

**Česká zemědělská univerzita v Praze**

**Provozně ekonomická fakulta**

**Katedra psychologie**



**Diplomová práce**

**Komparace anglického a českého vzdělávacího systému  
v teorii a praxi**

**Bc. Olga Zmeková**

© 2017 ČZU v Praze

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Olga Zmeková

Hospodářská a kulturní studia

Název práce

**Komparace českého a anglického vzdělávacího systému v teorii a praxi**

Název anglicky

**Comparison of the Czech and English education system in theory and practice**

---

### Cíle práce

Cílem diplomové práce je komparace českého a anglického vzdělávacího systému. Vzdělávací systémy v obou zemích budou porovnávány z pohledu učitelů, kteří mají zkušenost s výukou dle českého i anglického systému. K dosažení cíle bude využito kvalitativních výzkumných metod: obsahové analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů. V rámci rozhovorů s experty budou rozebírány tematické okruhy týkající se systémového fungování vzdělávacích systémů, postoji dětí a rodičů ke vzdělávání a postavení učitele ve společnosti. Tyto okruhy představují čtyři výzkumné podotázky diplomové práce.

### Metodika

Diplomová práce bude postavena na kvalitativních metodách výzkumu. Nejprve proběhne obsahová analýza dokumentů týkající se vzdělávacích systémů v obou zemích. Bude použita odborná literatura v českém i anglickém jazyce. Z obsahové analýzy dokumentů vyplynou teoretická východiska fungování vzdělávacích systémů.

Na základě polostrukturovaných rozhovorů s experty, kteří mají zkušenosti s učením dle českého i anglického systému, dojde k představení reálného fungování obou vzdělávacích systémů. Proběhne deset rozhovorů s informátory, kteří mají zkušenost s učením na úrovni preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání.

Pomocí propojení obou výzkumných metod dojde ke komparaci vzdělávacích systémů v Anglii a České republice, a to z pohledu teoretických východisek a praktických zkušeností. Při kombinaci kvalitativních metod dojde k souhrnnému porovnání obou vzdělávacích systémů.

## Doporučený rozsah práce

80-90

## Klíčová slova

Anglie, Česká republika, dítě, komparace, učitel, vzdělávání, vzdělávací systém

---

## Doporučené zdroje informací

- BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 807178-216-5.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Základní učebnice pedagogiky. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.
- JEŽKOVÁ, Věra, Dominik DVOŘÁK a Christopher CHAPMAN. Školní vzdělávání ve Velké Británii. V Praze: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1784-8.
- KOENIG, Larry. Chytrá výchova. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 184 s. ISBN 80-7178-780-9.
- MACHIN, Stephen. a Anna. VIGNOLES. What's the good of education?: the economics of education in the UK. Princeton, N.J.: Princeton University Press, c2005. ISBN 0-691-11734-9.
- MCQUEEN, Hilary. Roles, rights, and responsibilities in UK education: tensions and inequalities. ISBN 978-1-137-39800-0.
- PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 807178584-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RÝDL, Karel. Inovace školských systémů. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-17-8.
- TOMLINSON, Sally. Race and education: policy and politics in Britain. [Online-Ausg.]. Maidenhead [u.a]: Open Univ. Press, 2008. ISBN 9780335223077.

---

## Předběžný termín obhajoby

2016/17 LS – PEF

## Vedoucí práce

Mgr. Ing. Martin Slaboch, Ph.D.

## Garantující pracoviště

Katedra psychologie

---

Elektronicky schváleno dne 20. 3. 2017

**PhDr. Pavla Rymešová, Ph.D.**

Vedoucí katedry

---

Elektronicky schváleno dne 21. 3. 2017

**Ing. Martin Pelikán, Ph.D.**

Děkan

V Praze dne 29. 03. 2017

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že svou diplomovou práci "Komparace českého a anglického vzdělávacího systému v teorii a praxi" jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu použitých zdrojů na konci práce. Jako autorka uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích osob.

V Praze dne 31. 3. 2017

---

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu práce Mgr. Ing. Martinu Slabochovi, Ph.D. a PhDr. Sandře Kreisslové, Ph.D., za trpělivost a pomoc při vzniku této diplomové práce. Také bych ráda poděkovala paní Zdence Almerové z Nadace Open Society Fund Praha za pomoc při hledání respondentů. Nejvíce děkuji své rodině, výhradně mamince, která se mnou vydržela až do konce.

# Komparace českého a anglického vzdělávacího systému v teorii a praxi

## Souhrn

Diplomová práce představuje komparaci vzdělávacích systémů České republiky a Anglie. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část staví na informacích získaných studiem dokumentů. Autorka představí základní principy výchovy a vzdělávání, jejich vlivy, cíle a úlohu. Budou představeny soudobé teorie vzdělávání, které lze nalézt v různých obdobích v různých zemích. Zároveň zde budou uvedeny současné trendy ve vzdělávání, protože dochází k transformaci starých nevyhovujících principů. Praktická část práce představuje výsledky kvalitativního výzkumu, obsahové analýzy a polostrukturovaných rozhovorů. V rámci práce proběhlo deset rozhovorů s pedagogy, kteří mají zkušenost s českým i anglickým vzdělávacím systémem. Učitelé měli možnost sdělit své poznatky a zkušenosti, které získali v rámci svého profesního života. Díky uskutečněným rozhovorům měla autorka práce možnost objevit nové informace, které se z literatury nedozvěděla. Osobní prožitek respondentů přinesl práci určitou autentičnost. V závěru práce dojde k interpretaci výsledků, ke kterým autorka došla za pomoci spojení teoretických východisek a analýzy rozhovorů.

**Klíčová slova:** Anglie, Česká republika, dítě, komparace, kurikulum, učitel, vzdělávání, vzdělávací systém

# **Comparison of the Czech and English Education Systems in Theory and Practice**

## **Summary**

The master thesis introduces a comparison of the educational systems in Czech Republic and England. The thesis is divided into two parts, a theoretical and a practical one. The theoretical part is based on information gained from studying documents. The author will introduce the basic principles of upbringing and education, together with their influence, aims, and roles. Current theories of education that have been used throughout time in various countries will be introduced along with current trends in education, because there exists an ongoing transformation of old unsuitable principles. The practical part of the thesis introduces the results of a qualitative research, content analysis, and semistructured interviews. As a part of this thesis, ten interviews with teachers who have experience with both the Czech and English educational systems took place. The teachers had an opportunity to share their knowledge and experience, which they gained throughout their careers. The interviews enabled the author to gain new information which were not found in literature. The personal experiences of the teachers brought a certain amount of authenticity to the thesis. In the conclusion, the results that the author has arrived at by combining theory and analysis of interviews, will be interpreted.

**Keywords:** England, Czech Republic, child, comparison, curriculum, teacher, education, education system

# Obsah

<b>1 Úvod.....</b>	<b>10</b>
<b>2 Cíl práce a metodika .....</b>	<b>12</b>
2.1 Cíl práce .....	12
2.2 Metodika .....	13
<b>3 Teoretická práce.....</b>	<b>15</b>
3.1 Literární řešerše.....	15
3.2 Výchova a vzdělávání – vymezení pojmů .....	17
3.2.1 Vztah České republiky a Velké Británie.....	19
3.3 Výchova a vzdělávání .....	20
3.3.1 Vliv výchovy a vzdělávání .....	20
3.3.2 Cíle výchovy a vzdělávání .....	21
3.3.3 Úloha výchovy a vzdělávání.....	22
3.3.4 Pedagogičtí pracovníci.....	23
3.3.4.1. Pedagogičtí pracovníci v České republice.....	23
3.3.4.2. Pedagogičtí pracovníci v Anglii .....	25
3.4 Teorie vzdělávání .....	26
3.4.1 Spiritualistické teorie .....	28
3.4.2 Personalistické teorie .....	29
3.4.3 Kognitivně psychologické teorie .....	29
3.4.4 Technologické teorie.....	30
3.4.5 Sociokognitivní teorie.....	31
3.4.6 Sociální teorie .....	32
3.4.7 Akademické teorie .....	32
3.5 Vzdělávání v kontextu historického vývoje.....	33
3.5.1 Historie českého vzdělávacího systému .....	33
3.5.2 Historie anglického vzdělávacího systému.....	35
3.6 Současné trendy ve vzdělávání .....	36
3.6.1 Alternativní školy .....	39
3.6.2 Inkluzivní vzdělávání v České republice .....	40
3.6.3 Ekonomika školství ve Velké Británii .....	42
<b>4 Vlastní práce .....</b>	<b>44</b>
4.1 Kvalitativní výzkum.....	44
4.1.1 Etické otázky výzkumu.....	47
4.1.2 Průběh rozhovorů a charakteristika respondentů.....	47
4.2 Vzdělávací systém České republiky.....	51



4.2.1	Struktura českého vzdělávacího systému .....	52
4.2.2	Hodnocení v průběhu studia .....	53
4.3	Vzdělávací systém Anglie.....	55
4.3.1	Struktura vzdělávacího systému .....	56
4.3.2	Hodnocení v průběhu studia .....	57
4.4	Analýza rozhovorů .....	60
4.4.1	Názor na funkčnost škol .....	60
4.4.2	Postavení soukromých škol .....	62
4.4.3	Národní kurikulum VB a vzdělávací programy ČR .....	63
4.4.4	Komparace způsobů výuky.....	65
4.4.5	Žáci a jejich přístup ke studiu .....	67
4.4.6	Vztah rodičů ke škole svého dítěte .....	70
4.4.7	Pedagogický kolektiv v anglických školách.....	72
4.4.8	Postavení učitelů ve společnosti .....	72
4.4.9	Komparace vzdělávacích systémů .....	74
4.5	Interpretace výsledků .....	76
<b>5</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>80</b>
<b>6</b>	<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>82</b>
<b>7</b>	<b>Přílohy .....</b>	<b>86</b>

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma českého vzdělávacího systému .....	51
Obrázek 2: Schéma anglického vzdělávacího systému .....	55

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Přehled teorií vzdělávání. ....	28
Tabulka 2 Základní údaje o respondentech .....	46

# 1 Úvod

Diplomová práce pojednává o komparaci mezi českým a anglickým vzdělávacím systémem z pohledu pedagoga. Česká republika a Spojené království Velké Británie a Severního Irsku jsou dvě velmi rozdílné země. Česká republika neboli srdce Evropy, je malý vnitrozemský stát s bohatou historií, po které dodnes zůstaly významné historické památky. Avšak oproti Spojenému království je to země chudší a historicky dlouho ovládaná. Spojené království Velké Británie a Severního Irsku patří k nejvýznamnějším státům světa jak z ekonomického, kulturního, tak i sociálního pohledu. Královská rodina určuje trendy a ovlivňuje vztahy po celé zeměkouli.

Autorka práce si vybrala toto téma díky vlastní zkušenosti s anglickým školstvím. Několikrát tuto zemi navštívila a v létě 2015 ve vesnici Oaksey (150 km západně od Londýna) strávila tři měsíce jako au-pair. Hlídala zde dvě děti ve věku 9 a 13 let, obě školou povinné. Dostala se do úzkého kontaktu se základní školou, kde jí bylo představeno fungování tříd a systém výuky. Zároveň jednou týdně pomáhala jako vychovatelka ve sportovním mimoškolním kroužku. Rozdílnost ve fungování školy a v přístupu rodičů, pedagogů i dětí ji natolik překvapila, že se rozhodla ho detailněji prostudovat.

Spojené království lze považovat za vyspělejší stát, ale i přesto lze oba vzdělávací systémy adekvátně porovnat. Obsáhlost a dynamičnost historie vzdělávacího systému Spojeného království znemožňuje popsat všechny jeho části. Proto se v této práci autorka zaměří pouze na školství v Anglii.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí - teoretické, kde je představena řešená problematika - a výzkumné části, která představuje získané výsledky v rámci provedeného výzkumu.

Na začátku teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy, se kterými se čtenář v diplomové práci setká. Pro vžití se do tématu je stručně vysvětlen vztah mezi oběma zeměmi. Hlavními tématy první části práce jsou teoretické podklady, které mají souvislost ke vzdělávacím systémům v obou zemích. Nejprve jsou uvedeny pojmy výchovy a vzdělávání, které jsou hlavním obsahem vzdělávacích systémů. Dále teorie vzdělávání, které jsou obsahem jednotlivých školských systémů v zemích. U obou systémů je představen jejich historický vývoj. V poslední kapitole teoretické části jsou uvedeny současné trendy ve vzdělávání a konkrétní situace v České republice a Anglii.

Výzkumná část práce se zabývá výsledky obsahové analýzy. Kapitoly sdělují základní informace o obou vzdělávacích systémech. Druhá část vlastní práce se zaměřuje na získané výsledky polostandardizovaných rozhovorů. Představuje průběh rozhovorů a jednotlivé respondenty. Autorka se rozhodla pro kvalitativní výzkum, který umožňuje probrat řešené téma do hloubky a poskytnout respondentům možnost se neomezeně vyjádřit. Všichni respondenti poskytli svůj názor založený na vlastních zkušenostech. Zkoumanými okruhy v rámci vzdělávacích systémů je přístup dětí ke studiu, přístup rodičů ke škole, společenské postavení pedagoga v jednotlivých zemích a zásadní principy obou systémů. Dle těchto obsahových okruhů byly vedeny rozhovory s respondenty. V průběhu analýzy rozhovorů byly tyto okruhy rozšířeny o další témata, a to funkčnost systémů a způsob výuky, vztahy pedagogů mezi sebou, podstata soukromých škol v obou zemích a vzdělávací programy, dle kterých se vzdělávání v zemích řídí. Na základě těchto témat je provedena komparace obou systémů. Ve výzkumné části práce dochází k propojení teoretických podkladů a zkušeností získaných od respondentů. Práce získává na autentičnosti právě díky osobním zkušenostem pedagogů.

## 2 Cíl práce a metodika

V následujících dvou kapitolách je uveden hlavní cíl práce a metodika, která byla využita k jeho získání.

### 2.1 Cíl práce

Cílem diplomové práce je komparace českého a anglického vzdělávacího systému. Vzdělávací systémy v obou zemích budou porovnávány z pohledu učitelů, kteří mají zkušenost s výukou dle českého i anglického školského systému.

K dosažení cíle bude využito kvalitativních výzkumných metod: obsahové analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů. V rámci rozhovorů s experty budou rozebírány tematické okruhy týkající se systémového fungování vzdělávacích systémů, postoje dětí a rodičů ke vzdělávání a postavení učitele ve společnosti. Tyto okruhy představují čtyři výzkumné dílčí cíle diplomové práce. Tematické celky byly určeny dle zkoumané literatury a byly rozšířeny při samotných rozhovorech s respondenty.

Hlavním cílem diplomové práce je tedy *komparace českého a anglického vzdělávacího systému z pohledu pedagoga*. V rámci toho širšího tématu vznikly čtyři dílčí výzkumné cíle, které se zaměřují na užší okruhy v daném tématu. Jsou to zaměření na přístup dětí ke studiu, přístup rodičů ke škole, společenské postavení pedagoga a specifika jednotlivých systémů.

Výzkumné podotázky jsou:

- „Mají děti v České republice odlišný přístup ke škole než děti v Anglii?“
- „Mají rodiče žáků v České republice odlišný přístup ke škole než rodiče v Anglii?“
- „Existují rozdíly ve společenském postavení pedagogů v obou zemích?“
- „Jaké jsou základní principy jednotlivých systémů – českého a anglického?“

Nalezením odpovědí na výzkumné podotázky dojde ke komparaci obou vzdělávacích systémů, tedy k dosažení hlavního cíle diplomové práce.

