



Bakalářská práce

Autorita učitele: od vybraných pojetí ke kritické pedagogice

Studijní program:
Studijní obory:

B7507 Specializace v pedagogice
Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání

Autor práce:
Vedoucí práce:

Veronika Žižková
Mgr. Michal Trčka, Ph.D.
Katedra filosofie

Liberec 2022



Zadání bakalářské práce

Autorita učitele: od vybraných pojetí ke kritické pedagogice

Jméno a příjmení:

Veronika Žižková

Osobní číslo:

P18000419

Studijní program:

B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obory:

Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání

Zadávající katedra:

Katedra filosofie

Akademický rok:

2021/2022

Zásady pro vypracování:

Bakalářská práce se bude věnovat autoritě ve vztahu k učitelské profesi. V první části budou vymezena vybraná pedagogická pojetí autority. V další části bakalářské práce bude analyzována aktuální tuzemská debata kolem relativizace autority učitele. Na tuto tematiku pak naváže komparace poznatků z druhé části s kritikou autoritativního pojetí výuky z perspektivy reformní a kritické pedagogiky. V průběhu příprav a vypracování se studentka bude řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího bakalářské práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

HINCHEY, P. H. (2004). Becoming a critical educator defining a classroom identity. designing a critical pedagogy. New York: Peter Lang. ISBN 978-0820461496
KINCHELOE, Joe L. (2008). Critical Pedagogy Primer. New York, NY: Peter Lang. ISBN 978-1-4331-0182-3. PETRASH, J. (2002). Understanding Waldorf education: teaching from the inside out. Lewisville, NC: Gryphon House. ISBN 978-0876592465
RIES, L. (2008). Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace. Ostrava: Oftis: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-900856-4-5. VALIŠOVÁ, A a kol. (2005) Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. Praha: ISV. ISBN 80-86642-43-7.

Vedoucí práce: Mgr. Michal Trčka, Ph.D.
Katedra filosofie

Datum zadání práce: 15. září 2021
Předpokládaný termín odevzdání: 30. června 2023

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce Mgr. Michalu Trčkovi, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady, trpělivost a empatický přístup, který mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnoval.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou autority a snaží se podat ucelený pohled, jak se vyvíjela vybraná pojetí autority vzhledem k různým obdobím. Věnuje se autoritě ve vztahu k učitelské profesi. V první části jsou vymezena vybraná pedagogická pojetí autority. V další části bakalářské práce je analyzována aktuální tuzemská debata kolem revitalizace autority učitele. Na tuto tematiku navazuje komparace poznatků z druhé části s kritikou autoritativního pojetí výuky z perspektivy reformní a kritické pedagogiky.

Klíčová slova

Autorita, učitel, žák, kritická pedagogika, reformní pedagogika, vzdělávání, alternativní směry

Annotation

The bachelor thesis deals with the issue of authority and tries to give a comprehensive view of how selected concepts of authority developed with respect to different periods. He is dedicated to authority in relation to the teaching profession. The first part defines selected pedagogical concepts of authority. The next part of the bachelor thesis analyzes the current domestic debate around the revitalization of teacher authority. This topic is followed by a comparison of the knowledge from the second part with a critique of the authoritative concept of teaching from the perspective of reform and critical pedagogy.

Keywords

Authority, teacher, pupil, critical pedagogy, reform pedagogy, education, alternative directions

Obsah

ÚVOD	5
1 Vybraná pedagogická pojetí autority	7
1.1 Vymezení pojmu autorita a pedagogická autorita	7
1.2 Klasifikace autority.....	10
1.3 Vybraná pojetí autority	13
2 Reformní a kritická pedagogika	17
2.1 Pojetí autority z pohledu reformní pedagogiky	17
2.2 Pojetí autority z pohledu kritické pedagogiky	24
3 České debaty o vzdělávání	29
3.1 Koncepce výchovy, kurikulum vzdělávání	29
3.2 Přístupy ke vzdělávání v ČR	36
ZÁVĚR.....	43
POUŽITÁ LITERATURA.....	43

ÚVOD

S autoritou se setkáváme nejen z pohledu pedagogické praxe, ale také v každodenním životě. Působení autority začíná již v rodině a setkáváme se s ní téměř v každé etapě svého života. Počínaje zmíněnou rodinou, působení autority pokračuje v mateřské škole i během následujícího navazujícího studia jakožto autorita pedagogická, ale také nás doprovází a působí na nás v zaměstnání. Role autority se v průběhu života, a také v různých situacích může měnit. Z počátku je na nás autoritou působeno, následně se můžeme autoritou stát my.

Tato práce se snaží podat ucelený pohled na to, jak se vyvíjela vybraná pedagogická pojetí autority. Cílem práce bylo pomocí adekvátních a dostupných zdrojů analyzovat, jak se vybraná pojetí autority vyvíjela v historii a jak je vymezena z pohledů různých přístupů, ale také jaká je momentální situace v naší společnosti, abychom získali ucelený pohled na danou problematiku. Na základě literární rešerše budeme moci vyvodit pro nás podstatné a významné závěry.

Bakalářská práce je členěná do tří hlavních kapitol. První kapitola se zabývá vybranými pedagogickými pojetími autority, vymezením pojmu, její klasifikací a pohledem na to, jak byla vnímána různými autory své doby, kteří se pojmem autorita zabývali. Následující kapitola se zabývá objasněním pojmu autorita z pohledu reformní a kritické pedagogiky. Každému pohledu je věnovaná samostatná podkapitola. Zaměřuji se na základní principy a znaky každé z pedagogik. Popisuji zde i specifika alternativních škol a jejich přístupů. Poslední, třetí kapitola, je zaměřená na debaty o vzdělávání v České republice. Je zde popsána koncepce výchovy, kurikulum vzdělávání a přibližuje jednotlivé přístupy ke vzdělávání. Zohledňuji přitom také koncepci vzdělávání.

Arendtová tvrdí, že na otázku týkající se autority neexistuje jednoduchá odpověď z prostého důvodu, neboť autorita z moderního světa prostě vymizela. Jelikož se nemůžeme opřít o autentickou a všem společnou zkušenost, stal se pro nás sám pojem autority zdrojem sporů a zmatků. Dlouhodobá krize autority, jež začala nabývat ostřejších rysů na počátku dvacátého století, se neustále prohlubuje, patří k příznačné charakteristice moderního světa. Autorita je jedním z nejhůře postižitelných fenoménů, a z tohoto důvodu může být jako pojem zneužívána. Jednou z vnitřních charakteristik autority je, že vždy žádá poslušnost, na základě čehož bývá zaměňována s mocí či dokonce násilím, a to je problém. Protože moc odpovídá lidské

schopnosti, jednat v souladu s ostatními, čili schopnosti chápat druhé jako sobě rovné partnery, jejichž názory mají stejnou váhu, a proto ji nelze svévolně zaměňovat s autoritou. Jak je to tedy s přístupem k autoritě v pedagogice a vzdělávání a jaký byl vývoj vybraných přístupů, by měla pomoci objasnit tato bakalářská práce.

1 Vybraná pedagogická pojetí autority

1.1 Vymezení pojmu autorita a pedagogická autorita

Autorita je klíčovým pojmem, nejen pro politickou sféru, ale i pro oblast rodiny a školy nevyjímaje. Autorita je slovo vycházející z latinského *auctor*, což značí činitele či tvůrce. *Auctoritas* znamená vliv, moc, vážnost. Jedná se o pojem, který není snadné jednoznačně definovat, jelikož význam tohoto pojmu může být vysvětlován různými způsoby. S tímto pojmem souvisí také autoritativní chování, autorita rodičů, učitelů či dospělých. Autorita bývá velmi často vázána na jednotlivé vědní obory. Například pedagogický slovník objasňuje tento pojem jako zákonitou moc, jež bývá uplatňována v souladu s hodnotami těch, kdo jsou vedeni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.¹ Nejběžněji a z pravidla nejčastěji je pojem autorita definován jako podstatná forma uskutečňování moci, která je více méně založená na obecném uznání oprávněnosti (legitimity) vlivu určité osoby, zařízení nebo seskupení.² Na autoritu lze také nahlížet jako na vážnost a na ní založenou převahu a vliv konkrétních individuí, společenských útvarů, přesvědčení, mínění. Vážnosti v tomto slova smyslu koresponduje respekt a podřizování se.³ Další z častých možností vymezení tohoto pojmu je, že se jedná o soubor psychických vlastností umožňující účinnější vztahy mezi lidmi.⁴

Podstatné je v pedagogické oblasti odlišit pojem autority od autoritářství. Obecně řečeno, tento rozdíl se stal naléhavým problémem světových válek s rostoucím zájmem o zkoumání fenoménu tzv. autoritářských osobností. V této souvislosti můžeme zmínit studie E. Fromma, podle kterého existují dva druhy autority: racionální a iracionální. Tyto pojmy vysvětluje a důkladně popisuje ve své publikaci *Strach ze svobody*. Analyzuje zde racionální a iracionální autoritu, což v jeho teorii znamená utváření humanistického a autoritářského svědomí. Racionální autorita budí respekt, k dosahování cílů ostatní nezastrašuje, nevykořisťuje. Dokáže

¹ PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 23

² VALIŠOVÁ, Alena, ŠUBRT, Richard. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004, 116 s. Psychologie (ISV), s. 17.

³ Tamtéž.

⁴ VALIŠOVÁ, Alena, ŠUBRT, Richard. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*, s. 18.

přijmout kritiku a nebouří se proti kontrole. Iracionální autorita naopak vychází z moci nad ostatními lidmi, jedná se o to, že je nastolena a nesmí se kritizovat. Pojem autorita se týká mezilidských vztahů, ve kterých se jeden člověk cítí být nadřazen nad druhým.⁵ Iracionální autorita je vynucena strachem z trestu. Znamená to, že kdykoli se dítě dostane pod vliv iracionální autority, jeho zvědavost a nezávislost jsou omezeny strachem.⁶

Se zavedením školního vzdělávání a jeho možností vyjít vstříc četným kohortám dětské populace, nový přístup k dětem zformoval, že je konceptualizoval jako necivilizované zvířecí tvory, kteří vyžadují vedení a disciplínu, aby si osvojili morální normy občanů sekularizujícího se státu. Tento pedagogický model, původně založený na silném prvku autority a později ustupující uvědomění si morální odpovědnosti autonomního dospělého, je hluboce zakořeněn v pedagogickém myšlení, a to díky odkazu takových myslitelů jako J. F. Herbart, G.W.F. Hegel, I. Kant, E. Durkheim a další. Problém je, že již neodpovídá buď transformovanému vztahu mezi dospělými a dětmi, jak jsou artikulované např. novou sociologií dětství, nebo potřebám státu, který již nemůže spolehlivě zajistit celoživotní vyhlídky svých občanů, a v důsledku toho nevyžaduje tolik poslušnosti a odpovědnosti, ale spíše soutěživost, iniciativu, flexibilitu a ochotu riskovat.⁷

Dle Průchy, Walterové a Mareše lze autoritu z pedagogického hlediska chápat jako legitimní moc, která se vyskytuje na základě hodnot těch, kteří jsou jí ovládáni v přijatelné formě a se kterou oni sami souhlasí. Vzhledem k tomu, že je úzce spjata s vývojem dítěte, musí být aplikována tak, aby byla vnímána ve prospěch dítěte.⁸

Pedagogická autorita, v našem případě konkrétně autorita učitele, je příznačná nejen tím, že rozliší, ale zejména podporuje schopnosti a potenciál každého dítěte. V jeho současném projevu, či v souvislosti se vztahy, jimiž je dítě ovlivňováno. Učitel posiluje svou schopnost vychovávat svěřence, kteří jsou vnímáni jako jedinečné osobnosti, které oplývají individuální a osobitou autoritou. Důležitou součástí charakteru učitele, jeho osobnosti či jeho profesionální kompetence je autorita, kterou si učitel buduje celoživotně, což znamená, že na ní musí neustále pracovat. Rozvíjet se dá v procesu komunikace či dialogu se žáky nebo s dalšími sociálními činiteli, výrazným způsobem ovlivňující a formující osobnost. Lze hovořit o utváření vlastní

⁵ FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha, 2014, s. 15

⁶ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, s. 8

⁷ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 30

⁸ PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 32

identity, jejíž nedílnou součástí je zajisté autorita jednak ve vztahu k sobě samému, k žákům, ale také k samotné společnosti. Při výchově pedagogů je proto nutné zaměřit se na rozvoj či formování vědomí učitele tak, aby na něm mohla stát nepochybná, přirozená autorita osobnosti.⁹

⁹ VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011, s. 19.