## 2.2 Metodika

K dosažení cíle bylo využito kvalitativních metod výzkumu za použití obsahové analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů. Autorka si nejprve nastudovala potřebnou literaturu k představení zkoumané problematiky. Zjištěné informace využila i k přípravě otázek k výzkumné části práce. Díky polostrukturovaným rozhovorům bylo možné zjistit subjektivní názory respondentů na rozdíly mezi českým a anglickým vzdělávacím systémem. Respondenti odpovídali na základě vlastních zkušeností a tím dodali ucelený pohled na řešenou problematiku.

Studium dokumentů slouží jako ideální prostředek k získání co největšího množství informací o potřebném tématu. Jedná se o neinvazivní metodu, díky níž si výzkumník prohloubí vědomosti k danému tématu, které pak využije k analýze nebo jako podklad k dalším výzkumům. K této diplomové práci probíhalo studium knih a internetových zdrojů.

Hlavního cíle bylo dosaženo pomocí kvalitativní metody polostrukturovaného rozhovoru. Tato metoda je vhodná svým osobním přístupem k respondentovi a umožňuje tak probrat téma do hloubky. Rozhovor probíhá mezi výzkumníkem (autorkou práce) a narátorem (respondentem). Výzkumník má předem připravené otázky v daném pořadí, které postupně klade narátorovi. Pokud výzkumníka napadne doplňující otázka v reakci na narátorovu odpověď, může ji položit a tím doplnit rozhovor o tzv. sondu. Rozhovor tedy řídí výzkumník, ale jeho průběh může přizpůsobit dle potřeb jednotlivého respondenta (Majerová a Majer, 2006).

Narátoři byli vyhledáváni prostřednictvím známých autorky této práce, přes internetové portály zaměřené pro překladatele a učitele a přes jazykové školy. Nejvíce kontaktů autorka získala přes Open Society Fund Praha, který v minulosti poskytoval pracovní stáže českým učitelům do Velké Británie. Zaměstnankyně organizace poskytla autorce práce jmenný seznam s účastníky programu za posledních několik let. Autorka kontaktovala celkem 17 potenciálních respondentů, z toho s 10 rozhovor opravdu proběhl. Dva potenciální respondenti neměli o poskytnutí rozhovoru zájem a ostatní nereagovali zpátky.

Respondenti k rozhovorům museli splnit podmínku, že mají osobní zkušenost s výukou jak v České republice, tak v Anglii. Rozhovory probíhaly u respondentů v práci (ve školách) nebo v kavárnách a trvaly přibližně 40 až 50 minut. Všichni respondenti

souhlasili s nahráváním rozhovorů na záznamové zařízení. Respondenti byli ujistěni, že jejich odpovědi na otázky jsou dobrovolné. Všechny rozhovory jsou nahrány a přepsány v archivu autorky. Od všech respondentů autorka získala souhlas s účastí na výzkumu.

Respondentům byla nabídnuta anonymita při zveřejňování výsledků. Někteří respondenti této nabídky využili. Pro přehlednější reprezentaci výzkumu jsou změněna jména všech respondentů. Několik respondentů si nepřálo zveřejňovat název škol, ve kterých učili nebo učí. Proto je uveden jen typ školy.

Při rozhovorech se autorka snažila udržovat bezkonfliktní prostředí a příjemnou náladu. Tazatelka respondentům neoponovala, naopak je podporovala v rozvíjení jejich myšlenek.

### 3 Teoretická práce

V této části diplomové práce budou představeny teoretická východiska k danému tématu. V literární rešerši budou představeni autoři a jejich díla, které se různými způsoby tématu výchovy, vzdělávání a vzdělávacích systémů v České republice a Anglii dotýkají. V dalších podkapitolách se čtenář dozví základní východiska k tématu vzdělávání. Budou představeny principy výchovy a vzdělávání, teorie vzdělávání, historický kontext vzdělávání v České republice a Anglii a současné trendy ve vzdělávání. Pro uvedení do tématu bude nastíněn vztah mezi Českou republikou a Velkou Británií.

#### 3.1 Literární rešerše

Výchova a vzdělávání je aktuálním tématem již od pradávna. Ve vyspělých zemích se výchova a vzdělávání týkala a týká většiny obyvatel. Z tohoto důvodu lze nalézt literaturu týkající se výchovy a vzdělávání od mnoha autorů a z různých pohledů. Existují publikace přímo o jednotlivých vzdělávacích systémech v České republice i Anglii. Zároveň mnoho autorů pohlíží na problematiku širším pohledem a ve svých knihách rozebírají různé úrovně vzdělávacích systémů ve světě a jejich možný budoucí vývoj. Mezinárodní organizace se snaží zmapovat aktuální stav školských systémů svých členských zemí.

Přímo anglickému vzdělávacímu systému se věnuje Věra Ježková, Dominik Dvořák, Christopher Chapman a kol. v knize *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Autoři zde uvádějí základní fakta o britském školství přes historii, finance, evaluaci škol i jejich žáků až po problematiku současné multikulturní Británie.

Známým českým autorem zabývajícím se vzděláváním je Jan Průcha. Autor je uznávaným odborníkem v oblasti pedagogické teorie a výzkumu. V knize z roku 1999 *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů* se autor věnuje teorii komparativní pedagogiky. Jejím smyslu a využití v současnosti. Autor se zaměřuje na aktuální stav českého vzdělávacího systému a porovnává ho s různými zeměmi Evropy a s USA. Chce tak odpověď na otázku, zda je český systém zaostalejší, jak tvrdí kritici. Zde se dostává k vysvětlení různých úrovní vzdělávacích systémů, z důvodu silné závislosti na historickém, kulturním a náboženském kontextu.

Na porovnávání obou systémů lze narazit i v další knize Jana Průchy *Srovnávací pedagogika*. Kniha se zaměřuje na srovnání českého vzdělávacího systému se systémy ostatních zemí. Profesor Průcha v knize popisuje konkrétní údaje ke strukturám a fungování jednotlivých zahraničních školských systémů. Na rozdíl mezi českým a anglickým školstvím poukazuje například u věku nástupu dětí do primárního vzdělávání.

F. V. Krejčí se již v roce 1924 zabýval charakterem a odlišnostmi vzdělávacích systémů v různých zemích Evropy. Na základě toho vznikl spis *České vzdělání – Úvahy o jeho podstatě a budoucnosti*. V rámci svého výzkumu Krejčí rozdělil školské systémy dle typů: anglické, francouzské, německé a ruské. České vzdělávání přiřadil k německému typu, protože se shodují svou otevřeností, schopností vstřebávat vlivy z cizích zemí a ty následně syntetizovat. Na druhé straně anglický systém označil za soustředěný se jen na sebe.

Již od roku 1996 Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj každý rok vydává publikaci *Education at a Glance*. Publikace vzniká za účelem ustálení indikátorů, kterými se porovnávají různé vzdělávací systémy různých zemí. Na publikaci spolupracují experti a koordinátoři INES (Indicators of Education Systems – Systém ukazatelů školských systémů), Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj a experti z členských zemí. Za zpracování zodpovídá Divize pro indikátory a analýzy ve školství pod vedením Andrease Schleichera. Různé země porovnávají své školství z různých úhlů, avšak indikátory musí splňovat určitá kritéria, aby bylo možné jejich mezinárodní využití. Publikace se zabývá různými tématy, ve kterých porovnává jednotlivé země. Například výsledky a výnosy vzdělávání, finančními a lidskými zdroji vloženými do vzdělávání, přístupy ke vzdělávání, účastí na něm a průchodností vzdělávací soustavou a organizací škol.

Karel Rýdl se v knize *Inovace školských systémů* (2003) zabývá školskými systémy několika zemí. Publikace je výsledkem srovnávacích studií v oblasti vzdělávací politiky. Svou pozornost zaměřil i na anglické školství. Nejprve ho představil teoreticky. K závěru kapitoly se zaměřil na jeho porovnání s ostatními zeměmi v oblasti nového autonomního postavení škol. Dle Rýdla zvládají anglické školy toto postavení lépe než v ostatních zemích, například Německu.

V průběhu vývoje vzdělávacích systémů se mnoho badatelů lišilo ve svých pohledech na teorie vzdělávání. Právě těmito různými pohledy se zabýval Yves Bertrand,



který je sepsal do jedné knihy *Soudobé teorie vzdělávání*. Francouzský filosof zde uvádí sedm náhledů na vzdělávání včetně jejich popisu a představitelů. Kniha je určena převážně pro teoretický podklad, kdy se snaží zjistit, jak by vzdělávání v dnešní době mělo vypadat a jakou by mělo plnit funkci. Autor dělí teorie dle tří kritérií a jejich podílení se na výchově a vzdělávání, je to subjekt (žák), obsah (předmět) a společnost.

### 3.2 Výchova a vzdělávání – vymezení pojmů

**Vzdělávání** – proces, kdy se prostřednictvím poznání rozvíjí osobnost, především poznávací a racionální schopnosti. Jde o proces vytváření vlastního postoje a názoru na danou skutečnost. Zároveň se klade důraz na rozvoj sebepoznání (sebevzdělávání) (Dvořáková, 2015).

**Vzdělání** – Z osobnostního hlediska lze vzdělání definovat jako složku kognitivní vybavenosti osobnosti (vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy). Obsahové pojetí vysvětluje vzdělání jako informace a činnosti, které jsou zprostředkovány v kurikul (učivo, obsah vzdělávání, vzdělávací cíle). Oproti vzdělávání se jedná o momentální stav, úroveň či kvalitu (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

**Výchova** – proces cíleného utváření a formování osobnosti po celou dobu života člověka v různých situacích a různými způsoby. Výchova probíhá mezi vychovatelem a vychovávaným. Aktéři mohou buď spolupracovat a vzájemně se ovlivňovat, nebo výchovu zcela řídí vychovatel anebo se vychovávaný aktivně podílí a tím výchovu ovlivňuje (Zvírotsky, 2014).

**Vzdělávací systém** – soubor škol a vzdělávacích institucí včetně pracovníků, finančních prostředků, legislativních úprav, materiálních prostředků, který zajišťuje realizaci vzdělávání ve státě. Je realizován především státní správou ve školství (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

**Kurikulum** – Pojem lze vysvětlit třemi způsoby. První uvádí, že se jedná o vzdělávací program, projekt či plán. Druhým významem je průběh studia a jeho obsah

(způsob řešení cílů, organizace, metody, hodnocení školního vzdělávání). Třetí vysvětlení zaměřuje pozornost na žáky, tvrdí že kurikulum je obsahem zkušeností žáků, které získaly ve škole, činnostech se školou spojených, jejich plánováním a hodnocením (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

**Pedagog** – osoba, která zajišťuje efektivní předávání poznatků žákům. Obecně ho lze charakterizovat, jako profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který se spolupodílí na přípravě, řízení, organizaci a výsledcích vzdělávacího procesu (Dytrtová, Krhutová, 2009).

**ISCED** – International Standard Classification of Education, česky Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání. Je to nástroj pro shromažďování a zpracovávání mezinárodních statistik o vzdělávání v různých zemích. Pomáhá k porovnání školských systémů jednotlivých zemí a určuje jejich úroveň. ISCED má sedm mezinárodně sjednocených úrovní vzdělávání, které mohou být vnitřně členěny:

ISCED 0	Preprimární vzdělávání (mateřské školy)
ISCED 1	Primární vzdělávání (první stupeň základního vzdělávání)
ISCED 2	Nižší sekundární vzdělávání (druhý stupeň základního vzdělávání, nižší ročníky víceletých gymnázií)
- 2A	Úroveň vzdělání, ze které lze přestoupit na vyšší vzdělávání
- 2B	Přípravná úroveň na pracovní trh
- 2C	Úroveň ústící na pracovní trh
ISCED 3	Vyšší sekundární vzdělávání (gymnázia, vyšší ročníky víceletých gymnázií, střední školy, střední odborná učiliště, učiliště, základní umělecké školy)
- 3A	Úroveň vzdělání, ze které lze přestoupit na vyšší vzdělávání
- 3B	Přípravná úroveň na pracovní trh
- 3C	Úroveň ústící na pracovní trh

ISCED 4 Postsekundární vzdělávání nižší než terciární (nástavbové studium, pomaturitní studium, akreditované jazykové školy)

- 4A Úroveň vzdělání, ze které lze přestoupit na vyšší vzdělávání

- 4B Prakticky zaměřené studium

ISCED 5 První stupeň terciárního vzdělávání (vyšší odborné školy, bakalářské studium, magisterské studium)

- 5A Úroveň vzdělání, ze které lze přestoupit na vyšší vzdělávání

- 5B Prakticky zaměřené studium

ISCED 6 Druhý stupeň terciárního vzdělávání (doktorské studijní programy, vzdělání směřující přímo k vědecké kvalifikaci) (NAEP, 2010).

### **3.2.1 Vztah České republiky a Velké Británie**

Spojené království Velké Británie a Severního Irska je oproti České republice větší rozlohou, počtem obyvatel i vyspělostí. Za společný znak je možno uvést udržení si vlastní měny a sounáležitost k Evropské unii, i když ve Spojeném království 23. června 2016 proběhlo referendum o odchodu země z Evropské unie s kladným výsledkem (51,9 % voličů hlasovalo pro odchod).

Vzdálenost mezi hlavními městy obou zemí je přibližně 1 300 km. I když jsou si země nejen geograficky, ale i sociálně, kulturně a ekonomicky vzdálené, obě se nacházejí ve skupině světových zemí s velmi vysokým indexem lidského rozvoje. Mezi Českou republikou a Spojeným královstvím lze najít podstatnou obchodní spolupráci a turistickou přitažlivost. Česká republika je pro britské turisty atraktivní převážně nízkými cenami a historickými památkami. Na druhou stranu Čechy láká tato ostrovní země svou vyspělostí, královskou rodinou a krásnou rozlehlou krajinou. V neposlední řadě je to dostupná anglicky mluvící země, kde si čeští studenti mohou rychle ověřit zvládnutí tohoto cizího jazyka.

Celé Spojení království je pro české občany také místem pracovních příležitostí. Mnoho čerstvých absolventů vyrazí hledat uplatnění právě na Britské ostrovy. Převážně se jedná o obor gastronomie a hotelnictví a pro dívky práce jako au-pair.

V historických liniích obou zemí lze vyzorovat určité společné rysy. V oblasti vzdělávání byl vývoj obou zemí rozdílný. Překvapivým jevem je opoždění ve vývoji britského školského systému. Oproti Česku, kde byla povinná školní docházka zavedena již v roce 1774, ve Spojeném království se tak stalo o 100 let později. Velké Británii však nelze odepřít rychlost a hodnotu vývoje hospodářského a společenského a převážně světový dopad první průmyslové revoluce.

### **3.3 Výchova a vzdělávání**

Eugen Fink řekl, že člověk se stává člověkem teprve výchovou. Výchova je společenským procesem. Pokud by dítě od útlého věku nebylo vychovááno v rámci lidské společnosti, obklopeno lidmi, došlo by k deformaci jeho osobnosti. Formu, cíle a způsob výchovy si určuje společnost.

#### **3.3.1 Vliv výchovy a vzdělávání**

Pojmy výchova a vzdělávání se často vyskytují v úzkém spojení. Výchova představuje proces cíleného utváření a formování osobnosti v určitých oblastech. Tento proces může probíhat třemi různými způsoby. Buď ho zcela řídí vychovatel, nebo se vychovávaný aktivně na výchově podílí, anebo dochází k vzájemné spolupráci vychovatele s vychovávaným. K výchově dochází po celou dobu lidského života v rámci různých prostředí a situací (Zvírotsky, 2014).

Vzdělávání lze definovat jako úmyslné a řízené osvojování poznatků. K realizaci procesu dochází převážně pomocí školských zařízení, není to však pravidlem. Existuje vzdělávání formální, neformální a informální. Formální vzdělávání probíhá právě v rámci školního vyučování. Instrukce mimo vzdělávací systém poskytují neformální vzdělávání, jako jsou například soukromé autoškoly. Vzdělávání informální je součástí každodenního života, kdy se jedinec neorganizovaně učí z běžných činností, například surfváním po internetu (Zvírotsky, 2014).

Slovo edukace zahrnuje oba pojmy výchovu i vzdělávání. Avšak, jak již bylo ukázáno na definicích pojmů, nejedná se o synonymní procesy. Všechny tři pojmy mají společný znak a tím je proces vyvádění. Určitý pohyb k rozvoji člověka. Existují různé teorie nahlížení na pojmy výchovy a vzdělávání. Jeden z pojmů může být nadřazen tomu

druhému, oba pojmy jsou souřadné, tedy na stejné úrovni nebo vzdělávání představuje výsledek výchovy. V praxi lze tyto pohledy vidět na separaci obou procesů, kdy se vzdělávání řadí pouze do škol a výchova pouze do rodin (Zvírotsky, 2014).

Principům a fungování edukace člověka se již od počátků věnují různé teorie. V současnosti je vyzdvihována tzv. interakční teorie (viz kapitola 3.6 Současné trendy ve vzdělávání), kterým předcházely dvě krajní – nativismus a empirismus. Nativismus, také naturalismus, zakládá své stanovisko na tvrzení, že vývoj osobnosti je ovlivněn vnitřními (endogenními) faktory, jako je genetická výbava, působnost na plod v prenatálním a perinatálním období a určitý biologický základ. Jedním z hlavních představitelů nativismu byl Jean Jack Rousseau, který prosazoval, že dítě se narodí dobré a nesmí být kaženo výchovou. Nativisté tvrdí, že člověk je od přírody předurčen ke všemu, co ho má v životě potkat, a proto by neměl být ovlivněn výchovou. Jedná se pedagogický pesimismus, kdy přetrvává nedůvěra ve výchovu a její funkci. Dodržování krajního naturalismu může u člověka způsobit závažná rizika. Dítě může rezignovat na jakékoliv výchovné snahy, zvyšuje se jeho egocentrismus a v krajních mezích může dojít k poškození jeho osobnosti. Empiristé na druhé straně kladou důraz na vnější (exogenní) faktory, zejména fyzické a sociální prostředí. Empirismus vidí základní principy vývoje osobnosti ve zkušenostech, učení a výchově. Objevuje se zde pedagogický optimismus, tedy důraz na vedení dítěte. V extrémních případech dochází k zcela ovládanému řízení vývoje dítěte, které se nemůže rozhodovat samo za sebe. Rizikem krajního empirismu je snaha o všemocnost nad výchovou celé společnosti (Zvírotsky, 2014).

### **3.3.2 Cíle výchovy a vzdělávání**

V rámci výchovného systému je důležité mít stanovený cíl výchovy a vzdělávání. Každý výchovný proces se orientuje na určitý cíl, který může být i neuvědomovaný. Pedagogické cíle se určují na základě místa a času. Za obecný cíl výchovy a vzdělávání lze považovat možnost optimálního rozvoje každé osobnosti a využití potenciálů a dispozic každého jedince k prospěchu jeho i celé společnosti. Dosažení takového cíle lze dosáhnout skrze ovlivňování individuálních jedinců a jejich prostředí. Nikdy není zaručeno úspěšného dosažení pedagogických cílů, ani u těch obecně formulovaných (Zvírotsky, 2014).

V průběhu vývoje lidstva se cíle výchovy a vzdělávání měnily. V antice bylo cílem výchovy a vzdělávání dosažení dokonalého života na pozemském světě. Jednalo se o cíl naturalistický. Supranaturalistický cíl se objevoval v evropském středověku, a to v podobě snahy o posmrtné spojení s bohem. V novověku byl považován za hlavní cíl rozvoj rozumových dispozic jedince. V současnosti (postmoderní společnosti) se vyskytuje více cílů. Nelze tedy jednoznačně určit, co je hlavním cílem výchovy a vzdělávání (Zvírotsky, 2014).

### **3.3.3 Úloha výchovy a vzdělávání**

Existují dvě hlavní linie, které se zabírají společenskou úlohou výchovy a vzdělávání. Jsou to kultivační linie a operativní linie. Vznik kultivační linie sahá do antiky a její oživení proběhlo v renesanci. Operativní linie má počátky v novověku. Kultivační linie se zaměřuje na kultivaci – zušlechťování člověka. Vzdělávání je považováno za něco nepraktického navíc. Důsledkem může být samoúčelnost výchovy a vzdělávání, až odtržení od reality. Na druhé straně stojí operativní teorie, která svou pozornost zaměřuje na praktičnost, vědomosti a dovednosti individuálního člověka. Člověk se musí zaměřit na rozvoj aktivit potřebných k přežití, ovládnutí přírody a prosazení ve světě. Rizikem může být snaha o utilitarismus, kdy jsou všechno a všichni hodnoceni dle užitečnosti a použitelnosti (Zvírotsky, 2014).

Tyto linie názorů na úlohu výchovy a vzdělávání jsou spojeny s určitými druhy vzdělávání. Jedná se o všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání, formální (formativní) a materiální (informativní) vzdělávání. Kultivační linie probíhá souvisle s všeobecným vzděláváním. Odborné vzdělávání souvisí s operativní linií výchovy a vzdělávání. Všeobecné vzdělávání zajišťuje komplexní rozvoj osobnosti na základě poskytnutí znalostí, dovedností, přípravy a postojů v různých oblastech lidského života. Obsah a rozsah vzdělávání se mění na základě potřeby společnosti, některé prvky však zůstávají. Všeobecné vzdělávání není ovlivněno budoucím povoláním jedince. Přípravou na budoucí profesi se zaměřuje odborné vzdělávání. Toto vzdělávání poskytuje jedinci potřebné znalosti a dovednosti k vykonávání určité profese. Jde o proces kvalifikace. Po obsahové stránce lze rozdělit vzdělávání na formální (formativní) a materiální (informativní). Formální vzdělávání se zaměřuje na rozvoj osobnosti a materiální vzdělávání se zabývá obsahem učiva (Zvírotsky, 2014).

### 3.3.4 Pedagogičtí pracovníci

Výchovu ani vzdělávání by nebylo možné vykonávat bez vedení odborných (i neodborných) pracovníků. Existují různé kategorie pedagogických pracovníků dle jejich vzdělání, společenského postavení a náplně pedagogické činnosti. Všichni mají společnou snahu a starost o výchovu a vzdělávání lidí ve společnosti. V obecném slova smyslu je pedagogem každý, kdo vychovává a vzdělává, i laik jako je rodič. Profesionálním pedagogem je učitel, vychovatel, instruktor apod. V konkrétním zaměření je pedagogem odborník v pedagogických vědách (Zvírotsky, 2014).

#### 3.3.4.1. Pedagogičtí pracovníci v České republice

V České republice je činnost legislativně podložena dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Zde jsou uvedeny předpoklady pro výkon činnosti, další vzdělávání pedagogických pracovníků a kariérní systém. Zákon považuje za pedagogického pracovníka každého „*kdo vykonává přímou pedagogickou činnost a je zaměstnancem školy či jiné instituce, která vykonává činnost školy.*“ Zároveň je to člověk plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro příslušnou pedagogickou činnost, je bezúhonný, zdravotně způsobilý. Pod přímou pedagogickou činností se rozumí nezprostředkovaná vyučovací, výchovná, speciálněpedagogická a pedagogicko-psychologická činnost. Dle zákona existuje devět kategorií pedagogických pracovníků: učitel, vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, psycholog, speciální pedagog, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a vedoucí pedagogický pracovník. Další vzdělávání je pro všechny pedagogické pracovníky povinné (Zvírotsky, 2014).

Další vzdělávání slouží k obnově, doplnění, upevnění, rozšíření nebo získání kvalifikace. Toto vzdělávání pedagogických pracovníků má tři druhy. První představuje studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, konkrétněji doplňování znalostí a dovedností v oblasti pedagogiky, studium managementu pro ředitele a rozšíření odborné kvalifikace. Druhé vzdělávání slouží ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a je určeno pro vedoucí pedagogické pracovníky, výchovné poradce a představuje studium k výkonu specializovaných činností. Třetím druhem je studium k prohloubení odborné kvalifikace, zejména v oblasti aktuálních teoretických a praktických otázek vzdělávání

a výchovy. Další vzdělávání se v České republice uskutečňuje převážně pomocí kurzů a seminářů (minimálně 4 hodiny) (Ježková, 2010).

Každý učitel v České republice musí mít alespoň minimální pedagogické vzdělání. Následně jsou pro jednotlivé stupně výuky požadovány jiné podmínky dosaženého vzdělání.

Učitelé v mateřských školách mohou získat potřebnou kvalifikaci různými způsoby. Minimální je čtyřleté střední studium pedagogického oboru zakončeného maturitní zkouškou. Kvalifikaci lze získat i studiem tříleté vyšší odborné školy ukončené absolutoriem a získáním tak titulu diplomovaný specialista (DiS.). Další možností je tříleté bakalářské studium a navazující magisterské studium pedagogických fakult vysokých škol (MŠMT, 2010).

Učitelé základního vzdělávání musí mít magisterské vzdělání z vysoké školy s pedagogickým zaměřením. Učitelé prvního stupně základní školy jsou připravováni na výuku všech předmětů kurikula. Na druhém stupni studují učitelé aprobaci převážně na dva předměty (MŠMT, 2010).

Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách a učilištích musí mít magisterské vzdělání pedagogických fakult, většinou navázáno na tříleté bakalářské studium. Po již ukončeném magisterském studiu lze pedagogickou kvalifikaci získat následným vysokoškolským studiem (v rámci celoživotního vzdělávání). Takto ji získávají učitelé teoretických odborných předmětů, kteří vystudovali specializované bakalářské a magisterské obory. Učitelům praktického vyučování a učitelům odborného výcviku stačí vyšší odborné vzdělání nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou. Učitelé odborného výcviku musí mít i výuční list (MŠMT, 2010).

Akademičtí pracovníci realizují pedagogickou, vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou a další tvůrčí činnost. Jsou jimi profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektoři, vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci. Na škole mohou učit i hostující profesori.

Zákon nestanovuje určité podmínky pedagogické přípravy učitelů vysokých škol. Každá vysoká škola si stanovuje vlastní pravidla kariérního postupu. Docent je jmenován do funkce rektorem na základě vědecké nebo umělecké kvalifikace, tzv. habilitační řízení. Profesor je jmenován prezidentem republiky na podnět vědecké rady vysoké školy, který je zprostředkován ministrem školství. Akademičtí pracovníci nemají povinnost se dále vzdělávat, avšak dle zákona musí vedle pedagogické činnosti vykonávat také vědeckou,



výzkumnou, vývojovou, uměleckou či jinou tvůrčí činnost. Dle etického kodexu většiny vysokých škol akademičtí pracovníci dlouhodobě rozvíjejí, rozšiřují a prohlubují své schopnosti a znalosti ve svém profesním oboru (MŠMT, 2010).

#### **3.3.4.2. Pedagogičtí pracovníci v Anglii**

Počáteční učitelská příprava je tří nebo čtyřleté studium určené pro budoucí učitele. Studovat lze jeden nebo více akademických předmětů v kombinaci s profesní přípravou na vzdělávání. Absolventi získávají titul bakalář pedagogiky nebo bakalář společenských věd, spolu se statusem aprobovaného učitele nebo aprobovaného učitele v odborném a dalším vzdělávání. Studium probíhá na univerzitě nebo jiné vysoké škole dvěma různými modely, souběžným nebo následným. Souběžný model probíhá formou denního studia, kde se teoretická a praktická příprava uskutečňuje současně. Jeho absolventi získávají titul bakalář. Následný model studia je určen pro absolventy bakalářského studia, jedná se o postgraduální studium na přípravu učitelů (Ježková, 2010).

Kvalifikovaní učitelé a kvalifikovaní asistenti působí ve státních mateřských školách. Učitelé primárních škol musí mít přípravu na výuku všech předmětů Národního kurikula prostřednictvím bakalářského studia. Pedagogové sekundárních škol mají možnost specializace na jednotlivé předměty a je jim určeno studium postgraduální. Všichni učitelé, kteří chtějí působit ve státním vzdělávání, musí mít status aprobovaného učitele (nebo pracovat na jeho získání). Národní standardy aprobovaného učitele vydává Ministerstvo pro děti, školy a rodiny a tvoří je profesní hodnoty a praxe, znalosti a porozumění, praktické vyučování (Ježková, 2010).

V Anglii existuje Agentura přípravy a rozvoje pro školy, která zajišťuje kurzy pro získání statusu aprobovaného učitele. Přípravu pro aprobované učitele v odborném a dalším vzdělávání spravuje Celoživotní učení UK. Dříve než mohou účastníci získat status kvalifikovaného učitele, musí absolvovat testy z jazykové a matematické gramotnosti a informačních a komunikačních technologií (Ježková, 2010).

Ke studiu učitelství lze využít také bakalářské studium (3 roky) s následným postgraduálním studiem (1 rok). Absolventi získávají postgraduální osvědčení pedagogiky, pokud již mají akademický titul, tak profesní postgraduální osvědčení pedagogiky (Ježková, 2010).

Úspěšně ukončeným studiem příprava učitelů nekončí. Ze Zákona o učitelském a vysokoškolském vzdělávání má každý učitel povinnost absolvovat jeden rok na škole jako nově aprobovaný učitel. Jako podporu zde má k dispozici uvádějíciho učitele, který mu po tomto tří semestrálním období uděluje, spolu s ředitelem školy, doporučení. Po uznání místního úřadu a Všeobecnou učitelskou radou je učitel brán za plně kvalifikovaného (Ježková, 2010).

Celoživotní vzdělávání učitelů představuje v Anglii profesní vzdělávání, doplňování znalostí a tím osobní rozvoj. Toto vzdělávání může probíhat formou kurzů, studijních programů, konferencí a podobných akcí. Stejně jako v České republice se i v Anglii bere celoživotní vzdělávání za profesní povinnosti učitelů (Ježková, 2010).

### **3.4 Teorie vzdělávání**

V současné době existuje několik teorií vzdělávání, které se snaží představit hlavní podobu a roli vzdělávání. Soudobé teorie vzdělávání představují analýzu problémů vzdělávání a návrhy na jejich změnu či zlepšení. Soudobé teorie vzdělávání jsou postaveny na úvahách o cílech vzdělávání, o roli učitelů, o postavení žáka nebo studenta, o významu obsahu vzdělávání a o jeho sociokulturním významu (Bertrand, 1998).