1.2 Klasifikace autority

Autorita úzce souvisí se svými zdroji, a proto je nutné vědět, jaké druhy autority jsou, abychom mohli poznat zdroje těchto autorit a naopak. Pro naši práci byla vybrána jako hlavní typologie dle Vališové, Šubrta, která je jasně a detailně vysvětlena. Členit a klasifikovat druhy autorit můžeme takto:¹⁰

Formální autorita – jedná se o autoritu, která vychází z postavení, funkce a to bez ohledu na osobnostní vlastnosti nositele autority. Souvisí s oficiálním postavením autoritativního jedince ve společnosti. Tato autorita je většinou úřední a je dána zákonem nebo smlouvou. Nositele této autority můžeme většinou rozeznat na první pohled podle jeho oblečení, způsobu vystupování nebo například titulu apod. Při aplikaci na pedagogické prostředí je zřejmé, že pedagog je představitel formální autority a žáci jsou ti, kteří se této autoritě podřizují, lépe řečeno by se měli podřít.

Neformální autorita – je založena na mravních a osobnostních kvalitách jedince a není spojena s oficiálním postavením nebo funkcí. Vyplyvá ze svobodného uznání odborných a osobnostních kvalit a z přirozeně pozitivního hodnocení jejího nositele. Chceme-li neformální autoritu vztáhnout k profesi učitele, je nutné uvést, že je charakterizována vztahem učitele s žáky, vlastnostmi a jednáním učitele a žáků a prostředím, ve kterém se jejich vztah odehrává.

Autorita přirozená – je založena na osobnostních rysech, profesních dovednostech, může být ovlivněna individuálními dispozicemi a plyne ze spontánnosti. Jedinec s přirozenou autoritou je obklopen lidmi, kteří ho obdivují, snaží se získat jeho pozornost. Pro učitele je přirozená autorita obrovskou výhodou téměř nezbytností a účelně doplňuje formální autoritu, která vyplývá z pozice učitele. Právě díky přirozené autoritě se učitel mnohem snáze daří navodit příjemné třídní klima, udržet kázeň svých žáků a získat žáky ke spolupráci.

Autorita získaná – postavena je na autoritě přirozené, u níž čerpá, samotnou ji zdokonaluje, uspořádává nebo redukuje. Na této autoritě se podílí výchova a cílevědomé osobité úsilí. Do jistého individuálního stylu jednání jedince směřuje postupně.

Autorita skutečná – je ta, která je opravdová, trvalá a charakterizuje se pospolitostí těch, kteří autoritu uznávají. Sounáležitost se vyskytuje i v krizových situacích.

¹⁰ VALIŠOVÁ, Alena, a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 15-17.

Autorita zdánlivá – je ta, jenž se projevuje především nedůvěrou či neochotou spolupracovat. Vlastníkovi zdánlivé autority mnohdy nepomůže ani existence symbolů uznání a velmi obtížně se v případě krizové situace může spolehnout na oporu a uznání.

Autorita osobní – představuje přirozený vliv a pramení z individuálních vlastností, dovedností a schopností jednotlivce. Osoba disponující osobní autoritou vkládá do sociálních situací svou osobnost.

Autorita poziční – díky své pozici a svému postavení získává osoba určitou míru vlivu. V tomto případě se jedná o stupeň vlivu, který je oficiální a úředně předaný.

Autorita funkční – představuje funkční vliv, který je důsledkem plnění a kvality úkonů souvisejících s určitou sociální rolí nebo funkcí. Jedinec ji získá v případě, jestliže jeho očekávání jsou ostatními naplňována.

Autorita statutární – tento vliv je poskytnut významem, stupněm nebo zařazením jedince v sociální skupině nebo v hierarchii určité instituce. Často bývá nazývána formální a poziční autoritou. S přidělením určité funkce ji jedinec získá automaticky.

Autorita charizmatická – je ta, která vzniká z osobnosti jedince, z jeho vzhledu, zaujímajícího postoje, zdravého sebevědomí, komunikačních dovedností a schopností a taktu. Tato autorita je podmíněna vřelým vztahem k lidem, přirozeným vystupováním a jednáním. Silnou osobností se může jedinec stát, pokud dokáže přijmout nové myšlenky, názory a postoje a pokud dokáže být otevřený, citlivý a upřímný.

Autorita odborná – je důsledkem odborných a profesních znalostí a dovedností jedince. Čím větším profesionálem ve svém oboru je, tím více je ostatními uznáván a respektován.

Autorita morální – je dána upřímným vztahem k sobě samému i k druhým lidem. Takovou autoritu mají ti, kteří jednají poctivě, s porozuměním a odpovědně. Oproti tomu ti, kteří nejednají čestně, lidem lžou a využívají druhé, morální autoritu ztrácejí.

Další dělení autority je definováno i takto:¹¹

Autorita charismatická - vyplývá z víry k neobyčejným kvalitám a výjimečným schopnostem a dovednostem toho, kdo má tuto moc. Obvykle kněží, náboženští činitelé a váleční hrdinové. Vládne silou své osobnosti - může překračovat tradici a zákony - Ježíš, Gándhí. Spočívá v oddanosti výjimečnému charakteru individuální osoby, která nastoluje řád. Na základě mimořádné kvality osobnosti tohoto jedince jsou mu přisuzovány pravomoci, které nejsou přípustné pro obyčejného člověka, a je tím považován za vůdce. Charismatický vůdce obvykle razí radikální názory, které jsou těžko slučitelné s všedním životem. Tento typ autority je křehký a obvykle se transformuje do následujících typů:

Autorita tradiční - autorita vyplývá z tradice (král s mocí od Boha) a je založená na víře v posvátnost prastarých tradic a kompetencí spojených s nimi. Autorita je tedy stanovena podle tradičních pravidel, ovšem poslušnost jedinců není ovládána odvěkými pravidly, nýbrž osobní loajalitou k osobě, která zastává vůdčí funkci.

Autorita legální – racionální - tento typ autority je neosobní, nějaká osoba má autoritu z nějaké pozice, ne že si ji zaslouží, Tudíž vychází ze zákona, z právních norem. Je spojena s vírou, že stanovená pravidla a pravomoci autorit vydávat příkazy jsou zákonná. Jedinci, ve vztahu k této autoritě, jsou tedy schopni přijmout její vzájemně na sebe navazující myšlenky za platné a následně se jim podřídí.

¹¹ NEŠPOR, Z., *Dělení autority podle Webera*, 2022. [online]. [cit. 18.5.2022]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Autorita>.

1.3 Vybraná pojetí autority

Boj s autoritou není typický pouze pro několik posledních desetiletí: probíhá v západní společnosti přinejmenším od počátku moderního období. Například podle amerického progresivního pedagoga Johna Deweyho¹² politicky a ekonomicky liberální myšlení rozpustilo hierarchickou autoritu povýšením individuální svobody a postupným šířením své kritiky tradičních institucí (církve, státu atd.) na všechny formy autority. V důsledku toho moderní liberální myšlení účinně oddělilo sféry autority a individuální svobody, přičemž je považuje za vzájemně neslučitelné: „Kde je autorita, tam není svoboda; kde je realizována svoboda jednotlivce, vliv autority je vyloučen“.¹³

Osobní iniciativa a individuální svoboda nejsou podle Deweyho v rozporu s institutem autority. Jako oddaný demokrat Dewey argumentoval ne pro návrat tradičních forem hierarchické autority (kterou by se ve Weberových termínech daly nazvat charismatické nebo patriarchální), ale pro takový koncept autority, který by byl výsledkem racionální spolupráce mezi svobodnými lidmi. Tyto lidské bytosti by společně vytvořily demokratickou soudržnost). Deweyho modelem autority založené na kooperativní racionalitě se stal plán demokratického modelu pedagogické autority, předpokladu života v jakékoli demokratické společnosti. Škola jako sociální instituce by měla reprezentovat demokracii v menším měřítku: nikoli instituci rozmístěnou mezi dětstvím a dospělostí s jediným účelem přípravy na budoucí společenský život, ale samotný společenský život.¹⁴ Role učitelů se mění i v demokratickém modelu pedagogické autority, již nepředkládá jednoznačné a konečné myšlenky a interpretace, ale podporuje zájem dětí o kooperativní řešení problémů, podporuje rozvoj jejich konativních (sociálních, kreativních, výzkumných a uměleckých) instinktů a motivuje je k aktivitě. Učitelé, jsou na jedné straně poradci, průvodci a facilitátory učebního procesu, a na druhé straně, neméně důležité, garanty vědecké metody v poznávání reality. V tomto modelu pedagogické pravomoci jsou studenti individualizovaní i socializovaní současně v procesu kooperativní

¹² DEWEY, J. *The school and society and The child and the curriculum*. 1902, s. 123

¹³ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 31.

¹⁴ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014, s. 44.

pedagogické spolupráce. Dewey tvrdí, že toto vytváří nejvhodnější podmínky pro „rozvoj ducha sociální spolupráce a sdíleného žití“ jako cíl vzdělávání samo o sobě.¹⁵

V poválečné éře H. Arendtová volala po návratu poslušnosti do vzdělávání, v ostrém kontrastu s demokratickým modelem pedagogické autority. Arendtová, čerpající z hegelovské filozofie, tvrdí, že autorita v pedagogice není použití síly, ale že musí docházet k přesvědčování racionálními argumenty, neboť racionální argumentace předpokládá základní rovnost mezi aktéry. Taková rovnost mezi dospělými a dětmi je iluzorní vzhledem k jejich rozdílům v duševní a sociální zralosti. S dětmi by se proto mělo zacházet zásadně jiným způsobem než s dospělými, a s přísným rozdělením mezi dětským světem a světem dospělých, kdy svět zůstane chráněn před předčasnou invazí neomezeného instinktivního chování dětí.¹⁶

V Lockově pedagogickém pojetí výchovy je velký důraz kladen na autoritu učitele, kdy jedním z hlavních bodů, je autorita vychovatele, s důrazem na disciplinovanost, důslednost a morálku ve spojení s respektováním práv dítěte. Je nutno vyzdvihnout, že Lock vidí autoritu pedagoga v postoji k žákům zejména jako vzor, a všeobecně uznávanou osobnost ve výchovném procesu.¹⁷

Z českých významných pedagogů zde můžeme zmínit J. A. Komenského a jeho přístup vnímání autority. V koncepci Komenského humanistického pojetí je na autoritu nahlíženo jako na osobu, která provází dítě cestou k všeobecnému poznání světa. Princip výchovy vychází z komplexního řádu a pojetí přírodních zákonů, kde jsou v harmonii hodnoty a postavení. Učitel je ten, který svou komplexností znalostí rozsévá v dětech touhu po poznání z pozice přirozeného postavení ve společnosti. Je zřejmé, že Komenský přes svůj lidský přístup poukazuje na nutnost vybudování a udržování autority u pedagoga, bez níž není možné efektivně vychovávat a vzdělávat. Základ jeho pedagogiky je založen na kázni, sebereflexi a určité askezi u dětí i dospělých. Komenský poukazuje na to, že děti jsou velmi učenlivé a učí se především nápodobou a pedagog by tedy měl být v širokém kontextu vyzrálou a morální osobností, životním vzorem pro své svěřence.¹⁸

¹⁵ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 33.