Na jedné straně jsou teorie klasické, které zdůrazňují primárně předávání znalostí o obecné kultuře a velkých děl. Na druhé straně vznikly modernější teorie upozorňující na osobnost žáka, který získává nové poznatky a znalosti sám, v závislosti na vlastních zájmech a cílech (Bertrand, 1998).

Soudobé teorie vzdělávání lze klasifikovat do sedmi kategorií na teorii spiritualistickou, personalistickou, kognitivně psychologickou, technologickou, sociokognitivní, sociální a akademickou. Teorie jsou rozděleny do kategorií dle čtyř prvků (pólů reflexe výchovy):

- subjektu (žák),
- obsahu (předměty, disciplíny),
- společnosti (druzí lidé, svět, okolí, univerzum),
- pedagogické interakce mezi těmito třemi póly (učitel, média a technologie komunikace) (Bertrand, 1998).

K pólu subjektu lze přiřadit dvě skupiny vzdělávacích teorií: spiritualistické a personalistické. Pól společnosti představuje sociální teorie. K pólu obsahu náleží akademická teorie. Do interakce mezi póly subjektu, obsahu a společnosti se řadí teorie technologické, kognitivně psychologické a sociokognitivní (Bertrand, 1998).

Jednotlivé teorie vzdělávání jsou popsány níže. V tabulce č. 2 je uveden základní přehled teorií.

teorie	strukturní prvky	autoři	zdroje
<b>1. Spiritualistické</b>	Duchovní hodnoty vepsané do nitra lidské bytosti, metafyzika, tao, Bůh, intuice, duchovní dimenze univerza	Richard Bucke, Fritjof Capra, Mircea Ellade, Ralph Waldo Emmerson, Marilyn Fergusonová, Constantin Fotinas, Willis Harman, Hazel Handersonová, Carl Gustav Jung, Lao-c', George Leonard, Daisetz Teitaro Suzuki, Henry David Thoreau	Různá náboženství, metafyzické a mystické systémy, orientální filosofie, taoismus, buddhismus
<b>2. Personalistické</b>	Růst osoby, nevědomí, afektivita, přání, pudy, zájmy, já	Alfred Adler, Perre Angers, Constantin Fotinas, Sigmund Freud, Kurt Lewin, Abraham Maslow, A. S. Neill, Claude Paquette, André Paré, Carl R. Rogers	Humanistická psychologie, personalismus, hermeneutika, psychoanalýza
<b>3. Kognitivně psychologické</b>	Procesy učení, prekoncepty, spontánní reprezentace, kognitivní konflikty, pedagogické profily, předvědecká kultura	Gaston Bachelard, Nadine Bednarzová, Antoine de la Garanderie, André Giordan, Marie Larochele a Jacques Desauteis, Jean Piaget, Alain Taurisson	Piagetovská psychologie, kognitivní psychologie, konstruktivistické epistemologie
<b>4. Technologické</b>	Informace, technilogie komunikace, informatika, média, systémový přístup k výuce, konstrukce poznání	Bela H. Banathy, Ludwig v. Bertalanffy, Jacques Bordier, leslie Briggs, John Carrol, Donald Cunningham, Walter Dick a Lou Carrey, Robert Gagné, Robert Glasier, Lev Nachmanovič Landa, Robert Mager, Harry McMahon, Bill O'Neill, Gilbert Paquette, Richard Prégant, B. F. Skinner, Harold Stolovitch	Kybernetika, teorie systémů, teorie komunikace, behaviorismus, kognitivní psychologie
<b>5. Sociokognitivní</b>	Kultura, sociální prostředí, okolní prostředí, sociální determinanty poznání, sociální interakce	Albert Bandura, John Seely Brown, Jerome Bruner, William Clancy, Allan Collins, James Cooper, William Doise, Michel Gilly, Margaret E. Gredlerová, Jean Houssaye, David W. Johnson, Bruce Joyce, Spencer Kagan, Jean Lave, Monique Lefebvre-Pinardová, Leslie McLean, Gabriel Mugny, Annemarie Palinscarová, Roy Pea, Shlomo Sharen, Henry Sims, Robert Slavin, Elliot Turiel, Rolland Vieu, Lev Semjonovič Vygotskij	Sociologie, antropologie, psychosociologie

<b>6. Sociální</b>	Společenské třídy, společenské determinismy lidské přirozenosti, problémy životního prostředí a sociální problémy, moc, osvobození, společenské změny	Michael Apple, Stanley Aronowitz, Pierre Bourdieu, John Dewey, Jean-Claude Forquin, Paolo Freire, Henry Giroux, Jacques Grand' Maison, Ivan Illich, Eric Jantsch, Georges Lapassade, Peter McClaren, Jean-Claude Passeron, Joel de Rosnay, Ira Shor, Christine Sleeterová, William Stanley, Alvin Toffler, Michael Young	Sociologie, marxismus, politické vědy, kritická teorie, ekologie, feministické studie, vědy o životním prostředí
<b>7. Akademické</b>	Obsahy, předměty, disciplíny, logika, uvažování, intelekt, západní kultura, tradice, řecká a latinská humanitní studia, klasické díla, kritické myšlení	Mortimer J. Adler, Allan Bloom, Jean-Maria Domenach, Girard Éthier, Louis Gadbois, Éthiene Gilson, Michael Henry Hutchins, Jacques Laliberté, Micheline Lavaliéová, Arthur Marsolais, Richard Paul, Michael Scriven	Klasická literatura, filosofie, obecná kultura

Tabulka 1 Přehled teorií vzdělávání (Bertrand, 1998).

### 3.4.1 Spiritualistické teorie

Spiritualistické teorie lze nalézt i pod názvem transcendentální nebo metafyzické. Jde o transcendentální a duchovní vztah mezi člověkem a univerzem. Vzdělávání je v této teorii ovlivněno náboženstvím a metafyzickými filosofiemi. Teorie patřící do této kategorie se řadí do sociokulturního proudu *New Age*<sup>1</sup>, i přes to, že staví na hodnotách, které jsou často i tisíce let staré. Jedná se o jednu z nejstarších teorií, ke které se lidé stále vrací. Zakládacím kamenem k teoriím vzdělávání je orientální náboženství a filosofie. Nejvýznamnějšími zdroji je zen-buddhismus a taoismus (Bertrand, 1998).

Vzdělávací teorie spiritualistické se snaží člověka naučit osvobození se od hmotného světa a povznesení se na duchovní úroveň. Umění ovládat vnitřní energii k duchovnímu vývoji skrze meditaci a kontemplaci, představuje základní metodu těchto teorií. Pod vnitřní energií každé osoby si lze představit Boha, Tao, Neviditelné, božskou energii apod. Člověk chce splynout s touto božskou a transcendentní energií, která ho vede k poznání. Na tuto problematiku existují v rámci teorií dva pohledy. Na jedné straně je zde tradiční charakter, který klade důraz na předávání náboženských poznatků. Na straně druhé se objevuje odklon od principů náboženství, od institucí a konvencí. Tento pohled zdůrazňuje sebepoznání samotného člověka. Existence Boha nemůže být

<sup>1</sup> New Age je volné duchovní hnutí, které má podstatu v prožitku a sebepoznání. Nemá žádné představitele, ani literaturu.

zodpovězena knihami a kněžími, ale člověk ho musí nalézt skrze sebe samého. Autoři spiritualistických vzdělávacích teorií jsou Willis Harman, Constantin Fotinas, Abraham Maslow, George Leonard a Marilyn Fergusonová (Bertrand, 1998).

### 3.4.2 Personalistické teorie

Proud zaměřen na vnitřní dynamiku osobnosti – její potřeby, aspirace, touhy, pudy, energie. Hlavním zájmem personalistických teorií je lidské já a s tím spojené pojmy svobody a autonomie osoby. Proud je nazýván také jako humanistický, nedirektivní svobodný nebo organický. Z toho vyplývají i dvě tendence teorie, a to nedirektivní vzdělávání a interakční vzdělávání. Nedirektivní vzdělávání spočívá v iniciativě a autentičnosti žáků. Základním kamenem učení jsou zkušenosti, díky kterým žák získává podněty pro angažovanost, iniciativu a nové postoje. Na nedirektivní praktiky navazuje interakční vzdělávání, protože dětem chyběl určitý řád. Toto vzdělávání stále podporuje seberealizaci dítěte, ale již jeho učení koordinuje. Vzdělávání vychází z vnitřní potřeby dítěte, ale dochází ke spolupráci mezi žákem a učitelem. V rámci interaktivního vzdělávání vznikly *otevřené školy*. Tyto školy se zaměřují právě na napomáhání žákům při jejich seberealizaci, a to ve všech svých oblastech. Zde dochází k paradoxu personalistických teorií, které požadují nedirektivní, ale zároveň direktivní výuku. (Bertrand, 1998).

Personalistické teorie vidí základ učení v člověku. Žák musí sám chtít rozšiřovat své znalosti a využívat k procesu učení svou vnitřní energii. Pozice učitele je využívána převážně k podpoře žáka a vzbuzování v něm touhy po učení. Učitel vede žáka k seberealizaci a poznání svých svobod, potřeb a zájmů. Největší boom zažily teorie v šedesátých a sedmdesátých letech, kdy vzniklo velké množství alternativních škol, zaměřujících se na osobní rozvoj dítěte. Představiteli humanistických teorií jsou Carl R. Rogers, Perre Angers, Kurt Lewin, A. S. Neill, Claude Paquette a Alfred Adler (Bertrand, 1998).

### 3.4.3 Kognitivně psychologické teorie

Kognitivně psychologické teorie studují konstruktivistické didaktiky, vznikající na základě psychologie učení. Vycházejí tedy ze dvou proudů, konstruktivistické didaktiky a pedagogického profilu žáka. Zaměřují se na rozvoj kognitivních procesů u žáka, jako je

usuzování, analýza, řešení problémů apod. Převážně na konstruování učených se poznatků. Aby se učitel mohl soustředit na tento rozvoj, nejprve se musí zamyslet nad předchozími znalostmi svých žáků. Pojem prekoncept představuje již nabyté znalosti, s kterými přistoupil k získávání skutečných poznatků. Učitel by měl s těmito původními poznatky pracovat, rozvíjet je a transformovat do kognitivních struktur. Pedagogický profil žáka znamená jisté vlastnosti a zvyklosti ve svém chování, které žák má. Pokud učitel předává žákům určité znalosti, které mají umět použít, musí jim předat i způsob předání, tedy reprezentace. Učitel musí vybrat vyhovující prostředky reprezentace, které vyhovují individuálním žákům. Zastupiteli kognitivně psychologických teorií jsou Gaston Bachelard, Antoine de la Garanderie, Jean Piaget, Alain Taurisson, André Giordan a Nadine Bednarzová (Bertrand, 1998).

#### **3.4.4 Technologické teorie**

Teorie zaměřující se na vytváření modelů interakcí mezi subjektem, společností a obsahem. Člověk jako takový je považován za entitu, která zpracovává informaci pomocí vhodných technologií. Technicko-systémové nebo pouze systémové teorie vidí princip učení ve zdokonalování předávání informací žákům. Jedná se jak o technologie používané ke zpracování informací a komunikaci, tak ke zlepšení systémových přístupů a koncipování výuky. Zaměřují se tedy na zlepšení každodenních procesů a problémů školy. Snaží se o zefektivnění vyučování a usnadnění práce učitelům. Výhodami moderních technologií je rychlé zpracování informací, jako je text, obrazy a zvuk. Technologické teorie se nezaměřují na dosažené cíle, ale spíše na prostředky k jejich uskutečnění (Bertrand, 1998).

Systémová tendence je směr technologické teorie. Tato tendence se zaměřuje na popis procesů a organizace samotného vyučování. Žákovi je připomínána funkce vzdělávání, jeho cíle, obsah. Zároveň je požadována zpětná vazba, která umožňuje prostor pro zlepšování systémových procesů (Bertrand, 1998).

Technologické teorie se snaží o vznik multimediálního prostředí výuky využívající moderní prostředky. Procesu se říká hypermediální tendence. Dřívější propojení pedagogiky a počítačů bylo minimální. Dnes se lze setkat s interaktivními programy pro školy a s plným technologickým vybavením pro usnadnění komunikace uvnitř i vně

školy. Hypermediální tendence tvrdí, že počítač může vést výuku a zároveň přizpůsobit se individuálním potřebám dítěte. Teorie se zaměřují i na vzdělávání právě v oblasti ovládnání technologií dětmi i učiteli. Největší rozvoj těchto teorií nastal přibližně v šedesátých letech, kdy byl nejvyšší nástup technologií. V roce 1971 americká komise ohlásila technologickou revoluci ve vzdělávání. Technologické výzkumy prováděli například Ludwig v. Bertalanffy, Jacques Bordied, John Carrol, B. F. Skinner, Harold Stolovitec a Bill O'Neill (Bertrand, 1998).

### 3.4.5 Sociokognitivní teorie

Sociokognitivní teorie se zabývají vlivem sociálních a kulturních faktorů na učení. Podoba pedagogiky a didaktiky je tvořena sociální a kulturní interakcí. Teorie, které se dominantně rozvíjely převážně ve Francii, Spojených státech a Kanadě, kritizují přehnaně psychologický pohled na vzdělávání a zaměřují se spíše na sociální a kulturní kontext učení se. Školy si uvědomily výrazný vliv sociálních a kulturních faktorů na učení se a začaly je respektovat. K dosažení lepších výsledků u žáků není potřeba měnit společnost, ale akceptovat ji (Bertrand, 1998).

Jednou z teorií je *teorie sociálního učení* neboli observační učení, učení pozorováním. Pojem zavádí Albert Bandura, průkopník tohoto směru. Teorie stojí na tvrzení, že člověk se učí pouhým pozorováním svého okolí nebo sdělovacích prostředků. Člověku stačí pozorovat danou činnost vykonávat někoho jiného, a tím se ji sám naučí. Podobně účinným způsobem je i napodobování chování někoho jiného. Důležitou součástí teorie je vlastní percepce, tedy uvědomování si vlastních schopností. Člověk dosáhne úspěchu, pokud v něj bude věřit. Další významnou teorií je *teorie sociokognitivního konfliktu*. Dle této teorie by se dítě mělo učit různým odpovědím na danou problematiku. Žák musí pochopit, že neexistuje jen jeho správná odpověď. Dochází k rozporu mezi sociální a logickou odpovědí. Tento konflikt je základem pro učení se žáka, který musí své odpovědi neustále měnit a vyvíjet je. *Teorie kontextualizovaného učení* upozorňuje na potřebu propojení učiva s reálnou situací ve světě. Žákům by měli být předávány takové informace, které budou umět v reálném světě využít. Teorie kritizuje současné školství, které kontext učiva a reálného dění nepodporuje. Teorie se začaly vyvíjet od sedmdesátých let a představiteli jsou Albert

Bandura, Elliot Turiel, Monique Lefebvre-Pinardová, Rolland Vieu a Allan Collins (Bertrand, 1998).

### 3.4.6 Sociální teorie

Sociální teorie si kladou za cíl významnou transformaci společnosti. Teorie se skrze vzdělávání snaží o řešení problémů společnosti a kultury a problémů životního prostředí. Snaží se o větší sociální spravedlnost, takže se zaměřují na sociální a kulturní nerovnosti, sociální a kulturní dědičnosti, formy segregace, elitářství, problémy životního prostředí, negativní vlivy technologií a industrializace a celkovou degradaci společnosti. Na tato témata se sociální teorie dívá skrze tři širší oblasti: institucionální pedagogika, pedagogika probouzející uvědomění a ekosociální teorie (Bertrand, 1998).