¹⁶ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014, s. 45.

¹⁷ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Vyd.1. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 36.

¹⁸ HÁBL, J. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 38.

Platónovo zakládající paradigma výchovy a pedagogiky ukazuje, že autorita učitele je méně určována způsobem výuky a spíše tím, co se učí. V této filozofické tradici je autorita na základě učitelovy orientace na pravdu. Umění učitele, který rozumí tomu, co je prospěšné duši, není záležitost předávání pravd, ale dávání smyslu faktům a pokládání základy vnitřního života. V tomto smyslu je opravdová výchova především péče duše. Pedagogická autorita umožňuje lidem stát se ještě více lidmi; přivádí lidi k sobě samým, protože pravdu je třeba najít skrz vnitřní porozumění. Učitel se stává společníkem, který nabízí pomoc na cestě jednotlivce k pravdě. Zároveň klíčovým předpokladem v tomto modelu byla rovnost všech účastníků pedagogickou autoritu, jak lze usuzovat z dochovaných fragmentů Platonových dialogů.¹⁹

Návrat k čistě patriarchální autoritě ve vzdělávání se však dnes obtížně setkává s podporou. Ačkoli představa neomezené osobní nadřazenosti pána vůči otrokovi formovala koncept vztahu mezi rodiči a dětmi, popř. vychovateli a vychovávanými po staletí, dnes je tato teorie zpochybňována. Nemůže dostatečně reagovat na vývoj vztahů směrem k partnerství a vzájemnému respektu. Z výše shrnutých hledisek je rovněž zřejmé, že pedagogická autorita a její konkrétní podoby se v průběhu historie stále mění, souběžně s tím, jak probíhají změny ve vztahu mezi dospělým a dítětem.²⁰

Reformní pedagogika nabízí zcela odlišný názor na autoritu. Představitelka alternativního směru a zakladatelka alternativní školy Marie Montessori byla přesvědčena o tom, že to, co pro dítě vymyslí sám učitel, nemusí být vždy to správné a nejlepší, proto by si dítě mělo určovat své zaměření a směr samo. Měla naprosto odmítavý postoj k jakýmkoliv formám trestů a byly pro ni nepřijatelné. Z toho vyplývá, že učitel v montessoriovských školách nemůže nikdy a za žádnou cenu vystupovat diktátorským způsobem, protože by mohl dávat najevo, že je něco více než samotný žák, což souvisí s vnímáním autority. Zde je autorita učitele založená na vzájemném respektu, úctě a empatii, což se silně odlišuje od běžné autority učitelů. Přesto, že zde učitel vystupuje jako formální autorita, disponuje také autoritou přirozenou, kterou žáci vnímají pozitivně. Učitel je ten, kdo jim dopomáhá k objevování sami sebe v prostředí školy. Pedagogický vztah by měl vznikat na základě lásky, která je učitelem dávana každému dítěti a mezi hlavní úkoly nepatří pouze žáky vyučovat, ale schopnost dokázat jim pomoci při jejich učení, vlastním vývoji a rozvoji. V případě montessoriovských škol je autorita

¹⁹ PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014, s. 41.

²⁰ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada), s. 45.

chápána tak, že učitel je žáky vnímán jako průvodce a není na něj nahlíženo jako na autoritu, ale ve svém základu jako na rovnocennou osobu.²¹

²¹ MONTESSORI, M. *Grundlage meiner Pädagogik – und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*. Quelle & Meyer. 2011, s. 51.

2 Reformní a kritická pedagogika

2.1 Pojetí autority z pohledu reformní pedagogiky

Stěžejní znaky reformní pedagogiky lze spatřit v tom, že nová výchova objevuje dítě na základě pedocentrismu, což je pedagogický směr ze začátku dvacátého století, který cíle výchovy a vzdělání zcela podřizuje zájmům a potřebám dítěte. Tento směr je odvozený od myšlenek knihy E. Keyové²², která přinesla do pedagogiky změnu pohledu na žáka, umístila jej do středu výchovného působení a učinila z něj východisko veškerého pedagogického snažení. Podřizuje cíle výchovy a vzdělávání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte, přeceňuje však hlediska biologická před společenskými a je zastánkyní krajního pedocentrismu, který je definován tak, že výchova má být přirozená, zcela podřízená zájmům dítěte, které má svobodně vyrůstat v rodině a jeho prostředí. Aby výchova odpovídala individuálním sklonům a schopnostem dítěte, na které kladla velký důraz, může tuto úlohu splnit pouze rodina.²³

V knize „Století dítěte“ předložila přehledný a kompaktní návrh systému vzdělávání. Centrálním a hlavním motivem se stává rodina a její samotná úloha ve výchově. Ve svém díle Keyová upínala pozornost na hrubé zacházení s dětmi, na problematiku tělesných trestů, které byly v rodinách běžné, a na vztahy mezi rodiči a dětmi. Touto tematikou se podrobně zabývala a v kontrastu k těmto skutečnostem prezentovala svou koncepci ideálního domova, která je založená na důvěře a rovnosti. Úkolem rodičů je pomáhat dětem, aby se rozvinuly ve skutečné osobnosti, čímž lze dosáhnout správnou výchovou i přístupem. Děti by se měly podílet na chodu domácnosti, domácích pracích, respektovat své rodiče a sourozence, mají nejen svá práva, ale také určité povinnosti. Na této podstatě je postavena reforma ve školách, ve které Keyová navrhuje zrušení předškolní výchovy a prvního stupně základních škol a prosazuje domácí výuku, kterou povedou matky samy. Do školy by děti nastupovaly až ve věku devíti nebo desíti let. Zavedení střídavé individuální výuky s přestávkami a samostudiem je hlavním požadavkem na systém školství a současně napomáhá zavedení škol se společnou výchovou chlapců i dívek a dětí z rozdílných socioekonomických tříd společnosti, které umožní jejich vzájemnou spolupráci. V rámci výuky doporučuje maximální počet dvanácti žáků ve třídách, seskupování

²² CIPRO, M. Galerie světových pedagogů. Praha: M. Cipro, 2002a, 637 s. Prameny výchovy.

²³ Srov. tamtéž

předmětů do kompaktních skupin a vytvoření času pro samostatné vzdělávání žáků. Vzdělávání by mělo být umožněno a přístupné pro všechny a škola by měla rozvíjet pozitivní vlastnosti, atributy dětí a předávat jim praktické dovednosti. Správným výchovným působením a přirozenými tresty by mělo být dosahováno poslušnosti ve vzdělávání. Přímo tělesné trestání velmi tvrdě odsuzovala a bylo pro ni nepřijatelné, protože byla přesvědčená, že používání fyzických trestů vede k nenapravitelným a nenávratným škodám v osobnosti dítěte.²⁴

Významní autoři se shodují, že reformní pedagogika navazuje na pedagogické dědictví významných pedagogů minulosti. Požadavek reformní pedagogiky učinit dítě východiskem pedagogického jednání vedl, zejména v didaktice, k individualizaci. Mezi společnými znaky reformního pedagogického hnutí můžeme vidět kromě kritiky tradiční školy a pedocentrismu také úvahy o svobodné výchově, respektování dítěte, individualizaci, kooperaci ve vyučování, globalizaci, různé formy projektových metod, důraz na sebekázeň a spolupráci školy s rodiči. Respektování principu individualizace předpokládá práci s rozmanitými možnostmi jednotlivých dětí a zároveň je to příležitost k využití mnoha různorodých metodických postupů. Širokého uplatnění došla projektová metoda, která nabízí nejen integraci učiva do logicky uspořádaných celků, odpovídajících praktickým životním situacím. Umožňuje také samostatnou i skupinovou práci, kladení otázek a jejich zkoumání. Stanovuje jasný cíl, odpovědnost za proces i výsledek řešení. V návaznosti na projektovou metodu se naplňuje princip samostatnosti a aktivity. Vychází je úkol, nikoli čas a to přispívá k vytvoření žákovské dovednosti plánovat a odhadovat čas potřebný pro splnění úkolu.²⁵

Dalším z významných představitelů byl J. Dewey, kterému bývá připisován obrat od centrálního postavení učitele ve výchově a vzdělávání k dítěti.²⁶ Byl to protagonista tzv. americké progresivní výchovy a byl přesvědčen o tom, že základem výchovy je zkušenost. Zastával názor, že neexistuje učení, které by nespočívalo na zkušenosti. Výchova má chápat nejen dítě a rozvíjet jeho osobnost, ale má být současně i nástrojem reformy společnosti. Pracovní škola má klást důraz na bezprostřední zkušenost a žákovy vlastní zážitky. Tato pedagogická koncepce se stala základem či východiskem problémové a projektové vyučovací metody. Učivo, které žák nedostává formou hotových poznatků, ale musí při jejich samotném hledání překonat překážky, je zde chápáno jako problém. Učební látka, učivo je to, co nutí žáky

²⁴ CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: M. Cipro, 2002a. *Prameny výchovy*, s. 26.

²⁵ SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (Zdroje inspirace pro učitele)*. Brno, 2009, s. 65.

²⁶ CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: M. Cipro, 2002a. *Prameny výchovy*, s. 29.

k přemýšlení, uvažování, hodnocení, třídění a následnému vyvozování závěrů. Projektové vyučování probíhá formou toho, že žáci na určeném projektu, který je osobně zajímavý, spolupracují. Z velké části záleží určení projektu na samotných žácích a vychází především z jejich prožitků. Učitel je v roli poradce, která má svou sociálně výchovnou hodnotu.²⁷

Hodnotit podobu výchovy, vzdělávání a to, jak dokázala efektivně odpovídat na potřeby a požadavky své doby, můžeme tehdy, pochopíme-li hodnotovou a myšlenkovou orientaci společnosti jisté doby.²⁸ Podstatu současných výchovných a vzdělávacích systémů můžeme nalézt v renesančním obratu ke slastem pozemského života, v protestantském kompromisu duchovního a materiálního světa, v pohodlném setrvávání v ideologických předsudcích, v industrializaci společnosti s důsledky v konzumním způsobu života jako cíli, ne jako prostředku.²⁹ K postupnému rozkladu společenských vazeb a jistot vede oslabování emocionální jistoty člověka, zvyšování jeho psychické labilit, s neúměrným růstem agresivity a brutality ve společnosti orientované na výkonovou selektivnost a elitářství jako znaky úspěšnosti, což může být důsledkem převažující materialistické orientace člověka. Na výchovný a vzdělávací systém je vyvíjen stále větší společenský tlak, protože dostává za úkol eliminovat nežádoucí projevy lidské společnosti. Škola vykonávala funkci systematického a vytrvalého činitele předávajícího tradice a zkušeností předchozích generací. Mezi novým způsobem vzdělávání a současnou podobou školy je projevem rozporů krize výchovy a vzdělávání, která nastala v důsledku rychlé proměny hodnotové orientace společnosti, hledání nových efektivních a funkčních institucí, které by tradiční školu nahradily. Efektivní řešení rozporů poskytují pedagogické vědy a především se jedná o koncepci přirozené výchovy, která je založená na principech občanských svobod a rovností. Již ne celoplošně stanovená norma, kterou musí všichni splnit, ale osobnost dítěte a rozvoj podle jejích vlastních možností má být pedagogickým východiskem. Od konce 19. století ve hnutí nové výchovy nebo v reformním pedagogickém hnutí se principy svobodné přirozené výchovy začaly uplatňovat. Změnit praxi vyučování dětí ve školách na úkor vyšší efektivity aktivizací dětí činnostními formami výchovné a vzdělávací práce bylo hlavním a stěžejním cílem.

²⁷ CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: M. Cipro, 2002b. *Prameny výchovy*, s. 45.

²⁸ RÝDL, K. *Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice – historie a současnost*. Pardubice. 2016, s. 23-24.

²⁹ Srov. tamtéž

Stále a postupně jsou vyvíjeny principy nové pedagogiky s prostředky pro účelné uplatnění.

Jedná se o:

- respektování osobnosti dítěte učitelem (rozvoj psychologie)
- uplatňování aktivních, činnostních vyučovacích metod a forem (rozvoj didaktiky):
 - learning by doing (učení vlastní činností, prací) - J. Dewey
 - rozvoj smyslového a nadsmyslového poznání světa - M. Montessori, R. Steiner
 - porozumění sobě samému a světu uměleckými prostředky - R. Steiner
 - důraz na individuální a skupinovou práci - H. Parkhurstová, P. Petersen, C. Freinet
- změna role učitele: odvrát od pouhého předavatele hotových poznatků ke zkušenějšímu a zdatnějšímu partnerovi (rozvoj sociální pedagogiky)
- vyvíjení nových pomůcek a učebnic pro žáky (rozvoj metodiky).
- zpřístupnění přímých podnětům z okolního světa ve vyučování
- uplatňování různých organizačních modelů, které umožňují dosažení stejného cíle: daltonský plán, winnetská soustava, batavský plán, pueblo, jenský plán, školy s celodenním výchovným systémem.³⁰

Od 70. let 20. století z důvodu narůstající nespokojenosti se šíří vlna zakládání institucí ukazujících, že lze mnohem efektivněji vzdělávat a přitom neškodit psychice dítěte. Jedná se o alternativní pedagogická hnutí, díky nimž výchova směřuje k odstraňování negativních společenských jevů. Po druhé světové válce měla šířící se demokratizace vzdělávání a výchovy (čímž docházelo k zvyšování pestrosti nabídky vzdělávacích obsahů a organizačních forem) vliv i na změny v oblasti řízení a správy škol. Hierarchický a centralistický model řízení, který přestává být funkční a efektivní je nahrazován decentralizovanými modely např. s projektivním řízením. Zařadit se zde mohou modernizované předválečné reformní koncepce (montesoriové, daltonské, waldorfské školy, školy jenského plánu), koncepce vyplývající ze současných poznatků vědeckého poznání psychologie, pedagogiky, sociologie, antropologie, medicíny (humanistická pedagogika C. Rogerse, humanistická psychologie K. G. Junga, postpedagogické myšlení H. von Schoenebecka, globální výchova: G. Pike a D. Selby, integrovaná tematická výuka S. Kowalíkové, pedagogika osvobození P. Freire, pedagogika

³⁰ SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (Zdroje inspirace pro učitele)*. Brno, 2009, s. 42.

vzájemné podpory a tolerance H. von Hentiga, komunikativní pedagogika K. Schallera), organizační koncepce škol reagujících na současné celospolečenské problémy (Zdravá škola, Komunitní a Otevřená škola, program „Začít spolu“, RWCT).³¹

Idea nutnosti pro praktické vzdělávání či přípravu pro život, kterou prosazoval Dewey, vedla díky těmto snahám ke vzniku různých škol, u kterých můžeme nalézt zřetelné společné rysy. Jedním z nich je především společný cíl výchovy. Zejména harmonie těla, rozumu, citu, vůle a jednání, která je využitelná pro život jednotlivce i pro život ve společnosti. Škola se stává školní obcí, pracovním společenstvím. S tím souvisí i společenské prostředí, ve kterých je škola zakládána. Dalším rysem je i žákovská autonomie, reciprocita či svobodné rozhodování, které stojí naproti k poslušnosti a autoritě školního řádu. Důraz je kladen i na sociální výchovu, která se uskutečňuje prostřednictvím společenství dětí. Zavádí se různorodé výlety, vyučování v epochách a významným pedagogickým prostředkem se stává hra, prožitek či dramatická výchova.

Osobní zkušenost tvůrců alternativních škol mělo obrovský vliv na formování reformní pedagogiky. Lze hovořit o zkušenost jak pedagogickou v pozitivním či negativním smyslu, tak i mimopedagogickou, ať už je to zkušenost lékařská, sociální či politická. Z lékařské profese původně pochází mnoho zakladatelů alternativních škol. Marii Montessori lze uvést jako nejznámější. Zabývala se studiem dětských nervových nemocí a získané poznatky aplikovala na výchovu a vzdělávání zdravé populace.³²

Vzhledem k tomu, že se reformní praxe zúčastňuje jen velmi málo škol, jejich činnosti a výsledky jsou celostátně zřetelné v následujících oblastech:

- výrazné zvýšení zájmu učitelstva o výsledky pedagogické a psychologické vědy,
- zvýšení zájmu učitelstva o vlastní propagační a vědeckou práci,
- hlubší propojení činnosti školy, obce, rodičů a ostatních partnerů v okolí školy,
- zvýšení zájmu žáků o učení se,
- potvrzení teze, že existují vstřícné pedagogické metody pro odstraňování negativních projevů chování,

³¹ SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (Zdroje inspirace pro učitele)*. Brno, 2009, s. 52.

³² CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů*. Praha: M. Cipro, 2002b, 637 s. *Prameny výchovy*, s. 61.

- poznání, že skutečně rovnice, čím více se do vzdělání investuje, tím méně se musí později investovat do represivních složek.

Všechna tato v České republice se rozvíjející alternativní pedagogická hnutí mají své kořeny ve světovém reformním pedagogickém hnutí z první poloviny 20. století a jejich pedagogická úspěšnost spočívá na následujících společných principech:

- jistá míra pedocentrismu v chápání osobnosti dítěte jako východiska pro výchovu a vzdělávání,
- změny v organizaci vzdělávacích procesů (dětem a učitelům přátelská škola),
- otevřenost a vstřícnost vůči vnějším subjektům,
- zvýšená míra samostatné činnosti dětí, aktivní přístup k poznávání, důraz na projektové a problémové metody a formy práce,
- efektivní formy hodnocení včetně zpětných vazeb a portfolií žáků,
- vlastní výzkumy efektivity nastavených procesů a didaktických proměn ve výuce.

Vzhledem k výše zmíněným a dostupným informacím by se dalo konstatovat, že autorita učitele se již v reformní pedagogice dostává do pozadí z hlediska základní a obecné terminologie. Obrovský zřetel je brán na žáka jako individuální osobnost a ovlivnitele svého vzdělávání. Žák se stává plnohodnotným partnerem vzdělávacího procesu. Reformní pedagogika usiluje také o samotnou změnu role učitele. Učitel v tomto pojetí nemá zasahovat do přirozeného vývoje dítěte. Naproti pasivnímu přijímání informací má získávání nových poznatků probíhat aktivní formou. Školy mají být aktivní, činné a také pracovní, žáci mají rozvíjet též své dovednosti a tvořivost. Výuka má mít osobní smysl a prožitek, škola by tudíž měla být propojena s reálným životem.

Pokud bych měla na závěr této podkapitoly shrnout do několika bodů zásadní principy a záměry reformní pedagogiky, patří mezi ně:

Zásadní principy reformní pedagogiky

- Princip individualizace – každý má jiné možnosti
- Princip diferenciací – kvalitativní a kvantitativní
- Princip samostatnosti a aktivity
- Projektová metoda, projektové vyučování, činná a pracovní škola
- Princip globalismu (jev jako celek), proti atomizaci učiva

Záměry

- Požadavek především změnit školu, ale také životní styl
- Snaha nabídnout světu lepší společnost a školu
- Pedocentrismus jako základní orientace výchovy
- Změny byly omezeny pouze na základní školu
- Výchozí idea: volná škola

2.2 Pojetí autority z pohledu kritické pedagogiky

Nikdo nepochybuje o tom, že výuka je pro společnosti zásadní, aby mohly pokročit a vyškolit občany přizpůsobené požadavkům, které od nich vyžaduje jejich sociální prostředí. Problém je v tom, že v mnoha případech zůstává výuka zakotvena v jednoduchém přenosu znalostí, aniž by podporovala smysluplné učení nebo byla kritická vůči tomu, co se učí. To je pravý opak, který brání kritická pedagogika, s osobnostmi jako Paulo Freire a Peter McLaren, zastává názor, že výuka je čin, který by měl být podporován jako kritický, a to i pro to, co je v této výuce vysvětleno.³³

Kritická pedagogika je forma vzdělávání, jejímž cílem je posílit občanské povědomí studentů a studentek o spravedlnosti, sociální rovnosti a všech formách manipulace a podpořit je ve vlastní občanské aktivitě. Vyučující je v tomto pojetí výuky partnerem či partnerkou a také průvodcem či průvodkyní studujících, garantuje metodický dialogický proces, klade kritické otázky a usnadňuje samostatné přemýšlení a aktivitu žáků a žákyň. Témata kritické pedagogiky se vztahují k celospolečenským otázkám a jsou úzce propojována s každodenní zkušeností žáků a žaček. Proces kritické pedagogiky podporuje studující v překonávání vnitřního pocitu pasivity, občanské bezmoci a naivních občanských představ. Kromě toho, se kritická pedagogika snaží překonat kontext třídy. Prostřednictvím kritického myšlení studenti jsou vyzváni, aby zpochybnili život, který museli žít a do jaké míry to mohou změnit prostřednictvím politické a sociální intervence. Právě v tomto typu pedagogiky je podpora sociálních změn tím, že se studenti účastní společensko-kulturních hnutí své doby. Konceptualizace kritické pedagogiky si klade za cíl transformovat tradiční vzdělávací systém, zejména podporovat změny ve společnosti obecně. Kritická pedagogika vždy vychází z etického a politického postoje a snaží se u studentů rozvíjet umění dotazování, aby mohli lépe pochopit, proč je jejich prostředí takové, jaké je a zároveň do jaké míry jsou pro ně sociální struktury prospěšné.³⁴

³³ *Kritická pedagogika*. 2022. [online]. [cit. 16.5.2022]. Dostupné z: <https://www.futuropolis.cz/vychodiska/kriticka-pedagogika>.

³⁴ MCLAREN, P., KINCHELOE, J. *Critical pedagogy: Where are we now?* 2007, s. 26-27.