Cílem *institucionální pedagogiky* je změna společnosti. To v oblasti byrokracie, zrušení společenských tříd a zavedení do škol skutečného pohledu reálného světa. Cílem ve vzdělávání je zapojení všech aktérů do výuky, nastavení sociální samosprávy a přenesení zodpovědnosti za vzdělání na samotné žáky. *Pedagogika probouzející uvědomění* je metoda, kterou vyučující předává žákům znalosti. Učitel nemá zastávat dominantní postoj, ale má v žácích vzbouzet pocit sounáležitosti. Žák by si měl uvědomovat svou roli sociálního činitele na základě dialogu, komunikace a debaty. Díky diskuzím o každodenních situacích a kulturním vědění se žáci učí požadovanému kritickému myšlení. Základem *ekosociální teorie* je vztah mezi vzděláváním a udržením života na planetě Zemi. Skrze vzdělávání se do společnosti dostává širší ekologická uvědomělost. Důsledkem industrializace světa jsou ekologické problémy, které je potřeba řešit. Ve spolupráci s novými objevy je potřeba nastavit nový pohled na současnou situaci ve světě a vzájemnou závislost způsobujících jevů. Teorie využívá ve vzdělávání simulace. Sociální teorie se začaly rozvíjet v sedmdesátých letech a vytvářeli je například Alvin Toffler, Paolo Freire, Ira Shor, Christine Sleeterová, Henry Giroux, Stanley Aronowitz a Peter McClaren (Bertrand, 1998).

### 3.4.7 Akademické teorie

Teorie stavící vyučované poznatky do objektivní, na žácích a společnosti nezávislé struktury. Soustředí se na předávání obecných poznatků a odprošťují se od specializovaného vzdělávání. Dělí se na dva směry: tradicionalistický a generalistický.



Tradicionalistický směr se zajímá o návrat ke klasickým hodnotám. Tradicionalisté se zaměřují na čisté předávání klasického učiva převážně v oblastech historie a filosofie. V oblastech novějších předmětů by měla škola poskytovat pouze základní znalosti, nikoliv připravovat v nich žáky na profesní život. Generalistický směr se zaměřuje na dovednosti, jako jsou kritické myšlení, logická reflexe, schopnost adaptace, otevřenost ducha apod. Generalisté se snaží o vytvoření střediska všeobecného vzdělávání, které by přispívalo k rozvoji požadovaných vlastností. Člověk může analyzovat okolní svět a určovat jeho pravé hodnoty, pokud má dostatečné všeobecné vzdělání (Bertrand, 1998).

Učitelův výklad je považován za základ všeobecných znalostí, které se žák musí snažit asimilovat. Teorie upozorňují na důležitost maximalizace vydaného úsilí k dosažení kvalitního studia. V rámci výuky si tedy vedle vědomostí žáci odnáší i smysl pro disciplínu, zodpovědnost, vytrvalost k práci, úctu k tradici a demokratickým hodnotám. Stává se tak z něj široce kultivovaný člověk (Bertrand, 1998).

K tradicionalistickým návratům a generalistickým teoriím docházelo v osmdesátých a devadesátých letech především v Severní Americe. Některými zástupci akademických teorií jsou Mortimer J. Adler, Michael Henry Hutchins, Arthur Marsolais, Michael Scriven a Jean-Maria Domenach.

### **3.5 Vzdělávání v kontextu historického vývoje**

Vzdělávací systémy v obou zkoumaných zemích se utvářeli současně s jejich historickým vývojem. Po staletí se systémy měnily a uzpůsobovaly danému historickému kontextu. Lze říci, že dnešní podobu získaly právě díky dlouhému vývoji. Obě země si prošly různými historickými fázemi, proto i jejich vzdělávací systémy jsou různé.

#### **3.5.1 Historie českého vzdělávacího systému**

Školy se na území dnešního Česka objevovaly již od 11. století. Stejně jako ve zbytku Evropy byly školy zakládány církví (katolickou). Většina škol tedy nesloužila k obecnému vzdělávání, ale na podporu církve. Existovaly školy klášterní a latinské, klášterní byly určeny pro jeptišky a mnichy a latinské se zaměřovaly na humanitní vědy. Soukromou výchovu si mohli dovolit jen členové bohaté a urozené vrstvy. Většina

obyvatelstva tak byla negramotná. Profese učitele byla spojována s bídou a stěhováním se za prací (Český rozhlas, 2016).

Za prvního reformátora českého vzdělávání je považován Jan Amos Komenský. I přes nepřijetí jeho názorů za jeho života, se jeho teorie výuky staly celosvětově úspěšnými. Prosazoval výuku pro všechny děti od 6 do 12 let v obecných školách, kde se zaměřují na psaní, čtení, počítání, náboženství, zpěv, ruční práce a učení se o přírodě a společnosti. Také doporučil pokračování studia po základní docházce, a to školou latinskou a akademií. Jeho návrh školního systému je velice nadčasový (Čítárny, 2015).

Povinná školní docházka byla na území České republiky zavedena za vlády Marie Terezie - 6. 12. 1774. Školská reforma představovala první zájem státu o vzdělávání všech obyvatel. Všeobecný školní řád udával povinnost pro děti od 6 do 12 let účastnit se hromadné výuky ve školách. Stejným zákonem byly školy rozděleny na normální (v provincii), hlavní (v kraji) a obecné (ve městě či vesnici). Marie Terezie také převedla odpovědnost za podobu a vybavení škol na bohaté měšťany. Do školství tak začalo proudit větší množství peněz, zakládaly se knihovny a zlepšilo se postavení učitelů (Český rozhlas, 2016).

V důsledku průmyslové revoluce od 18. do 19. století se ruční výroba přenesla do továren a došlo k oddělení měst a vesnic a vzniku velkoměst. Mimo jiné dochází k vykořisťování dělníků; rostoucí bída, špatná bytová situace, nouze, dlouhá pracovní doba, povinná zaměstnanost žen i dětí. Tyto podmínky vedly k zanedbávání potřeb a výchovy dětí od nejútlejšího věku. Proto v této době vznikají první dobročinné spolky, které se zaměřují na potřeby nejmenších, chudých, nemocných a opuštěných dětí. Byly založeny instituce pro děti bez rodičů (nalezince, sirotčince) a pro děti zejména pracujících rodičů (opatrovna, jesle, dětská zahrádka, pěstovna, dětinec, ošetřovatelna, ochránitelka, chovárna, školka, aj.) (Mišurcová, 1981).

Jako první mateřská škola (tehdy opatrovna) v českých zemích vznikla v roce 1832 pod vedením Jana Svobody (1803 – 1844) v Praze Na hrádku pod Emauzy. Projekt „Školka“ je považován za vzor výchovně vzdělávací péče a počátky výuky (Mišurcová, 1981).

Původem preprimárního vzdělávání byla potřeba nahradit rodinnou výchovu nově zaměstnaných matek. Postupem času se ukázal přínos a vliv na děti docházejících do soukromých i státních institucí (Wedlichová, 2010).

Druhé vyhlášení povinné školní docházky proběhlo v roce 1805, avšak poměrně neúspěšně, neboť asi třetina dětí do škol nedocházela. Definitivně se povinná školní docházka ustálila v roce 1918, kdy byla prodloužena na 9 let. V průběhu 20. století se délka studia základní docházky měnila. V 70. letech se studium zkrátilo na 8 ročníků, ale povinnou školní docházku museli žáci plnit 10 let. Stát si tak zajistil pokračování všech žáků ve studiu na střední škole nebo gymnáziu. Od roku 1990 se koncept základní povinné docházky vrátil na 9 let do 9 ročníků základní školy (Čítárny, 2015).

### **3.5.2 Historie anglického vzdělávacího systému**

Rozvoj rozmanitého anglického systému školství se opožďoval za ostatními zeměmi Evropy i za Spojenými státy. Toto opoždění je výrazným kontrastem k náskoku Velké Británie v oblasti politické a hospodářské. Hledání optimální podoby vzdělání pro širokou veřejnost představovalo v minulosti zásadní problém vzdělávacího systému. Byla potřeba vyřešit nejen organizaci systému, ale také obsah a metody výuky (Ježková, 2010).

Dnešní podoba systému veřejného vzdělávání se začala utvářet v roce 1870, kdy byl parlamentem schválen zákon o vzdělávání. Vzdělávání bylo od začátku řešeno místně, tedy místními školskými úřady. V této době lokální úřady rozhodovaly o povinnosti školní docházky či nikoliv. Základní vzdělávání bylo zpoplatněno, školné mohlo být odpuštěno chudým. Vzdělávání bylo určeno pouze pro vyšší společenskou třídu. Pracující vrstva mohla navštěvovat pouze dobrovolné školy nebo školy vzniklé při místním kostele. Zde se učili základy jako čtení, psaní a počítání (Mustad, 2012).

Celonárodně byla povinná školní docházka uzákoněna v roce 1880 a bezplatný přístup ke vzdělání až o 10 let později (Ježková, 2010).

Pro lepší koordinaci byl v roce 1900 zřízen národní školský úřad. O dva roky později byly místní školské úřady nahrazeny regionálními úřady, které úzce spolupracovaly s národním školským úřadem (Rýdl, 2003)

V roce 1944 byl schválen zákon o vzdělávání, jako jeden ze sociálních zákonů připravujících Velkou Británii na poválečné období. Tento zákon nahradil školský úřad ministerstvem školství a vzdělávání. Zákon počítal se třemi typy škol v systému sekundárních škol, grammar school, secondary modern school a technical school. Spojením všech typů škol vznikly jednotné (komprehenzivní) sekundární školy. Technical schools bylo vybudováno málo, takže se většinou kombinovaly grammar school

a secondary modern school. V 11 letech žáci skládali rozřazovací zkoušku, dle které se určoval jejich postup buď na teoreticky zaměřené grammar school nebo praktické modern secondary school. Tato zkouška byla vystavena silné kritice, takže ji některé školské úřady během šedesátých let zrušily. V roce 1976 zákon o vzdělání nařídil všem regionálním školským úřadům přeměnu sekundárních škol na školy jednotné. Ne všechny úřady toto nařízení dodržely, proto dodnes existují rozdíly v typech škol v různých oblastech Anglie (Rýdl, 2003).

V letech 1988 až 1998 probíhaly neokonzervativní reformy, aby se zvýšila pestrost ve výběru škol. Ve veřejném sektoru vzniklo přes tisíc tzv. granty podporovaných škol. Tyto veřejné školy se chtěly vyvíjet v organizačních a hospodářských věcech jinak, než určovala regionální školská politika, a proto se musely vymanit z pravomoci místních úřadů. Pro veřejné školy bylo po roce 1988 národně závazné kurikulum, ale ne organizační struktura školy. Granty podporované školy představovaly příležitost k vystoupení ze systému veřejného školství a zároveň jak se soukromé školy mohly dostat do státního systému, ke státním penězům a stále si udržet odlišnou identitu. Lze konstatovat, že šlo o projev privatizování veřejného školství. S nástupem nové levice vznikly nové formy tohoto „experimentu“, skrze něž se profilyvaly sekundární školy, které využívaly možnosti vystoupit ze systému nejvíce. Od roku 1998 jsou ve veřejném sektoru s ohledem na zřizovatele obecní školy, nadační školy, dobrovolné školy a ostatní jsou nezávislé školy (Ježková, 2010).

### **3.6 Současné trendy ve vzdělávání**

V dnešní době ve světě snad neexistuje vzdělávací systém, který není ve stavu rychlé až křečovitě změny. Světové reformy vzdělávání jsou vnímány jako politické intervence, které povedou hospodářský a sociální úspěch 21. století. Vzdělávání představuje proces, kdy společnost socializuje následující generaci a zároveň prostředek k dosažení úspěchu individuí v zemi. Právě z důvodu všeobecného prospěchu pro společnost, přetrvával předpoklad, že vzdělávání má být financováno státem. V tomto ohledu dochází k výrazným změnám v podobě vzniku nových vzdělávacích institucí (McQueen, 2014).

V současné době se při zkoumání vlivů na rozvoj osobnosti upřednostňují tzv. interakční teorie. Teorie vznikla až ve dvacátém století. Interakční teorie slučuje nativismus a empirismus na základě tvrzení, že vývoj osobnosti je ovlivněn vnitřními

i vnějšími faktory. Každý člověk se rodí s určitými předpoklady, které mohou být pomocí edukace rozvíjeny a využívány k prospěchu jedince i společnosti. Představitelé interakčních teorií zamítají absolutní svobodu dítěte i jeho záměrnou manipulaci. Každý člověk by měl mít prostor pro seberealizaci a získání odpovědnosti ke společnosti. Vybavenost určitými dispozicemi se liší u každého jedince. Tyto vlohy se však cíleným vedením dají rozvíjet, v některých případech až k hranicím lidských možností. Nedostatek v jedné oblasti lidských dovedností bývá vyvážen lepšími výsledky v jiné. Díky těmto teoriím se pedagogika zaměřila i na původně nevzdělatelné a nevychovatelné jedince, u kterých dosáhla individuálních pedagogických výsledků (Zvírotsky, 2014).

V postmoderní společnosti dochází k posunu faktorů prosperity na výzkum, vývoj a inovaci. Většina vyspělých zemí se považuje za tzv. společnost vědění (*knowledge society*), která klade prioritu na vzdělání. Společnost vědění se zaměřuje na rozvoj informačních a komunikačních technologií a vývoj pracovního trhu. S tím souvisí častější výskyt požadování celoživotního vzdělávání a průběžné zvyšování profesní kvalifikace. Z důvodu rychle se vyvíjejících moderních technologií se od občanů vyžaduje snaha a možnost rekvalifikace na nové profese. V rámci Evropy dochází v současnosti k silné globalizaci výchovy a vzdělávání. Vzniká evropský trh vysokoškolského prostoru a evropský trh kvalifikací, k čemuž je potřeba prostupnost vzdělávacích systémů. Globalizace je spojena s vyšším důrazem na multikulturnost škol, od kterých vyžaduje interkulturní vzdělávání. Na to navazuje potřeba jazykové vzdělanosti a vyšší komunikační kompetence obecně. Pod záštitou Evropské unie vzniká tzv. evropská dimenze ve vzdělávání. Tato oblast vzdělávání uděluje členským zemím povinnost učit žáky v duchu evropanství, učit je respektu k evropským hodnotám a vést je k toleranci mezi evropskými národy. Vyspělé země se snaží o zvýšení kvality všeobecného vzdělání. Zároveň se základní vzdělání snaží přiblížit všem žákům, bez ohledu na jejich znevýhodnění. Odstraňování bariér při přístupu ke vzdělání a výchově je hlavním krokem k integraci (Zvírotsky, 2014).

Ve světě dochází k vývoji vzdělávacích systémů podle možností jednotlivých zemí. I přes důraz na globalizaci a neustálé propojování vzdělávacích systémů ve světě, se stále u jednotlivých zemí přechovává mnoho individuálních rysů. Vzdělávací systémy i velmi si blízkých a podobných zemí, jsou specifické, jedinečné a odlišné. Jak již bylo řečeno

vzdělávací systémy jsou závislé na historickém vývoji, kulturních, náboženských a jiných tradicích, což velice ztěžuje změnu zajetých principů (Průcha, 1999).

Změny vzdělávacích systémů, které v současnosti probíhají ve světě se týkají různých oblastí. Jedná se o změny v obsahu samotného vzdělávání. Jen za posledních 20 let se výrazně změnil repertoár předmětů a jejich obsah. Dochází ke vzniku předmětů úplně nových nebo k určitému slučování podobných si předmětů do větších okruhů. Co naopak zůstává a je kritizováno je stálé členění na předměty a jejich nízká propojenost. Zůstává také počet vyučovacích hodin. Druhou oblastí, která prochází změnami je samotná struktura vzdělávacích systémů. Mezinárodní členění ISCED na stupně zůstává. Dochází ke změnám v rámci jednotlivých školských stupňů, jako je jejich délka trvání a způsob studia (vznik dálkového studia). K významným změnám dochází vlivem tržní ekonomiky a privatizace vzdělávání. Současné školství zažívá rozpory, když proti sobě stojí autonomie a státní řízení a kontrola škol; tržní principy a principy demokracie; národní pospolitost a multikulturismus a státní suverenity a snaha o užší sjednocení Evropy. Zasahování státu do řízení školství je nezbytností z důvodu rovnosti vzdělání pro všechny občany. Avšak od osmdesátých let se část školství stává ekonomickým statkem, s kterým se obchoduje. Vzniklé soukromé školy se přizpůsobují trhu práce, kterému zajišťují dostatek kvalifikovaných pracovníků. Vzdělání se stalo ekonomickým subjektem, od kterého se stát distancuje. Dochází k marketizaci, tedy podřízenosti vzdělání pracovnímu trhu. Změna financování vzdělávání nutí školy chovat se k žákům jako ke klientům, kterým jsou poskytovány služby. Typickým příkladem je vzdělávací systém v Anglii, kde existuje místní řízení škol a množství přidělených financí závisí na počtu studentů. Školy si udržují svou kvalitu, za kterou jsou klienti ochotni platit. Zároveň tento systém podporuje vznik inovací a alternativ. Poslední oblastí vzdělávání, ve které dochází ke změnám je společenská a pedagogická povaha. Názor žáků, studentů, rodičů, učitelů a politiků se mění a ovlivňuje rozvoj a zlepšování vzdělávání v zemi. Vzniká samostatná vědecká disciplína *zdokonalování školství* (school improvement), která se zabývá výzkumem kvality a efektivnosti školských zařízení, školskými reformami a inovacemi, pedagogickou prognostikou a vzdělávací politikou. Ve Spojených státech amerických se uchytil pojem *restructuring* (restrukturalizace vzdělávání). Pojem představuje snahy o radikální změny ve třech částech vzdělávání, které jsou vzájemně propojeny. Jedná se o obsah a metody vzdělávání, o organizaci a řízení škol a správu nad finančními prostředky (Průcha, 2001).

I přes neustálé zlepšování metod a postupů při zavádění inovací, občas k vývoji nedojde. Do zavádění inovací ve školství musí být zapojeny všechny její složky, tedy žáci, učitelé, rodiče, administrativní a managemetské složky a v neposlední řadě je potřeba dostatečných financí a motivace. Protože nelze celou společnost najednou přesvědčit o nových myšlenkách, školské inovace a reformy postupují pomalu a někdy ani nedopadnou. Následná nevyrovnanost mezi investicemi a dosaženými výsledky způsobuje pochyby, zda inovativní snahy opravdu přispívají ke zlepšování vzdělávání (Průcha, 2001).

### **3.6.1 Alternativní školy**

Neexistuje jednoznačná definice pojmu alternativní škola, avšak jedná se o školy, které jsou radikálním způsobem odlišné od tradičních, státních, veřejných škol. Převážně jsou to školy či zařízení soukromé s určitým alternativním, inovativním pohledem na výuku, vzdělávací kurikulum, prostředí vzdělání, hodnocení žáků a vztah mezi rodiči a obcí a školou. Alternativní školy jsou zaměřeny zásadně na dítě a jeho potřeby a zájmy. Děti jsou vedeny k samostatnému objevování, spolupráci mezi sebou a k rozvoji tvořivosti a iniciativy. Učitel je považován spíše za rádce nebo staršího moudřejšího sourozence. Zároveň dítě také určuje množství, pořadí a rozsah výuky a úkolů. Na význam alternativních škol lze pohlížet třemi pohledy. Prvním pohled je školskopolitický, který se zaměřuje na zřizovatele škol. Alternativní školy nabízejí své služby mimo sektor veřejných škol, ale fungují souběžně s nimi. Druhý pohled řeší ekonomický aspekt, tedy financování. Alternativní školy jsou zpoplatněny, nejsou financovány ze státních peněz. Třetím pohledem je pedagogický a didaktický aspekt, který se zabývá netradičností, inovativností, nezávislostí a reformním přístupem alternativních škol. Dle zákona jsou alternativní školy považovány minimálně za stejně dobré jako standardní školy (Průcha, 2001).

Alternativní školy vznikaly převážně z důvodu potřeby vylepšovat. Vyučování na školách bylo kritizováno za svůj formalistický způsob a přesycení učiva. Alternativní školy se zaměřovaly na exemplární výuku, na souvislost výuky s mimoškolní realitou, na zájmy dítěte a vývoj jeho myšlení. Zakladatelé těchto škol kritizovali omezování pohybu dětí, operování s jejich strachem, rozdělování výuky do separovaných částí, způsob zkoušení a hodnocení. Školy vznikaly buď samostatným založením nebo přeměnou

státních škol pomocí alternativních forem. K přeměně uvnitř systému docházelo převážně ve Spojených státech amerických a Velké Británii. V tehdejší Československé republice docházelo k největším vlnám zakládání alternativních škol ve 20. a 30 letech 20. století (Průcha, 2001).

Alternativní školy splňují ve společnosti tři základní funkce, a to funkci kompenzační, diverzifikační a inovační. Kompenzační funkce spočívá v uspokojování poptávky po jiném způsobu vzdělávání. Alternativní školy zaplňují místo na trhu, kam se stát nedostane. Diverzifikační funkcí školy splňují potřebu pluralitního vzdělání. Nejdůležitější funkcí je ta inovační, která poskytuje nové způsoby výuky, inovaci obsahu a organizace samotného procesu. Po celém světě existuje mnoho typů alternativních škol, které lze rozdělit do tří hlavních skupin. Jde o alternativní školy klasické reformní, církevní a moderní. V současnosti jsou nejvýraznější skupinou moderní alternativní školy, které jsou například v České republice zastoupeny školami: angažované učení, škola hrou, zdravá škola, integrované učení a projektové vyučování. V zahraničí se jedná o školy s volnou architekturou, cestující školy, školy bez ročníků, nezávislé školy, mezinárodní školy (Průcha, 2001).

### **3.6.2 Inkluzivní vzdělávání v České republice**

Doslovný překlad pojmu inkluze (z angl. *inclusion*) je *zahrnutí*, obecný překlad říká *příslušnost k celku*. Prvotně je inkluze brána jako nadstavba integrace. „*Základem tohoto pojetí je poznání, že lidská společnost se skládá z více či méně odlišných jedinců, kteří vytvářejí různorodou, přesto společnou jednotu, navzájem respektující individuální rozdíly.*“ (Šámalová, 2016). Pojem se ve vztahu ke vzdělávání v Evropě poprvé objevil v devadesátých letech 20. století. Inkluze ve vzdělávání představuje koncept, který prosazuje přístupnost vzdělávání dle hlavního edukačního proudu všem dětem, žákům a studentům bez ohledu na stupeň postižení. Do skupiny těchto žáků patří například členi minorit, zdravotně postižené děti, sociálně znevýhodněné a další. Inkluzivní vzdělávání představuje změnu struktury školy, která poté může nabídnout možnost studia všem dětem bez ohledu na jejich individuální vzdělávací potřeby. Tyto potřeby spočívají v rozdílných schopnostech jednotlivých žáků, jedná se například o rozdílnou pozornost, rozdílné pracovní tempo, rozdílné pohybové a komunikační předpoklady a schopnosti a různé kognitivní či mentální omezení. Inkluzivní školy mají heterogenní třídy, ve kterých



se vyučování účastní děti bez i s určitým omezením. Učitel se nesnaží rozdílnosti mezi žáky eliminovat, ale akceptovat je a přizpůsobit jim způsob výuky (Hájková, Strnadová, 2010).

Společnost přijímá rozdílnost některých členů a neklade důraz na jejich jiný stav. Dítě je přijímáno takové, jaké je a je s ním zacházeno, jako s „většinovými“ dětmi v dané společnosti. Inkluzivní společnost se zaměřuje na potřeby všech svých členů a nevylučuje některé do speciálních zařízení. Naopak, snaží se najít způsob jakým zapojit všechny do stejných aktivit. Inkluze se zaměřuje na procesy, které umožňují vznik heterogenních tříd a společné účasti všech žáků a studentů při výuce. Zaměřuje se na společnost, školy, třídy a pracovní skupiny. Tím se liší od integrace, která se zaměřovala na jinakost a problémy definovaných skupin (Šámalová, 2016).

Školský zákon zabezpečuje právo dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání. Přičemž obsah, formy a metody vzdělávání jsou určeny dle jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na podpůrná opatření:

- speciální metody, formy a postupy,
- přizpůsobené učebnice,
- didaktické materiály,
- kompenzační pomůcky,
- rehabilitační pomůcky,
- zařazení předmětů speciálněpedagogické péče,
- pomoc asistenta pedagoga,
- snížení počtu dětí, žáků a studentů ve třídě,
- úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu,
- pedagogicko-psychologické služby (Hájková, Strnadová, 2010).

Od konce prvního desetiletí 21. století je hlavním cílem vzdělávací politiky České republiky zajištění rovnocenného přístupu všem občanům ke vzdělání. S tím souvisí i snaha o konečné ukončení segregacní vzdělávací praxe. Záměrem vzdělávací politiky je dostat inkluzivní pojetí výuky do všech typů škol na všech úrovních školského systému. I přes dlouhodobé snahy zavedení inkluzivního vzdělávání do českých škol, až v posledních několika letech k procesu opravdu dochází. V České republice bylo přijato

několik dokumentů, které inkluzi do vzdělávání zaváděly. Například Národní plán podpory a vyrovnání příležitostí přijímaný v gesci Vládního výboru pro zdravotně postižené, Střednědobá koncepce přístupu státu ke zdravotně postiženým, Národní program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky apod. Avšak Česká republika stále patří mezi země vyčleňující poměrně veliké procento dětí do specializovaných vzdělávacích institucí. Silnou roli v nahrazování role státu mají nestátní neziskové organizace. Organizace zároveň tlačí na inkluzivitu vzdělávacího systému, upozorňují na potřebu organizačních, legislativních, personálních a hlavně metodicko-didaktických změn. Bez těchto požadavků dochází k inkluzi žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu, ale bez dostatečného přijímání ze strany spolužáků i pedagogů. Tím trpí jak nově příchozí žák, tak všichni účastníci výuky (Hájková, Strnadová, 2010).

### **3.6.3 Ekonomika školství ve Velké Británii**

Anglické školství je typické svou multikulturní stránkou. K zavádění inkluzivního vzdělávání zde došlo mnohem dříve než ve střední Evropě. Byl, a stále je, to proces pomalý a dlouho trvající, ale stabilní. V roce 2004 byla uzavřena podpora pro širší účast ve vysokoškolském vzdělávání a zajištění stipendií pro chudší žáky. Je zde vidět pokrok ve zvýšení počtu mladých lidí, kteří veřejnými školami prošli. Zároveň dochází ke změnám ve finanční podpoře sociálního začleňování ze strany státu. Role se tak zvyšuje soukromému sektoru, kde se vyskytuje hrozba nedostatku prostředků pro střední třídu a minoritní skupiny. O rok později došlo k převratu a financování bylo převedeno na místní úřady. Místní úřady stanovily cíle pro vzdělávací činnost škol a vyhlásily soutěž pro vznik nových škol, které mohly být dotovány. Školy si tak samy jmenovaly vedení, kontrolovaly majetek, zaměstnance a události, jako přijímání studentů. Došlo však k administrativnímu chaosu, protože se systém blízce podobal politice náboženských škol. (Tomlinson, 2008).

V britském vzdělávacím systému je silný vliv soukromých škol, které jsou specifické svými zpoplatněnými službami. Došlo zde k situaci, kdy je vzdělání bráno jako ekonomický statek, za který jsou lidé ochotni platit. Zde se ale objevují další souvislosti.

Ekonomika školství je o tom, jak je vzdělávání vytvářeno, kdo ho dostane více či méně a zároveň zkoumá ekonomický dopad vzdělávání na jednotlivce, firmy a celou

společnost. Anglická společnost zároveň řeší, jak nejlépe zvýšit úspěšnost žáků, jaký by měli učitelé dostávat plat a kolik je skutečně potřeba absolventů. Zásadní diskuze přišla s nástupem *teorie lidského kapitálu*. Tato teorie přišla s tvrzením, že člověk by měl investovat do svého lidského kapitálu právě vzděláním. Dříve bylo vzdělávání považováno za spotřební zboží. Předpokládalo se, že bohatí spotřebují více nepovinného vzdělání než ti méně zámožní, stejně tak jako to bylo s jejich spotřebou jiných druhů zboží. Dosažené vzdělání signalizovalo lepší společenské postavení. Teorie lidského kapitálu ukazovala na důležitost vzdělání pro všechny, neboť investicí do svého kapitálu si člověk rozšiřuje a zlepšuje schopnosti, které mu zajistí lepší povolání a tím více peněz. Zde se tedy objevuje situace, že čím více člověk investuje do vzdělání, tím vyšší si zajistí v budoucnu příjem. Teorii lze použít k podpoře individuálního vzdělávání, ale také vzdělávání v rámci firem a zlepšování si kvalifikace. Teorie také poskytuje rámec pro analýzu politické intervize v oblasti financování vzdělávání. Pokud vláda investuje do vzdělávacích programů například mládeže nebo snižování počtu dětí ve třídách, může pomocí teorie zjistit pravděpodobný sociální dopad a prospěch (Machin, Vignoles, 2005).

## 4 Vlastní práce

Výzkumná část diplomové práce je rozdělena do dvou celků. V prvním jsou uvedeny teoretické podklady, které byly zjištěny pomocí obsahové analýzy. Teoretický popis vzdělávacích systémů obou zemí poskytne čtenáři základ pro srovnání se zkušenostmi informátorů. Analýza polostrukturovaných rozhovorů představuje druhou část vlastní práce.

Obsahová analýza umožnila představit základní charakteristiky vzdělávacích systémů v České republice i Anglii. Teoretický základ představuje principy fungování obou systémů. Zároveň byly teoretické podklady použity v kapitole 4.4 Analýza rozhovorů, kde na ně reagují respondenti pomocí svých výpovědí v rozhovorech.

Aby bylo možné prozkoumat a porovnat rozdíly mezi vzdělávacími systémy detailněji, je důležité zeptat se na názor lidí, kteří s nimi mají vlastní zkušenosti. Proto se autorka práce rozhodla pro kvalitativní formu výzkumu, konkrétně polostandardizovaný rozhovor. Autorka se snaží představit téma z pohledu konkrétních osob, které si práci v obou vzdělávacích systémech zkusili. Pedagogové, kteří učili v obou zemích, mohou adekvátně srovnat oba systémy a vyjádřit se k tématu. Polostrukturovaný rozhovor je ideální způsob, jak zjistit od respondentů, co největší množství informací.