Kritická pedagogika je soubor technik, které umožňují z teorie a praxe vytvořit výukový návrh, který vede ke kritickému myšlení jednotlivců. Samotná pedagogika zahrnuje řadu znalostí a metod výuky, které překračují sociopolitické a kulturní prostory, kterých se lidé účastní a jejichž účelem je transformace tradičního vzdělávacího systému. Kritická pedagogika je poměrně nová forma vzdělávání a byla navržena odborníky Peterem McLarenem, Paulo Freirem a Henrym Girouxem, kteří se do značné míry spoléhali na filozofické návrhy Karla Marxe. Tito odborníci se opírají o důležitost výuky studentů, jak se zapojit a podílet se na tom, co se kolem nich děje, zejména pokud jde o sociální otázky. Proto je tato pedagogika pojata z myšlenky, že proces učení je součástí akce a sociální transformace jednotlivce.³⁵

Kritickou pedagogiku založil brazilský filozof a pedagog Paulo Freire, který ji propagoval prostřednictvím své knihy z roku 1968, *Pedagogika utlačovaných*. Následně se rozšířila na mezinárodní úrovni a vytvořila si obzvláště silnou základnu ve Spojených státech, kde se zastánci snažili vyvinout prostředky využití výuky v boji s rasismem, sexismem a útlakem. Kritická pedagogika je vzdělávací filozofie a sociální hnutí, která se vyvíjí a aplikuje pojmy kritické teorie a souvisejících tradic do oblasti vzdělávání a kulturních studií. Obháje kritické pedagogiky považují výuku za neodmyslitelně politický akt, odmítají znalostní neutralitu a trvají na tom, že otázky sociální spravedlnosti a demokracie se neliší od aktů výuky a učení. Cílem kritické pedagogiky je emancipace od útlaku probuzením kritického vědomí. Jakmile je toto kritické povědomí dosaženo, povzbuzuje jednotlivce, aby uskutečňovali změny ve svém světě prostřednictvím sociální kritiky a politických opatření.

Kritici tvrdí, že není vhodné, aby instituce vysokoškolského vzdělávání výslovně podporovaly radikální politický aktivismus mezi svými studenty. Navrhli, aby se stoupenci kritické pedagogiky zaměřili na prosazování politických perspektiv ve třídě na úkor výuky dalších dovedností žáků, jako je například znalost psaní. Kritická pedagogika se snaží rozvíjet kritické myšlenky studentů z etického a politického postavení, analyzovat sociální struktury a tímto způsobem klást různé otázky, prosazovat jako jednotlivci jejich uznání a účast ve společnosti. Dá se říct, že se jedná o vzdělávací hnutí vedené vášní a principem, které má

³⁵ *Kritická pedagogika*. 2022. [online]. [cit. 16.5.2022]. Dostupné z: <https://www.futuropolis.cz/vychodiska/kriticka-pedagogika>.

studentům pomoci rozvíjet vědomí svobody, rozpoznat autoritářské tendence a propojit znalosti s mocí a schopnostmi konstruktivně jednat.³⁶

Dosažení takového cíle samozřejmě není automatické ani především snadné, protože naznačuje, že role učitele je pro tento proces zásadní. Učitelům musí studenti pomoci oddělit se od bezpodmínečného přijímání podmínek jejich vlastní existence. Jakmile je tohoto oddělení dosaženo, mohou být studenti připraveni na kritický návrat ke zkoušce každodenního života. V prostředí učebny, které dosahuje takového osvobozujícího úmyslu, je jedním z případných výsledků to, že studenti sami převezmou větší odpovědnost za třídu. Moc se tak rozděluje mezi skupinu a to podporuje růst intelektuálního charakteru každého studenta. Učitelé se však jen tak jednoduše nezřeknou své autority, jelikož nemohou popřít svou autoritativní pozici, ale měli by poté tuto autoritu prokázat při svých akcích na podporu studentů. Ve vztahu k takové autoritě učitelů získávají studenti svou svobodu - získávají schopnost stát se člověkem, který je schopen řídit své vlastní schopnosti a je schopen produkovat vlastní znalosti.³⁷

Kritická pedagogika přispívá k rozsáhlejší diskuzi o vzdělávání a také k debatě o alternativních způsobech, kterými lze budovat lepší svět. Jejím potenciálem k tomu je reflektivní charakter a problémový přístup.³⁸ V teoretických rozborech se opírá o přemítání problémů žáků, které jsou spojeny s pasivní a podřízenou rolí v hierarchii vzdělávacího systému. Ze školních lavic do veřejného prostoru tento zájem přesouvá veřejná pedagogika. Už se nejedná o žáky, ale různé sociální skupiny v podřízené a pasivní roli. Rozsáhlý cíl kritické pedagogiky se má promítnout do emancipační roviny veřejné pedagogiky. Výrazem zplnomocnění lidí je to, že se na vzdělávání podílejí a jsou si vědomi toho, jak je vědění konstruováno. Kritická pedagogika podporuje kritické myšlení, které vede k proměně institucí či společenských vztahů.³⁹ Kritičtí pedagogové zdůrazňují potřebu kritického myšlení a společenských dovedností, nezbytných pro účast v demokratické komunitě.⁴⁰ Záměry kritické pedagogiky lze zpozorovat na několika úrovních. V nejužším smyslu je hlavním cílem kritické myšlení, které zahrnuje nejen kritiku převládajících diskursů, ale zejména zjištění toho, jak jsou

³⁶ *Kritická pedagogika*. 2022. [online]. [cit. 16.5.2022]. Dostupné z: <https://www.futuropolis.cz/vychodiska/kriticka-pedagogika>.

³⁷ Srov. tamtéž

³⁸ MALLOT, C., PORFILIO, B. *Critical pedagogy in the twenty-first century: A new generation of scholars*. 2011, s. 32.

³⁹ BREUNIG, M. *Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis*. *Journal of Experiential Education*. 2005, s. 41.

⁴⁰ MCLAREN, P., KINCHELOE, J. *Critical pedagogy: Where are we now?* 2007, s. 60.

tyto diskursy tvořeny. V širším smyslu je cílem kritické pedagogiky sociální proměna. V etickém, politickém i kritickém postoji ke společnosti je identifikace autoritářských tendencí. Do jaké míry nám to, co nás ve škole učí, umožňuje reflektovat? Jsme vzdělání jako sluhové / vládci nebo jsme opravdu svobodní? Bez ohledu na typ vzdělávání je zřejmé, že to, co se vyučuje, je stále zpolitizováno a ovlivňuje společnost, a to jak přijetím reality, tak iniciováním změn. Kritická pedagogika se více soustředí na detailnější rozpracování pedagogických strategií a společenských základů výchovy. Je ovlivňována ortodoxním marxismem, novou sociologií vzdělávání a i kulturními studií. Čerpá ale i z feministického hnutí a kritické teorie kultury.⁴¹

Na závěr této podkapitoly můžeme shrnout do několika bodů zásadní principy a vlivy kritické pedagogiky, mezi které patří:

Principy pedagogiky probouzející uvědomění

- dialog: Dialog je nehierarchický vztah, jde především o komunikaci, kdy se uplatňuje kritický úsudek, důvěra, láska atd.
- zakotvení v realitě: Pedagogika je vztažena do reality všedního života, žák může propojit vědecké poznání s poznáním zdravého rozumu.
- tvorba své vlastní kultury (sociální alfabetizace): Učitel má vést dialog, určitým způsobem nasměrovat žáka a poskytnout mu vhodné pomůcky. Poté se žák sám vzdělává a používá k tomu své vlastní zkušenosti, spojené s jeho vlastní kulturou.
- výchova ke kritickému myšlení: Žák si musí postupně uvědomit své sociální a kulturní postavení, uvědomit si problémy společnosti, ve které žije. Vytvořit si určitou kritiku této společnosti na základě svobodného vzdělávání. Je zcela proti vzdělání, které má za cíl „ochočení“ lidí.

⁴¹ GIROUX, H. A. *Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy*. 2010. [online]. [cit. 2022-4-28]. Dostupné z: [<http://www.truth-out.org/archive/component/k2/item/87456:rethinking-education-as-the-practice-of-freedom-paulo-freire-and-the-promise-of-critical-pedagogy>].

- výcvik pro sociální intervence: Jedinec by měl být nasměrován v učení tak, aby se dokázal stát sociálním aktérem, měl by osvobodit sám sebe a i ostatní od nadvlády vládnoucích tříd.⁴²

Vlivy kritické pedagogiky

- Ortodoxní marxismus: Marxismus ve vzdělávání se značně vyvinul, upustilo se od ekonomické reprodukce a soustředilo se více na kulturní aspekty života. Tento směr se už nezabývá hlavně ekonomickými problémy dělnické třídy. Nicméně prvotní myšlenka kritizovala školu jako „reprodukcí vládnoucího a ekonomického řádu“. Jednalo se o názor, že škola udržuje selekci výhody vládnoucí třídy.
- Nová sociologie vzdělávání (NSV) – M. F. D. Young, Gorbett, Apple: NSV působila hlavně v 70. letech. Kritizovala tehdejší školský systém, učitele, kteří by měli být hlavně činiteli společenských změn, dále kritizovala nerovné oceňování poznatků, osnovy, které vedou k selekci žáků podle třídního původu. Nebyla ovšem dokonalá, nebrala v úvahu otázky etnických a sexuálních rozdílů. Vytvořila kurikulum, které mělo nahradit staré osnovy, které však opět podporovalo společenské nerovnosti. M. F. D. Young se touto teorií zabýval.
- Kulturologické studie: Kritická pedagogika se výrazně opírá o sociokulturní úvahy, které pochází z kulturní a sociální antropologie, z feministických studií, z fenomenologie, ale i z evropské nemarxistické levice. Šlo hlavně o kritiku kapitalistické společnosti a o realizování politických, ekonomických a sociálních změn.

⁴² FREIRE, P. *Pedagogika utlačovaných*. New York, NY: The Continuum International Publishing Group Inc. 2009, s. 67.

3 České debaty o vzdělávání

V předchozích kapitolách jsme měli možnost pomocí literární rešerše zjistit, jak se vyvíjela autorita s ohledem na její historický vývoj a měnící se pedagogické přístupy, což bylo cílem naší práce. K adekvátnímu naplnění cíle je proto také důležité objasnit a zmínit, jaká je situace v našem školství s přihlédnutím na současnou dobu.

3.1 Koncepce výchovy, kurikulum vzdělávání

V 90. letech došlo v českém školství k mnoha již dlouho očekávaným změnám v podstatných a hlavních otázkách vzdělávací politiky. Obrovský důraz je kladen na cizí jazyky, došlo k úpravám nejen osnov, učebnic, ale i celých učebních plánů. Jednotlivé školy získaly právní subjektivitu, která těmto subjektům poskytujícím vzdělávání zajistila určitou samostatnost v rozhodování o personálních, organizačních, finančních a kurikulárních otázkách a přispěla k přijetí nových zahraničních koncepcí a směrů, ale také k navázání na domácí tradici. V českém prostředí byly opět zakládány církevní školy a školy, které se obracejí k waldorfské, daltonské nebo například montessoriovské tradici. Pojem výchova a vzdělávání není jednoznačně definován. Samotný proces výchovy je podmíněn historicky – antropologická pojetí člověka se proměňují a s tímto se mění struktura výchovných cílů a také role učitele a žáka ve výchovném působení. Pojetí výchovy se dá členit na:

- pedeutocentrické;
- pedocentrické;
- interaktivní.⁴³

U první skupiny, která vychází z pedeutocentrického pojetí výchovy jsou přesně vymezené cíle, jež je nutno prostřednictvím převážně autokratického působení pedagoga dosáhnout. Dominantní role pedagoga, která má na výchovu jedince nejpodstatnější vliv je

⁴³ PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. 2. vyd. Praha: ISV, 2004, s. 51-52.

zdůrazňována. Tento typ výchovy používá jednosměrné působení učitele, které se může jevit jako vhodné, ale ne vždy je účinné. K tomuto typu můžeme zařadit objasnění významu výchovy od G. A. Lindnera, jenž výchovu percipuje jako napodobování silnějšího jedince slabším, cílevědomého člověka neuvědomělým či vychovatele chovancem.⁴⁴

Druhý typ - pedocentrický - zdůrazňuje žáka, jeho osobnost, potřeby, zájmy a přání. Dítě je chápáno jako subjekt vlastního formování a je kladeno do centra všeho dění. Tento přístup má však také svá určitá negativa. Od žáků nemůže být v naprosté míře vyžadováno plnění požadavků, což se později může střetávat s realitou. Na základě toho může vzniknout stav tzv. naučené bezmocnosti.⁴⁵

Poslední skupina zahrnuje interaktivní pojetí, což je vzájemný vztah učitele a žáka. Jedná se o změnu nucené autority v přirozenou, která se děje tehdy, když pedagog přijme žáka jako rovnocenného partnera. Podle anglického pedagoga Peterse je výchova činnost, jejímž hlavním cílem je bez nátlaku a v rozumné míře předávat hodnoty, které jsou společností vnímány jako příhodné a povzbuzovat u žáka samostatnou chuť se dále vzdělávat. V současné pedagogice je to právě sociálně integrační styl výchovy, který se pokouší překonat omezení pedocentrického i pedocentrického výchovného pojetí.⁴⁶

Koncepčním východiskem v kurikulu evropských zemí je model proaktivního člověka, jemuž odpovídá takový přístup, kdy včas přebíráme osobní iniciativu a jsme aktivními účastníky situace. Jedná se o ofenzivní přístup, který se snaží předcházet událostem, které by mohly nastat. Proaktivní člověk je schopen zužitkovat osvojené znalosti i dovednosti, adekvátně se rozhodovat, ale také přijímat impulsy z okolí, nové situace předvídat, hledat variantní řešení a vyhodnocovat jejich následky či dopady. Disponuje souborem univerzálně použitelných dovedností a tudíž je schopen adaptovat se, vstupovat do nových vztahů, přijímat různé role v týmu.⁴⁷

⁴⁴ GÖBELOVÁ, T. *Obecná pedagogika. Základní pedagogické kategorie*. Ostrava. 2013, s. 47.

⁴⁵ Srov. tamtéž

⁴⁶ PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. 2. vyd. Praha: ISV, 2004, s. 93.

⁴⁷ GÖBELOVÁ, T. *Obecná pedagogika. Základní pedagogické kategorie*. Ostrava. 2013, s. 41.

Tento soubor kompetencí byl vymezen skupinou expertů Rady Evropy v roce 1966, jenž jej rozdělila do sedmi oblastí:

I. Učení

- Být schopen vzít v úvahu zkušenost.
- Dávat věci do souvislostí a organizovat poznatky různého druhu.
- Organizovat svůj učební proces.
- Být schopen řešit problémy.
- Být zodpovědný za své učení.

II. Objevování

- Zvažovat různé zdroje dat.
- Radit se s lidmi ve svém okolí.
- Konzultovat s experty.
- Získávat informace.
- Vytvářet a pořádat dokumentaci (umět vytvářet databáze).

III. Myšlení, uvažování

- Chápat kontinuitu minulosti a současnosti.
- Nahlížet aspekty rozvoje společnosti kriticky.
- Být schopen vyrovnávat se s nejistotou a komplexností situací.
- Účastnit se diskusí a vyjadřovat vlastní názor (rozvoj demokracie).
- Vnímat politický a ekonomický kontext ve vzdělávacích a pracovních situacích.
- Hodnotit sociální chování související se zdravím, spotřebou a prostředím.
- Vážít si umění a literatury.

IV. Komunikace

- Rozumět a hovořit více jazyky a být schopen ve více jazycích číst a psát.
- Být schopen mluvit na veřejnosti.
- Obhajovat a argumentovat vlastní názor.
- Poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí.

- Vyjadřovat se písemně.
- Rozumět grafům, diagramům a tabulkám.

V. Kooperace

- Být schopen spolupráce a práce v týmu.
- Činit rozhodnutí.
- Řešit konflikty.
- Posuzovat a hodnotit.
- Navazovat a udržovat kontakty.

VI. Práce

- Vytvářet projekty.
- Brát na sebe zodpovědnost.
- Přispívat k práci skupiny a společnosti.
- Organizovat svou vlastní práci.
- Projevovat solidaritu.
- Ovládat matematické a modelové nástroje.

VII. Adaptace

- Využívat informační a komunikační techniky.
- Být flexibilní při rychlých změnách.
- Nalézat nová řešení.
- Být houževnatý v případě obtíží.⁴⁸

⁴⁸ WALTEROVÁ, E. *Tvorba a realizace kurikula v evropské dimenzi, projekt „České vzdělávání a Evropa“*, Učitelství č. 2, roč. 6 (1998/9), s. 5-7.

Proaktivní model vzdělávání neklade hlavní a jediný důraz na výsledek, na množství zapamatované látky, ale je zaměřen na samotný proces učení, na umění učit se, na to, jak řešit nové problémy, jak vypěstovat otevřenou zvědavou mysl.⁴⁹

U nás v České republice máme systémový projekt záměrů a rozvojových programů pro vývoj vzdělávací soustavy České republiky, který se nazývá Bílá kniha. Zahrnuje oblast předškolního, základního, středního vzdělávání, terciárního vzdělávání a vzdělávání dospělých. Ve vstupní části, která je pojmenována: Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, jsou popsány obecné cíle vzdělávání a výchovy.⁵⁰ „Cíle vzdělávání musí být odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce. Proto má vzdělávání více rozměrů, je současně zaměřeno na rovinu osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu pro pracovní život.“⁵¹

V hlavních rovinách se vzdělávací soustava zaměřuje na následující cíle:

- rozvoj lidské individuality,
- zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti,
- výchovu k ochraně životního prostředí,
- posilování soudržnosti společnosti,
- podpora demokracie a občanské společnosti,
- výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti,
- zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti,
- zvyšování zaměstnatelnosti.⁵²

⁴⁹ GÖBELOVÁ, T. *Obecná pedagogika. Základní pedagogické kategorie*. Ostrava. 2013, s. 72.

⁵⁰ Srov. tamtéž

⁵¹ *Bílá kniha*. 2022. MŠMT. [online]. [cit. 28.4.2022]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvojevzdelavani-v-ceske-republice>.

⁵² *Bílá kniha. Zaměření cílů vzdělávací soustavy*. 2022. MŠMT. [online]. [cit. 28.4.2022]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvojevzdelavani-v-ceske-republice>.

Je možné rozlišit několik typů vzdělávání vzhledem k jeho pojetí. Pokusem o porozumění člověku, jeho bytí a zákonitostem procesu jeho utváření, hovoříme o procesuálním pojetí. Výchova je vytvářením podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v harmonii s jeho osobitými předpoklady jako autentické, integrované a socializované osobnosti, schopné vlastního bytí se sebou samým, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou.⁵³ Nedílnou složkou procesuálního pojetí výchovy je prostor pro sebevýchovu jako autonomního úsilí a potenciálnosti člověka kultivovat a uskutečňovat plnost svého bytí. O osobnostním pojetí hovoříme tehdy, pokud je vzdělání elementem socializace jedince a jedná se o kognitivní složku vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala zprostředkováním vzdělávacích procesů. Obsahové pojetí vzdělávání je zkonstruována soustava informací a činností, které jsou plánovány ve vzdělávacím obsahu různých škol, vyučovacích předmětů a jsou uskutečňovány ve výuce. V tomto pojetí jde o obsah vzdělávání nebo vzdělávací cíle. Institucionální pojetí vzdělání je společensky organizovaná činnost, kterou zajišťují školské instituce a jako instituce je ve společnosti bohatě rozlišována prostřednictvím vzdělávacích stupňů, cyklů. Socioekonomické pojetí znamená, že vzdělání je chápáno jako jedna z kategorií, které vystihují populaci. Procesuální pojetí vzdělávání je takový proces, kterýmž se realizují statusy jedince a společnosti ve smyslu osobnostního, obsahového, institucionálního a socioekonomického pojetí vzdělávání.⁵⁴

V soudobých směrech a inovacích výchovy a vzdělávání se uskutečňují různé dimenze humanizace. V návaznosti na myšlenky a ideje humanismu se humanistická pedagogika inspirované humanistickou psychologií A. H. Maslowa a C. R. Rogerse. Výchozím konceptem je seberealizace, což je tendence člověka rozvíjet vlastní mentální potenciál. Apeluje na prvotní uspokojení základních potřeb, na jejichž základě lze pak dále rozvíjet metapotřeby a teprve pak lze přejít k seberealizaci osobnosti. V dokumentech, které jsou východisky pro současnou vzdělávací politiku ČR v hierarchii cílů vyučování, dominují postoje a hodnoty (k sobě, lidem, přírodě, vzdělání), dále dovednosti (práce s informacemi, kvalitní komunikace, kooperace) a nakonec vědomosti (vyhledávat je a objevovat, ne je jen pasivně přijímat a reprodukovat).⁵⁵

Humanistická pedagogika vychází z kvalit jednotlivých lidských potřeb, práv, povzbuzování originálního kritického myšlení a rozvíjení kvalit jako jsou empatie,

⁵³ PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. 2. vyd. Praha: ISV, 2004, s. 37.

⁵⁴ GÖBELOVÁ, T. *Obecná pedagogika. Základní pedagogické kategorie*. Ostrava. 2013, s. 91.

⁵⁵ SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2004, s. 89.

angažovanost, odpovědnost. Dítě je dnes vnímáno jako individuální bytost s vlastní identitou. Výchova v humanistickém pojetí je výchovou tvořivého vztahu ke skutečnosti a nepředstavuje vypjatý egocentrismus pouze s uspokojováním vlastních potřeb. Skrze poznání sebe sama mohou vykročit k druhým.⁵⁶

Naše civilizace dospěla k obratu, hledá se nový způsob myšlení, uvažuje se o širším kontextu, na nějž musí vzdělávání reagovat změnou pojetí vzdělávacích cílů i obsahů. Na pedagogiku obratu, na něž naráží společnost vědění, se nahlíží jako na koncept vyrůstající z neoliberální ideologie.⁵⁷

Tato problematičnost je ilustrována čtyřmi příklady:

- instrumentální pojetí vzdělání vztahované ke kategoriím investiční návratnosti je redukcionistické nejen z hlediska konceptu vzdělání, ale zejména z aspektu pojetí osobnosti vzdělávaného,
- model tohoto vzdělání je šablonovitý, přičemž podvazuje rozvoj vědění, které se mu vymyká, hodnota návratnosti či efektivity využití vynaložených prostředků nahrazuje hodnoty jiné,
- efektivita, bezprostřední přínos či uplatnění vědění, že vzdělávání, získávání kvalitního vědění, je proces zdlouhavý a namáhavý,
- pozice žáka a školy se obrací: žák již není škole vděčný za vědění, jež mu zprostředkovává, ale škola je vděčná žákovi, že využil jejích služeb.⁵⁸

Kultura edukace obratu je charakteristická:

- orientací nejen na poznatky a dovednosti, ale také na starost o člověka, jeho důstojnost, hodnotu „o sobě“;
- pojetím edukace jako „služby vývoji člověka na jeho životní cestě, kterou uskutečňuje jako své tvůrčí dílo“, neomezující se na předávání vědomostí a nácvik dovedností, ale probouzející k nápravě, napomáhající „moudrosti a odvaze dávat cestu svého života a doby, v níž je žít, do pořádku“;

⁵⁶ SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2004, s. 98.

⁵⁷ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. s. 32.