Polostrukturované rozhovory probíhaly po prostudování teoretických podkladů, aby autorka měla přehled o řešené problematice a mohla s respondenty zodpovědně diskutovat.

### 4.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je vhodný svým detailním záběrem na probírané téma. Ve výzkumné části diplomové práce byly využity metody obsahové analýzy a polostrukturovaného rozhovoru.

Obsahová analýza slouží jako ideální prostředek k získání co největšího množství informací o potřebném tématu. Jedná se o neinvazivní metodu, díky níž si výzkumník prohloubí vědomosti k danému tématu, které pak využije k analýze nebo jako podklad k dalším výzkumům. K této diplomové práci probíhalo studium knih a internetových zdrojů.

Polostrukturovaný rozhovor si autorka připraví předem, kontroluje jeho průběh, avšak směr rozhovoru může určovat i respondent. I přes výhodu získání velkého množství informací, je snadné se v rozhovoru ztratit. Tazatelka si musí hlídat linii rozhovoru a zda byly probrány potřebné okruhy témat. Zároveň se zde při nuceném vedení rozhovoru, vyskytuje tenká hranice, kdy se může respondent zaleknout a potlačit své spontánní vyprávění (myšlenky).

Cílem výzkumu je nalézt odpovědi na výzkumné podotázky:

- „*Mají děti v České republice odlišný přístup ke škole než děti v Anglii?*“
- „*Mají rodiče žáků v České republice odlišný přístup ke škole než rodiče v Anglii?*“
- „*Existují rozdíly ve společenském postavení pedagogů v obou zemích?*“
- „*Jaké jsou základní principy jednotlivých systémů – českého a anglického?*“

Hledání respondenti museli splňovat podmínku osobní zkušenosti s oběma vzdělávacími systémy. Buď v minulosti nebo současnosti. I přes začáteční problémy s hledáním respondentů, se podařilo dohledat deset pedagogů, kteří byli ochotni se nad daným tématem zamyslet. Kontakty na respondenty získala autorka práce přes kolegy v práci, spolužáky ze školy a posléze přes internetové portály (Facebook, Emimino). Přínosné kontakty autorka získala od Nadace Open Society Fund Praha, která v minulosti zprostředkovávala pracovní stáže českým začínajícím pedagogům v anglických školách.

Autorka se s respondenty kontaktovala nejdříve pomocí emailů a telefonních hovorů. V průběhu několika měsíců, kdy výzkum probíhal, se všemi respondenty sešla. Rozhovory byly vedeny v přátelské atmosféře, převážně u respondentů v práci (ve školách) nebo v kavárnách.

V následující tabulce jsou popsány identifikační údaje respondentů. Jejich jméno, věk, národnost, rok zahájení pracovního poměru v zahraničí a počet měsíců, které zde strávili. Podrobnější popis respondentů je uveden v kapitole 4.1.2. Průběh rozhovorů a charakteristika respondentů.

Základní charakteristika respondentů:

<b>Jméno</b>	<b>Věk</b>	<b>Typ školy v Anglii</b>	<b>Rok zahájení pracovního poměru v Anglii</b>	<b>Počet měsíců strávených v anglické škole</b>	<b>Datum rozhovoru</b>
Miroslav	30	Základní škola	2012	10	2. 6. 2016
Linda	35	Základní škola	2007	36	20. 7. 2016
Markéta	37	Jazyková škola	2012	2 (každoročně)	9. 9. 2016
Josef	34	Základní škola	2008	24	15. 6. 2016
Ondřej	35	Základní škola	2007	12	26. 9. 2016
Tereza	30	Mateřská škola	2012	24	5. 7. 2016
Lenka	25	Jazyková škola	2015	2	17. 8. 2016
Šárka	34	Mateřská škola	2007	12	5. 10. 2016
Lucie	31	Základní škola	2011	36	3. 9. 2016
David	32	Základní škola	2010	12	1. 8. 2016

*Tabulka 2 Základní údaje o respondentech (Vlastní zpracování)*

Získané informace byly rozděleny do dílčích kapitol, které pomáhají k celistvému pochopení daného tématu. Původní čtyři okruhy byly během a po uskutečnění rozhovorů rozšířeny o další kategorie, které samy vyplynuly jako vhodné. Na základě analýzy vznikly tyto kategorie:

- názor na funkčnost škol,
- postavení soukromých škol,

- národní kurikulum Velké Británie a vzdělávací programy České republiky,
- komparace způsobů výuky,
- žáci a jejich přístup ke studiu,
- vztah rodičů ke škole svého dítěte,
- pedagogický kolektiv,
- postavení učitelů ve společnosti,
- komparace vzdělávacích systémů.

#### **4.1.1 Etické otázky výzkumu**

Od všech respondentů autorka získala souhlas s účastí na výzkumu. Všichni také souhlasili s nahráváním rozhovorů na záznamové zařízení. Respondenti byli ujištěni, že jejich odpovědi na otázky jsou dobrovolné.

Respondentům byla nabídnuta anonymita při zveřejňování výsledků. Někteří respondenti této nabídky využili. Pro přehlednější reprezentaci výzkumu jsou změněna jména všech respondentů. Několik respondentů si nepřálo zveřejňovat název škol, ve kterých učili nebo učí. Proto je uveden jen typ školy.

Při rozhovorech se autorka snažila udržovat bezkonfliktní prostředí a příjemnou náladu. Tazatelka respondentům neponovala, naopak je podporovala v rozvíjení jejich myšlenek. Přímé citace uvedené v diplomové práci jsou doslovným přepisem výroků respondentů. Každého rozhovoru se vždy účastnil pouze jeden respondent.

#### **4.1.2 Průběh rozhovorů a charakteristika respondentů**

Respondentům byl vysvětlen účel rozhovoru, téma diplomové práce a škola, pod kterou práce vzniká. Rozhovory trvaly v průměru 50 až 60 minut. Na začátku každého rozhovoru autorka požádala o souhlas k nahrávání a stručně uvedla, čeho se budou týkat připravené otázky. Rozhovor se skládal z 22 otázek, z toho první tři jsou identifikační. Otázky polostrukturovaného rozhovoru jsou uvedeny v příloze.

Rozhovory probíhaly v přátelském duchu a většina respondentů samostatně vyprávěla na dané téma. Autorka nechtěla zasahovat do jejich vyprávění, proto byly některé otázky zodpovězeny v průběhu jiné odpovědi. S každým respondentem se autorka dostala ke všem tématům.

Pro přiblížení respondentů čtenáři, je blíže popsána jejich základní charakteristika.

### **Miroslav**

Miroslavovi je 30 let a bydlí v Praze. Vzhledem k tomu, že má výrazně mladší sourozence, tak ho to táhlo k práci s dětmi. Miroslav je absolventem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v oboru Český jazyk a Základy společenských věd. Má zkušenosti jako učitel na druhém stupni základní školy. Stejně staré děti učil i v severní Anglii na soukromé internátní škole.

### **Linda**

Linda je učitelkou na Masarykově univerzitě v Brně a v Brno English Centre. V Anglii učila na škole Embassy, Exsportise a na základní škole v Roedean. Má zkušenosti s výukou dětí od 8 do 18 let i dospělých. Lindě je 35 let a na první pohled působí jako aktivní a upřímný člověk.

### **Markéta**

Markéta má vystudovanou pedagogickou fakultu se zaměřením na anglický a německý jazyk. Každé léto působí od roku 2012 šest až osm týdnů v Londýně v jazykové škole. Z Anglie má zkušenosti i s výukou na střední škole. Po zbytek roku působí jako učitelka angličtiny na státní vysoké škole a dvou soukromých středních hotelových školách. Také nabízí výuku jazyků soukromě.

### **Josef**

Josef je učitelem na Gymnáziu nad Štolou v Praze. Je to na první pohled sympatický a optimisticky naladěný člověk. Nyní je mu 42 let a v Anglii učil v letech 2008 až 2010 v Harrogate na Ashville college – internátní soukromé škole. První rok zde působil jako asistent, po odchodu kolegy do důchodu nastoupil na pozici učitele matematiky. Zároveň bydlel s dětmi v boarding house, kde se o ty nejmladší každý den staral i mimo vyučování. Dodnes při své práci čerpá ze zkušeností, které zde nasbíral.



### **Ondřej**

Ondřejovi je 35 let a bydlí v Praze. Momentálně je učitelem v mezinárodní mateřské školce v Praze, ale má za sebou praxi s výukou na druhém stupni základní školy a na univerzitě. Vystudoval střední pedagogickou školu se zaměřením na předškolní a mimoškolní aktivity a vysokou školu se zaměřením na výtvarné umění. V Anglii byl ve školním roce 2007/2008 asistentem učitele výtvarné výchovy u dětí ve věku 12 až 16 let na internátní soukromé škole.

### **Tereza**

Tereza je učitelkou v jedné pražské mateřské škole. Do školky v severovýchodní Anglii se dostala přes známého a splněním ústního pohovoru. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a Pedagogickou fakultu Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Momentálně je na mateřské dovolené se čtyřměsíčním synem.

### **Lenka**

Lence je 25 let a pochází z Moravy. V současnosti studuje Filosofickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně. Léto roku 2015 strávila jako učitelka na jazykové škole v Bristolu. Pracovala zde se studenty, kterým bylo okolo 18 let. Vyučovala také na brněnské jazykové škole.

### **Šárka**

Šárka má z České republiky zkušenosti s výukou na státní i soukromé škole. Tři roky učila na Základní škole v Mukařově a jeden rok na Základní a střední škole Opengate v Babicích. V roce 2007 nastoupila v Anglii na Hetherset Old Hall School jako asistentka v přípravné třídě u čtyř až pětiletých dětí. Šárka považuje svůj rok v anglické škole za nejpřínosnější přípravu na učitelské povolání.

### **Lucie**

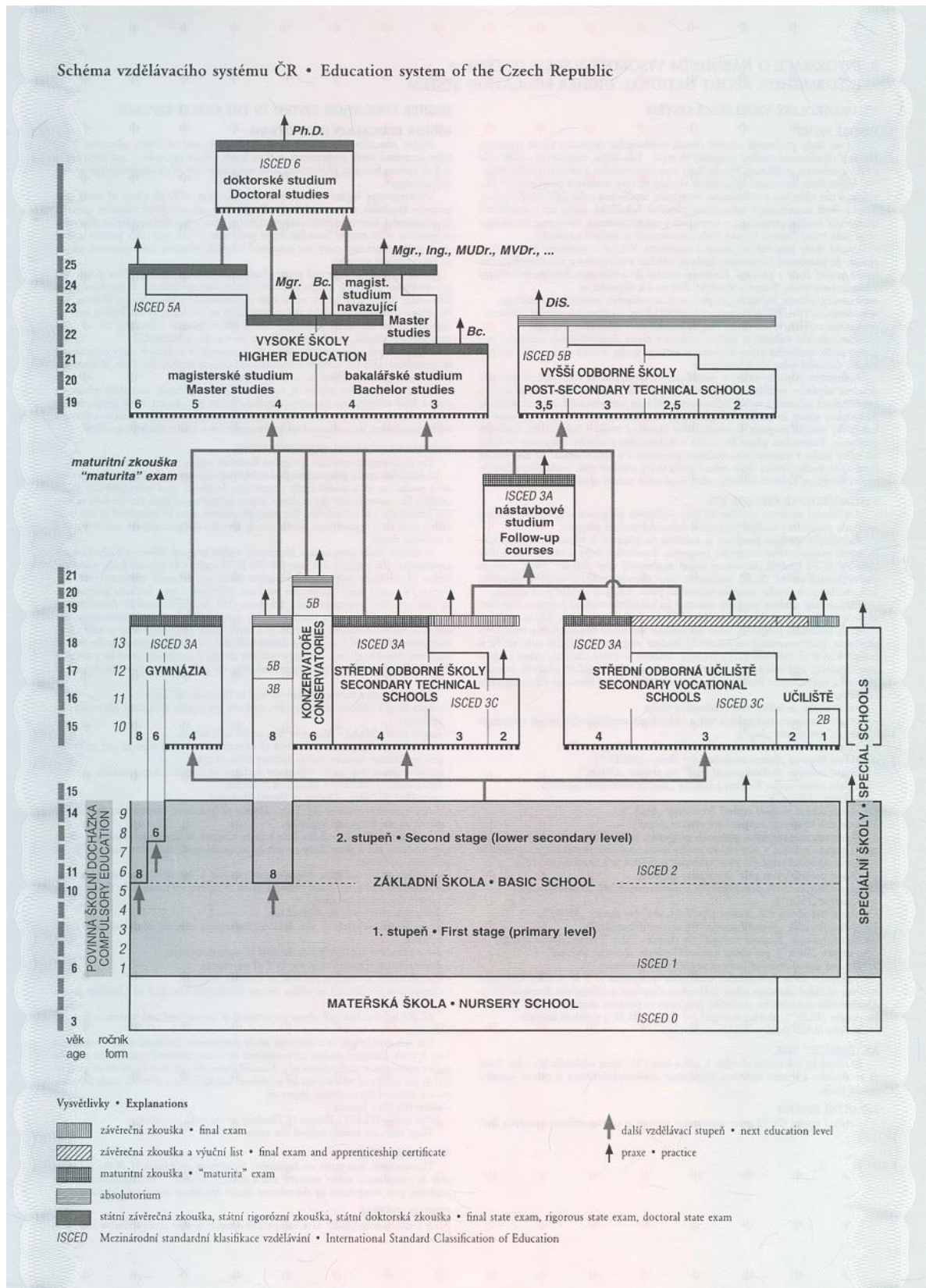
Jednatřicetiletá Lucie, učitelka anglického jazyka a hudební výchovy, bydlí v Praze, ale strávila tři roky v Anglii, kam se provdala. V jihozápadní Anglii učila na soukromé základní škole děti druhého stupně. Po dvou letech se přestěhovala do Cambridge,

kde několik měsíců působila jako asistentka pedagoga na státní škole. Poté se vrátila zpět do České republiky, kde působí na druhém stupni základní školy.

### **David**

David, dvaatřicetiletý sportovec, momentálně na zdravotní neschopence kvůli operaci kolene. Vystudoval Fakultu tělesné výchovy a sportu na Univerzitě Karlově s pedagogickým zaměřením na tělesnou výchovu a zeměpis. V České republice učil na Integrované střední škole technické v Mělníku. Krátkodobě působil i na základní škole a gymnáziu. V severovýchodní Anglii učil na Independent St. Bees School, což je částečně internátní škola.

## 4.2 Vzdělávací systém České republiky



Obrázek 1: Schéma českého vzdělávacího systému (UJAK, 2013)

Český vzdělávací systém je rozdělen na 5 kategorií. Preprimární vzdělávání, základní vzdělávání (primární a nižší sekundární), vyšší sekundární vzdělávání, postsekundární neterciální vzdělávání a terciální vzdělávání. Navrch lze uvést další vzdělávání a odbornou přípravu. Základní vzdělání je poskytováno občanům bezplatně. Vzdělávání je v České republice financováno převážně z veřejných zdrojů. Finanční prostředky ze státního (centrálního) rozpočtu do vzdělávání jsou poskytovány prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Další zdroje představují rozpočty zřizovatelů škol a školských zařízení (MŠMT, 2010).

České školství má právní základ v Zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *„Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (...) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.“* (Školský zákon, 2004).