⁵⁸ Srov. tamtéž

- důrazem na niternost člověka „dát své nitro do pořádku, umět bytovat v jeho tichu a míru, je předpokladem, že obstojíme v hluku a neklidu světa a vykonáme v něm, co vykonat je třeba“,
- pojetím edukace jako „láskyplné péče“, která také k láskyplnosti vede; poznávání nemá být jen „usmrcováním“ a zmocňováním se světa za účelem jeho manipulace, ale inspirací k porozumění, službě a péči o něj.⁵⁹

3.2 Přístupy ke vzdělávání v ČR

V historii byly nejčastějšími motivy snahy o změnu ve vzdělání nesouhlas a nelibost se soudobým stavem, nové vědecké a technologické poznatky a společenské, hospodářské či politické změny. V současnosti tyto motivy stále přetrvávají a změny se uskutečňují na základě dvou přístupů ke vzdělávání. Prvním přístupem je celospolečenská snaha začleňovat do běžných škol zdravotně handicapované žáky a učitele, a druhou jsou reakce na kritiku pojetí autority učitele, školní kázně a pohledu na žáka ve vzdělávacím procesu. Nízká míra aktivity dětí v hodinách, příliš velké množství informací, nevhodné vyučovací metody a způsoby hodnocení žáků začaly být vytýkány. Z těchto důvodů se v České republice v posledních letech rozvinulo několik alternativních přístupů, které ve vzdělávání prosazují nové ideje a východiska.

Patří mezi ně **angažované učení**⁶⁰, jehož průkopníkem byl Stanislav Červenka, který uplatňoval své představy ideální školy, a pohnutkou k tomuto počínu mu bylo přečtení povídky v Učitelských novinách, ve které žák vyprávěl o touze po ideální škole, kde žáci nacházejí vlídnou přátelskou atmosféru, porozumění a spolupráci a navíc se do ní těší. Prostřednictvím podstatné změny v myšlení, postojích, práci a především vztazích všech zúčastněných usiluje angažované učení o reformu školy. Podřízenost a nadřízenost žáků a učitelů má být nahrazena vztahem spolupráce. Zásadním způsobem se mění vztah žáka ke škole a jeho školní práci.

⁵⁹ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, s. 62.

⁶⁰ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, s. 19.

Využívání individuálních schopností každého žáka a jejich rozvoj, příprava žáků pro další život a předávání potřebných schopností a dovedností je hlavním cílem.⁶¹

Cíle je dosaženo pomocí následujících principů:

- princip samostatného myšlení a kolektivní spolupráce
- princip angažovanosti a odpovědnosti za svěřené úkoly
- princip uplatňování pozitivní motivace
- princip dobrovolnosti a uvědomělé tvořivé činnosti
- princip pochopení učiva všemi žáky
- princip řešení náročných problémových úkolů
- princip respektování osobnosti
- princip převahy kladného hodnocení
- princip funkčního využívání neobvyklých pedagogických situací
- princip otevřeného systému výchovy a vzdělávání.⁶²

Angažované učení vystupuje z dispozice silné vnitřní pozitivní motivace žáků, kteří mají nezbytnost vzdělávat se, učit se a poznávat, nevyžadují direktivní způsob vedení, ale pracují dobrovolně a samostatně. Není proto nutné žáky zkoušet, psát písemné práce, testy a není třeba ani známkovat. Ve formě ústní pochvaly, což přispívá k pozitivnímu sebepojetí, vzájemné úctě a k vnitřní motivaci žáků probíhá hodnocení několikrát denně. Rovněž na konci školního roku žáci obdrží písemné ohodnocení. K dalším originalitám patří to, že se žáci nemohou učit doma, protože veškeré učivo má být zvládnuto během školní výuky a z toho důvodu jsou i domácí úkoly dobrovolné. Tento systém si nepřipouští kázeňské problémy, proto je trestání žáků naprosto zbytečné a razantně odmítáno. Velmi důležitá je příprava učitele pro vyučování, která vychází z pojetí školní práce s dětmi a měl by být na každou hodinu perfektně připraven, aby byl schopen odpovídat na dotazy žáků. Ve své činnosti má vycházet z tematických plánů, v kterých jsou začleněny požadavky osnov, učebnic, vedení školy, schopností žáků a má docházet k naplňování výchovně vzdělávacích cílů u všech účastnících se vzdělávání.⁶³

⁶¹ ŠKODOVÁ, E. *Pojetí vztahu učitele a žáka v České republice od začátku 20. století po současnost*. [online]. České Budějovice, 2011 [cit. 2022-07-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/b8lz3g/>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman.

⁶² ČERVENKA, S. *Rozvíjející vyučování s převahou kladného hodnocení*. In *Alternativní školy*, s. 80.

⁶³ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, s. 53.

Dalším alternativním přístupem, je **Škola hrou** a jedná se o alternativní školský systém, který prosazuje demokratizaci a humanizaci výchovy. Vychází z knihy Tomáše Houška „Škola hrou“ (1990) a navazuje na myšlenky Jana Amose Komenského. Díky rozhovorům s dětmi se potvrdilo, že nejvíce je odrazuje pasivita, nuda, únava, nedostatek činností a také nedostatek pohybu.⁶⁴ Koncept moderní alternativní školy, která umožní žákům objevovat svět kolem sebe, samostatně řešit problémy a situace, tvořivými aktivitami podporovat a rozvíjet své schopnosti a seberealizovat se, byl vytvořen na základě tohoto výzkumu. V dětech má vzbudit zájem, samostatnou aktivitu a odstranit strach žáků ze zkoušení. Cílem výchovy je naučit člověka znát své schopnosti a vlastnosti, dokázat je prakticky uplatnit a být schopen šťastně a plnohodnotně žít.⁶⁵

Přístup je postaven na těchto principech:

- princip iniciace, který je vyprovokováním zvědavosti dětí
- princip primárních informací, které jsou potřebné pro život každého jedince
- princip učení ve druhém plánu, které přináší prostřednictvím her mimointencionální osvojování schopností a dovedností
- princip kontinuity, kdy proces učení neprobíhá pouze ve školních hodinách a ve školním prostředí, ale je chápán jako komplexní činnosti naplňující každý okamžik lidského života
- princip kreativní aktivizace, která nesmí být školním prostředím utlumena ale naopak rozvíjena
- princip bezpečí a lásky, který povede k efektivnosti práce a citlivým vzájemným vztahům.⁶⁶

Dalším následujícím alternativním přístupem je **integrované vyučování**, které se musí otevřít a volně se propojovat podle vzájemných souvislostí, což umožní dětem lépe třídit, srovnávat, tvořivě přemýšlet, analyzovat a zevšeobecňovat vědomosti a lépe je využívat v praktickém životě. Toto vyučování propaguje rámcové plány a volitelné předměty.

⁶⁴ ŠKODOVÁ, E. *Pojetí vztahu učitele a žáka v České republice od začátku 20. století po současnost*. [online]. České Budějovice, 2011 [cit. 2022-07-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/b8lz3g/>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman.

⁶⁵ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, s. 24.

⁶⁶ Srov. tamtéž

Dramatizace výchovy je využívána jako jedna z metod i práce na projektech. Hodnocení žáků je časté a pozitivní. Snahou celého integrovaného vyučování je vytvořit ve třídě podnětné prostředí, aktivizovat a inspirovat žáky k učení. Dochází k svobodnému projevu a realizaci. Integrované vyučování, můžeme také chápat jako začleňování osob s handicapem do běžných škol a v soudobé společnosti je takto toto pojetí chápáno a vnímáno častěji. Značná pozornost je mu věnována také v rámci školské legislativy.⁶⁷

Dalším alternativním přístupem je **Zdravá škola**, jehož hlavní myšlenkou je vytvoření zdravého prostředí na školách a výchova ke zdravým životním návykům a chování. Cílem je humánní pojetí žáka, přátelská atmosféra školy a dobré vztahy mezi učiteli, učiteli a žáky a mezi školou a rodiči. V současnosti je výchova ke zdraví dílčím elementem oficiálních osnov a výchozím námětem k vytváření postojů vedení školy a učitelského sboru k vytváření pozitivní příjemné atmosféry školy. Svými činnostmi přispívají také k příjemnému klima školy sami žáci. Školy se mají stávat otevřenými institucemi vůči svému okolí, se kterým spolupracují.

Mezi principy, které můžeme zmínit, patří:

- výchova k nezávislosti a tvořivosti
- podpora kladného sebepojetí a sebehodnocení
- výchova k odpovědnosti a vzájemné pomoci
- uspokojování základních sociálních potřeb
- metoda hodnocení školních výsledků, podnětnost školního prostředí a aktivit
- vliv tlaků vůči etnickým asociálním menšinám.⁶⁸

Projektové vyučování je také jeden z alternativních směrů a je to metoda, jejíž prvky jsou aplikovány téměř na všech typech škol. Realizovány jsou jednodenní i dlouhodobé projekty, jednooborové i široce integrující. Jedná se o výchovně-vzdělávací projekt, který slučuje dovednosti a vědomosti, umožňuje řešit problémy novými způsoby, zapamatovat si dané postupy a dá se říci, že se jedná o nejpřirozenější formu výuky. Žákům umožňuje využívat své schopnosti a dovednosti, spolupracovat s ostatními, zažívat odpovědnost a úspěch a naučí se nejen významu spolupráce, ale také znát a uplatňovat své dovednosti a znalosti. Učitel uplatňuje princip humanizace a demokracie ve školní práci a projektové vyučování se obrací na žáka a jeho zkušenosti. Vliv žáků na výběr tématu projektu, který je propojen s životními zkušenostmi

⁶⁷ PIPEKOVÁ, J. et. al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2006, s. 24.

⁶⁸ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, s. 57.

děti, jsou motivovány a práce je baví, což vede k jejich samostatnosti a vlastní aktivitě. Účelem je dosažení iniciativy, vlastní aktivity, tvořivosti, samostatnosti a rozvoj organizačních způsobilostí. Cílem práce učitele je výběr vhodného tématu, stanovení výchovně vzdělávacích cílů, promyšlení všech možných souvislostí. Tato metoda práce s dětmi vyžaduje hodně času na přípravu, mnoho odborných znalostí a také organizační schopnosti v práci učitele.⁶⁹

Dalším alternativním přístupem, který má původ v reformním hnutí 20. a 30. let 20. století je **otevřené vyučování**, jež vychází z myšlenek volné, činné a tvořivé školy, které byly rozvíjeny M. Montessori, J. Deweyem a J. J. Rousseauem. V české pedagogice od 80. let v alternativních a soukromých školách a v současné době je tato metoda využívána také v běžných státních školách. Jedná se o nejperspektivnější vyučovací systém, jelikož splňuje očekávání většiny požadavků a je podnětem ke změně v metodách, formách, obsahu a organizaci školní činnosti. Představuje otevřenost školy vůči žákům.⁷⁰ Škola se snaží poznat zázemí svých žáků a navázat užší vztah s jeho okolím. Na základě poznatků psychologie staví na aktivním, tvořivém procesu, který vychází z přání samotných žáků. Využíváním individuálních osobitých schopností, jejich podporou a motivací takto pojatá škola je schopna docílit rozvoje všech žáků, utváření jejich sebedůvěry, samostatnosti, aktivity a kreativity při řešení problémů. Nejvýznačnějšími rysy jsou změna vztahu školy k žákovi a to ve smyslu humanizace a modernizace školní práce. Objevuje se rozmanitost a mnohostrannost vyučovacích metod, technik a forem, podpora individuální i společné práce, reagování na změny v životních podmínkách dětí, nepříznivé sociální zázemí či na vliv, změna tradičního prostředí třídy i její atmosféry, která přinese vzájemnou důvěru, pochopení a pomoc.

Mezi alternativní směry patří také **dramatická výchova**, což je hnutí, které vzniklo v polovině 20. století jako dílo americké univerzitní profesorky Winifred Wardové (1884 – 1975). Jedná se o způsob, jak mohou děti prostřednictvím dramatických situací objevovat svět, ať už ten vnitřní nebo vnější. Podoba této výchovy může být různorodá, přes divadelní soubory, po výchovu na ZUŠ. Sdružení pro tvořivou dramaturgii, které usilovalo o rozvoj dramatické výchovy, vzniklo v 90. letech. Didaktickým cílem této koncepce je vytváření stanovisek a hodnotové orientace dětí na základě tvořivých činností. Celá osobnost dítěte se rozvíjí prostřednictvím her, zapojováním fantazie, tvořivosti a skrze soustředění a spolupráci. Prostřednictvím vlastní zkušenosti se v dětech vytváří nový pohled na svět, společnost,

⁶⁹ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2001, s. 61.

⁷⁰ Srov. tamtéž

mezilidské vztahy a komunikaci. Dramatická výchova je proto uskutečňována se záměrem osvojení si konkrétních způsobů jednání a chování, pro získání odpovědnosti a schopnosti empatie.⁷¹

Dalším alternativním směrem je **Lesní/přírodní škola**. Jedná se o pojem, který je v ČR poslední dobou hojně diskutován. V případě lesní mateřské školy se jedná o subjekt předškolního vzdělávání přesně popsany ve školském zákonu a průvodních vyhláškách. Vzdělávání dětí probíhá v prostředí přírody na základě Školního vzdělávacího programu (ŠVP), který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP). Plnění ŠVP kontroluje Česká školní inspekce. Mateřská škola musí být zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení a je v ní možné plnit povinnou předškolní docházku. Kvalitní lesní MŠ plní Standardy kvality LMŠ a LK a mají odpovídající certifikát. ALMŠ (Asociace lesních mateřských škol) je střešní organizací lesních MŠ i lesních klubů.⁷² Lesní školky jsou alternativou k tradičnímu předškolnímu vzdělávání. Kladou důraz na pobyt dětí v přírodě a vzdělávání mimo učebny, přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby (jurta, chatka, maringotka apod.). Zde mají také uložené náhradní oblečení a pomůcky na ven. Děti z lesních školek však netráví celý rok jen v lese. Nedílnou součástí programu jsou i návštěvy kulturních akcí a veřejných institucí. Ve školce je 15 dětí ve skupině za doprovodu 2 dospělých osob (často nazývaných „průvodci“). V LMŠ musí být jeden z nich kvalifikovaný pedagog, druhý musí mít alespoň kvalifikaci „chůva“.⁷³

Posledním zmiňovaným alternativním směrem je **domácí vzdělávání**. Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i na 2. stupni ZŠ, a to podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1. 9. 2016. Nejčastěji toto vyučování probíhá v domácím prostředí a na tomto základě se jedná o domácí vzdělávání. Školy pomáhají rodičům s vypracováním metodických plánů a s výběrem vhodných učebnic, organizují pro rodiče semináře.

⁷¹ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2001, s. 21-22.

⁷² VOŠAHLÍKOVÁ, T.: *Ekoškoly a lesní mateřské školy: Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*, Praha, 2012, s. 105.

⁷³ Srov. tamtéž

Mezi podmínky domácího vzdělávání patří:

- žáci jsou vzděláváni v souladu s platným standardem základního vzdělávání
- žáci se mohou účastnit všech akcí školy (kroužky, výlety...)
- jednou za měsíc povinná konzultace (dítě, rodič a pedagog), nejméně dvakrát za školní rok výsledky vzdělávání hodnoceny a výsledek hodnocení je žákům vydáván ve formě slovní
- doma vzdělávající rodič musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou (může být udělena výjimka), posuzuje se i úplnost a funkčnost rodiny, od září 2001 se tato forma vzdělávání omezuje na děti se “specifickými vzdělávacími potřebami” – např. výjimečným nadáním, poruchami učení, problémy v sociální oblasti
- škola může vypovědět dohodu o zařazení dítěte do domácího vzdělávání, neplní-li rodiče podmínky dohody.

Mezi aspekty domácího vzdělávání se řadí:

- Rodič své dítě zná, ví tedy jak ho motivovat. Nemusí dítě testovat ani známkovat, protože při každodenní práci s ním ví, co mu jde a co ne – díky tomu navazuje na učivo, které už dítě zvládlo. Také má velký zájem na dobru svého dítěte. Liší se míra formálnosti.
- Rodič se musí postarat, aby dítě, které nenavštěvuje školu, mělo dostatek jiných sociálních kontaktů.
- Rodičům někdy chybí srovnání znalostí dítěte s jeho vrstevníky, nebo zpětná vazba zda učí dobře. Až v průběhu domácího vzdělávání zjišťují jak je práce náročná a zda ji zvládnou.⁷⁴

Pokud bych měla tuto část shrnout s ohledem na pojetí autority, tak jsme mohli z výše uvedených informací zjistit, že vzdělávání se neustále vyvíjí a s tím je spojeno i samotné vnímání autority. Ve všech alternativních směrech je kladen obrovský důraz na žáky, kteří jsou považováni za rovnocenné partnery ve vzdělávání. Výhradní autoritou již není pedagog, samozřejmě je to ten, který žáky vede, ale snaží se jim naslouchat a vzdělávání probíhá formou vzájemné spolupráce.

⁷⁴ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 54.

ZÁVĚR

Podle H. Arendt významným atributem autority je, že nepoužívá násilí, což znamená, že tam, kde je zapotřebí nátlaku, se nejedná o autoritu. Autoritativní osobnost má své postavení dané, ovšem její vůdčí charakter je autoritou pouze ve chvíli, je-li akceptován oběma stranami.

75

Tato závěrečná práce je nástrojem k pochopení autority a snaží se podat ucelený pohled na její vývoj, konkrétně tedy na to, jak byla v různých doba chápána a jak se měnilo její samotné vnímání. Mohli jsme z odborných publikací zjistit, že výhradní moc jedince, jakožto autorita jednostranná, se postupem času vyvíjela, až zastala význam rovnocennosti. Pojetí autority tedy přešlo z pedocentrického vnímání k rovnocennému partnerství. Nové studie ukazují, že je vhodné a přínosné či významné, aby se na vzdělávání či jakémkoliv působení podíleli i ti, na nichž má být autorita zaměřena. Což ve své podstatě znamená, že na vzdělávání by se měli podílet i samotní žáci a při tomto procesu by neměli být opomíjeni a měl by být na ně brán zřetel. Tak, jak se vyvíjela samotná společnost, docházelo i ke změnám přístupu ve vnímání a prosazování autority.

Na základě literární rešerše a následných získaných výsledků naší práce jsme mohli zjistit a dojít k závěru, že v dnešní době není již autorita jednostranně zaměřená a pohled na ní se v jednotlivých obdobích razantně měnil. U pedagoga se nepochybně jedná o autoritu přirozenou, která vyplývá z jeho funkce, ale na působení se podílí i jedinci, na které má mít autorita vliv. Dalo by se říci, že v dnešní době, vzhledem k tomu, že se do popředí dostávají různé alternativní směry, by mělo jít o vzájemné působení a ovlivňování vzdělávacího procesu všemi jeho účastníky. Vždy by autorita a její působení mělo být přirozené. Nemělo by docházet k nátlaku či zneužívání postavení, které může z pozice autority vyplývat. Jak vyplynulo ze získaných informací, autorita je pedagogu dána, aby působil jako manažer lidského rozvoje a nikoli jako vlastník a nositel mocenského vztahu.

Autorita může mít mnoho podob a na každého může působit různě. Vzdělávání také není jednohlasná záležitost – klíčové je, aby studenti dokázali pracovat nikoliv s jednou autoritou jako se vzorem následování, ale s větším množstvím autorit, které budou vzájemně propojovat, porovnávat souvislosti. Autorita by neměla znamenat, že mimo jednoho autora,

⁷⁵ ARENDT, H., Krize kultury: čtyři cvičení v politickém myšlení. Praha. 1995, s. 43.

kterého si student zvolí, ostatní názory nebo pohledy na svět nebude uznávat. Vzhledem k tomu má smysl pracovat s různými autoritami, jelikož by se nemělo jednat jen o onen jediný zdroj nebo výrok, ale může to být i člověk, který produkuje informace, které jsou pro nás užitečné. A v takovém případě se ho vyplatí sledovat. Autorita je tedy vztah moci mezi jejím nositelem a příjemcem. Ve výchově, jejímž cílem je pozitivní rozvoj jedince, je nepostradatelná.

POUŽITÁ LITERATURA

ARENDET, H. *Krize kultury: čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha. 1995. ISBN 80-204-0424-4.

BREUNIG, M. *Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis, Journal of Experiential Education*. 2005.

CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů*. Praha: M. Cipro, 2002a, 633 s. Prameny výchovy. ISBN 80-238-8004-7.

CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů*. Praha: M. Cipro, 2002b, 637 s. Prameny výchovy. ISBN 80-238-8003-9.

DEWEY, J. *The child and the curriculum. The university of Chicago press*. 1902. ISBN 978-0-2261-4396-5.

DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. 1. vyd. Praha: Jan Laichter, 1932. 503 s. ISBN

FREIRE, Paulo. *Pedagogika utlačovaných*. New York, NY: The Continuum International Publishing Group Inc. 2009. ISBN 978-0-8264-1276-8.

FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha, 2014. ISBN 978-80-262-0615-6.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GIROUX, Henry A. *Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy*. 2010. Dostupný z WWW: < <http://www.truth-out.org/archive/component/k2/item/87456:rethinking-education-as-the-practice-of-freedom-paulo-freire-and-the-promise-of-critical-pedagogy> >.

GÖBELOVÁ, T. *Obecná pedagogika. Základní pedagogické kategorie*. Ostrava. 2013. ISBN 978-80-7464-524-2.

HÁBL, J. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-084-9.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Vyd.1. Praha: Grada Publishing, 2008,

ISBN 978-80-247-2429-4.

MALOTT, C., PORFILIO, B. *Critical pedagogy in the twenty-first century: A new generation of scholars*. Charlotte, N. C.: Information Age Pub. 2011

MCLAREN, P., KINCHELOE, J. *Critical pedagogy: Where are we now?* New York: Peter Lang. 2007. ISBN 978-08-2048-147-0.

MONTESSORI, M. *Grundlage meiner Pädagogik – und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*. Quelle & Meyer. 2011. ISBN 978-3-494-01513-2.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9, s. 41

PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. 2. vyd. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-85866-23- 4.

PIPEKOVÁ, J. et. al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-647-6.

RIES, L. *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Ofis: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. ISBN 978-80-900856-4-5.

RÝDL, Karel. *Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice – historie a současnost*. Pardubice. 2016. [online]. Dostupný z WWW: < <https://dk.upce.cz/handle/10195/67778> >.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opravené vydání. Brno: Barrister & Principal, 2004. Studium. ISBN 80-86598-65-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (Zdroje inspirace pro učitele)*. Brno, 2009. ISBN 978-80-86633-93-0. Zestručněný distanční materiál [online]. Dostupný z WWW: < www.ped.muni.cz/wedu/Body/Stud_mat/ALP1/alter_ped.doc >.

ŠKODOVÁ, Eliška. *Pojetí vztahu učitele a žáka v České republice od začátku 20. století po současnost*. Č. Bud., 2011. diplomová práce (Mgr.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta.

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011, ISBN 978-80-246-1939-2.

VALIŠOVÁ, Alena, a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 135 s. ISBN 8071846244.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-90-247-1734-0.

VALIŠOVÁ, Alena, ŠUBRT, Richard. *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2004, 116 s. Psychologie (ISV). ISBN 80-866-4229-1.

VOŠAHLÍKOVÁ, T.: *Ekoškoly a lesní mateřské školy: Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha. 2012. ISBN 978-80-7212-537-1.