#### **4.2.1 Struktura českého vzdělávacího systému**

Preprimární vzdělávání je určeno pro děti od 3 do 6 let. Není povinné, ale má vysokou účast (93 % dětí v příslušném věku). Do tří let věku mohou děti navštěvovat jesle, které nejsou součástí školské soustavy, ale jsou v kompetenci Ministerstva zdravotnictví.

Povinná školní docházka trvá v České republice 9 let (od 6 do 15 let věku). Hlavními institucemi pro plnění povinné školní docházky jsou základní školy, které jsou rozděleny na dva stupně – I. stupeň (1. - 5. ročník), II. stupeň (6. - 9. ročník). Všichni žáci jsou povinni navštěvovat první stupeň základní školy. Poté mají možnost složit přijímací zkoušky a ve studiu pokračovat na osmiletém gymnáziu (po 5. ročníku) na šestiletém gymnáziu (po 7. ročníku), popř. na konzervatoři. Povinnou devítiletou školní docházku tím splní na těchto školách (MŠMT, 2010).

V nepovinném vyšším sekundárním vzdělávání pokračuje po ukončení povinné školní docházky 96 % studentů ve věku 15 až 18 let. Vyšší sekundární vzdělání lze tedy získat na gymnáziích (čtyřletých), na středních odborných školách (čtyřletých), popř. v konzervatořích. Tyto školy jsou zakončeny maturitní zkouškou. Nebo mohou

studenti po základní škole pokračovat ve studiu na dvou až tříletých oborech zakončených výučním listem (MŠMT, 2010).

Studenti s výučním listem mohou pokračovat nástavbovým studiem, které je zakončeno maturitní zkouškou, nebo si rozšířit kvalifikaci ve studiu zkráceném (postsekundární programy středních škol). Po úspěšném složení maturitní zkoušky mohou tito studenti pokračovat na vyšší úroveň vzdělání. V terciálním vzdělávání pokračuje 60 % studentů. Mají na výběr buď vyšší odborné školy, nebo vysoké školy (MŠMT, 2010).

Ve vzdělávacím systému České republiky existuje soukromý sektor, který nabízí vzdělávací instituce za finanční poplatek. Soukromé školy se vyskytují ve všech úrovních českého školství. Pokrývají značnou část poptávky po vzdělání, nemají však pro zemi výraznou historickou hodnotu jako soukromé školy ve Velké Británii.

Školní rok v České republice trvá od září do června. Během školního roku jsou podzimní, vánoční, jednodenní pololetní a jarní prázdniny. Velké letní prázdniny trvají během července a srpna.

#### **4.2.2 Hodnocení v průběhu studia**

Systém hodnocení je v České republice dán Školským zákonem 561/2004 Sb. V zákoně jsou popsány přesné postupy a způsoby hodnocení žáků na jednotlivých typech škol.

Pedagogové mateřských škol sledují v průběhu roku každé dítě, odborně posuzují jeho vývoj a rozvoj. Případné nepravidelnosti a problémy řeší nebo konzultují s odborníky z pedagogicko-psychologických poraden (MŠMT, 2010).

V průběhu školního roku jsou žáci základních, středních a učňovských škol hodnoceni z jednotlivých předmětů. Za každé pololetí žák dostává vysvědčení, kde se hodnotí celkový prospěch a chování. Na základě vysvědčení ke konci roku se rozhoduje o studentovu postupu do vyššího ročníku. Školy zpravidla hodnotí žáky klasifikačním stupněm nebo slovně (Školský zákon, 2004).

Střední vzdělávání s maturitní zkouškou je zakončeno státní maturitní zkouškou. Žák složil maturitní zkoušku, pokud úspěšně složil všechny její části (státní a školní). Maturitní zkoušky ze všech zvolených předmětů se konají před maturitní komisí. V České republice jsou uzákoněny od roku 2011 státní maturity, které zajišťují stejné zadání pro všechny

studenty. Zkoušky slouží k celonárodnímu srovnání. Maturitní vysvědčení je dokladem o odborné kvalifikaci. S ukončeným středoškolským vzděláním mají žáci nárok na vstup do terciálního vzdělávání (Nová maturita, 2016).

Střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání je ukončeno závěrečnou zkouškou. Od školního roku 2014/15 jsou závěrečné zkoušky pro všechny obory vykonávány dle jednotného zadání. Vysvědčení získané po složení odborné zkoušky, je uznáváno jako doklad o získání odborné kvalifikace, ale neumožňuje postup do terciálního vzdělávání (Národní ústav pro vzdělávání, 2016).

Hodnocení v rámci terciálního vzdělávání se liší na vyšších odborných školách a na vysokých školách (univerzitách). V průběhu studia jsou studenti hodnoceni způsobem, který si škola určila ve svém vzdělávacím programu. Podobně jako u středoškolského vzdělávání. Avšak oproti pětistupňové škále na základních a středních školách, klasifikační stupnice hodnocení vyšších odborných škol je čtyřstupňová (MŠMT, 2010).

K úspěšnému ukončení studia vyšší odborné školy musí student složit absolutorium. Zkouška se skládá z odborných předmětů, z cizího jazyka a z obhajoby absolventské práce. Po úspěšném složení odborné zkoušky student získává vyšší odborné vzdělání; vysvědčení o absolutoriu, diplom absolventa vyšší odborné školy a titul diplomovaný specialista (DiS. uvádějící se za jménem) (MŠMT, 2010).

Mezi vyššími odbornými školami a univerzitami je rozdíl v hodnocení i v průběhu školního roku. Školní rok na univerzitách je členěn do dvou semestrů, které jsou odděleny zkouškovým obdobím. Na různých oborech vysokých škol lze nalézt různé způsoby hodnocení studentů. Některé školy preferují zkoušky v průběhu obou semestrů, jiné požadují testování po konci semestru nebo jedinou soubornou zkoušku po uceleném modulu studia. Prostředkem pro hodnocení a postupnost ve studiu je kreditní systém, který využívá většina vysokých škol v České republice. Bakalářské i magisterské studium programu vysoké školy je ukončeno státní závěrečnou zkouškou, včetně obhajoby bakalářské nebo diplomové práce. Absolventi bakalářského studia získávají titul před jménem, bakalář (Bc.) nebo bakalář umění (BcA.). Absolventům magisterského programu je přidělen titul magistr (Mgr.), magistr umění (MgA.), inženýr (Ing.), inženýr architekt (Ing. arch.). Studenti lékařství a veterinárního lékařství a hygieny ukončují magisterské studium rigorózní zkouškou a uděluje se jim titul doktor medicíny (MUDr.), zubní lékař (MDDr.) a doktor veterinární medicíny (MVDr.). Absolventi doktorského studia, kteří

složili státní doktorandskou zkoušku a obhájili svou disertační práci získávají titul doktor (Ph.D.), doktor teologie (Th.D.), který se uvádí za jménem. Rigorózní zkoušku, včetně obhajoby rigorózní práce, lze složit ve stejné oblasti jako ukončené magisterské studium. Absolventi získávají před jméno titul doktor v příslušném oboru (JUDr., PhDr., RNDr., PharmDr., ThDr. Nebo licenciát ThLic.) (MŠMT, 2010).

### 4.3 Vzdělávací systém Anglie

University or College of Further Education	Age: 18+	
GCE A-Level Examinations (or International Baccalaureate or AVCE)	Age: 13 - 18	Senior School
Year 13 – A2 Exam (Age 17 – 18)		
Year 12 – AS Exam (Age 16 – 17)		
GCSE Examinations		
Year 11 (Age 15 – 16)	Age: 7 - 13	Prep School
Year 10 (Age 14 – 15)		
Year 9 (Age 13 – 14)		
Common Entrance Examination	Age: 4 - 7	Pre- Prep
Year 8 (Age 12 – 13)		
Year 7 (Age 11 – 12)		
Year 6 (Age 10 – 11)		
Year 5 (Age 9 – 10)		
Year 4 (Age 8 – 9)		
Year 3 (Age 7 – 8)		
Year 2 (Age 6 – 7)		
Year 1 (Age 5 – 6)		
Reception (4-5)		

Obrázek 2: Schéma anglického vzdělávacího systému (School in UK, 2016)

Spojené království zahrnuje Severní Irsko a Velkou Británii, která se skládá z Anglie, Walesu a Skotska. Neexistuje písemná podoba ústavy jedním dokumentem, ústava je zakotvena v psaném právu, nepsaném právu a zvykovém právu. Všechna čtyři území si vzdělávání řeší vlastními zákony, které schvaluje ústřední vláda v Londýně.

Vzdělávací systémy Anglie a Walesu jsou si podobné, zatímco Skotska a Severního Irska jsou zcela odlišné (Mustad, 2012).

Nejvyšším úřadem pro vzdělávání v Anglii je Ministerstvo školství a vzdělávání, v jehož čele stojí ministr školství a vzdělávání, který zodpovídá za vzdělávací politiku v Anglii a za vysokoškolskou politiku v celém Spojeném království. Ministerstvo se zaměřuje na tvorbu národní politiky vzdělávání, nemá výkonné funkce. K nejdůležitějším zákonům upravujícím anglický vzdělávací systém je Zákon o vzdělávání z roku 1944, Zákon o reformě vzdělávání z roku 1988, z roku 1992 Zákon o dalším a vysokoškolském vzdělávání a o rok později schváleném Zákonu o vzdělávání. Vzdělání v ostatních částech řeší ministři Walesu, Skotska a Severního Irska. V oblasti vysokých škol s ministry fungují konzultace (Rýdl, 2003).

Podstatnou roli v anglickém vzdělávacím systému hrají soukromé školy. Většinou jsou to školy nazývané elitářské, kvůli výrazným poplatkům za studium. Rodiče těmito školami zajišťují svým dětem větší šanci postupu na prestižní anglické univerzity (Hofman, 2004).

Pro vzdělávání v Anglii je charakteristická decentralizace jeho správy, která je rozdělena mezi ústřední vládu, regionální školské úřady, církve a další nezávislé činitele, právní rady škol a učitele (Rýdl, 2003).

#### **4.3.1 Struktura vzdělávacího systému**

Systém školního vzdělávání ve Velké Británii je velice pluralitní, vedle sebe zde fungují školy soukromé a veřejné, sekulární a náboženské.

Posledních dvacet let dochází v anglickém školství k výrazným změnám. Nově byla zavedena pravidla externě předepsaného kurikula, národních zkoušek, povinnosti podávat zprávy, pravidelné školní inspekce a evaluace. Stále se hledá rovnováha mezi zaměřením na dítě a zaměřením na výsledky, rovnováha mezi zabezpečením vzdělanosti v zemi a úspěšném zvládnutí základních kompetencí. Jednou ze současných výzev je růst etnické pestrosti britské společnosti (Ježková, 2010).

Na konci osmdesátých let minulého století vznikla nová terminologie „jazyk reformy“. Byl vytvořen systém klíčových období, která se vymezují věkem a znalostmi a dovednostmi žáků. Na konci každého období jsou žáci testováni, zda splňují podmínky



daného období. Povinná školní docházka je v Anglii bezplatná a je určena pro děti od 5 do 16 let (Ježková, 2010).

Předškolní vzdělávání (ISCED 0) je určeno pro děti od 3 do 5 let věku a nezahrnuje se do klíčových období. Základní vzdělávání je rozděleno na tři klíčová období. První klíčové období je pro děti od 5 do 7 let, druhé zahrnuje děti od 7 do 11 let, třetí od 11 do 14 let. První a druhé období představují primární vzdělávání (ISCED 1), třetí období poskytuje nižší sekundární všeobecné vzdělávání (ISCED 2). Čtvrté klíčové období povinného vzdělávání zastupuje vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3) prostřednictvím vyšší střední školy a instituce odborného vzdělávání a je určeno pro děti od 14 do 16 let věku (Ježková, 2010).

Školní rok je ve Velké Británii rozdělen na tři semestry. Začátek školního roku je od září, tento trimestr končí koncem roku. Celý leden jsou dlouhé prázdniny. Zimní trimestr běží od února do Velikonoc, tento semestr má posuvnou hranici. Letní semestr je většinou od května a konec školního roku připadá na polovinu července.

#### **4.3.2 Hodnocení v průběhu studia**

Hodnotící systém Anglie je velice ojedinělý, žáci jsou zde hodnoceni častěji než v jiných západních zemích. Anglie klade ojedinělý důraz na národní standardy v celé struktuře kurikula a systému hodnocení.

Úřad pro kvalifikace a kurikulum působí po celé Velké Británii, zabezpečuje spolupráci s orgány a institucemi, které mohou udělovat osvědčení o profesní kvalifikaci. Udržuje kompatibilitu mezi Anglií, Walesem, Severním Irskem a Skotskem. Úřad má tři hlavní úkoly, za prvé vývoj a distribuci testů, za druhé zefektivnit systém zkoušek a odstranit administrativní překážky (administraci zkoušek, podporu místních úřadů, které se zabývají zkouškami i udělováním osvědčení o profesní kvalifikaci, organizování školení) a za třetí logistický management. Pro Anglii se stará o kvalitu systému kvalifikací a zkoušek Úřad pro řízení kvalifikací a zkoušek. Spolu s Úřadem pro kvalifikace a kurikulum vydal publikaci pro instituce, které přímo souvisí se zkouškami a vydáváním osvědčení (Ježková, 2010).

Hodnocení žáků je dle Národního kurikula povinné na konci každého klíčového období. Tento ambiciózní plán byl v průběhu reformy několikrát přehodnocen

a zjednodušen. Jak již bylo uvedeno výše, anglické školství je rozděleno do šesti klíčových období (Ježková, 2010).

Profil základního období představuje klíčové období 0, tedy děti ve věku 3 až 5 let. Podle školského zákona z roku 2002 jsou děti hodnoceny na konci základního období, tedy při přechodu z přijímací třídy do prvního ročníku povinného primárního vzdělávání. V rámci hodnocení je pracovníky předškolních zařízení posuzován vývoj každého dítěte ve vztahu ke stanoveným cílům (Ježková, 2010).

Děti jsou v Anglii hodnoceny průběžně ve věku 7, 11 a 14 let. V sedmi letech žáky hodnotí učitel na základě řady oficiálních testů, a to z angličtiny (čtení, psaní, výslovnost) a matematiky. V 11 a 14 letech jsou žáci zkoušeni navíc z přírodních věd a hodnocení probíhá pomocí písemných testů, které hodnotí externí specialisté a hodnocení a výsledky sdělují jednotlivým školám. Zároveň jsou všechny výsledky zveřejňovány za jednotlivé školy na národní úrovni (výsledky sedmiletých žáků jen národně souhrnně). Cílem je měření pokroku žáků a doporučení pro školy v rámci zvyšování efektivity své výuky. Výsledky jsou celostátně sledovány jak školami, tak rodiči (Ježková, 2010).

Přezkušování dětí v 11 letech je spojeno s výraznou kritikou ze stran společnosti, převážně rodičů a učitelů. Děti v tomto věku bývají často ovlivněny zkušenostmi rodičů, je tedy sporné, zda jejich výsledky u testu jsou postaveny pouze na jejich schopnostech a znalostech. Zároveň rodiče neradi vidí, že jejich dítě by mělo spíše pokračovat ve studiu na střední odborné škole než na gymnáziu. Proto by měly být zdůrazňovány myšlenky kombinovaných studií – gymnázium a odborné školy (Lowndes, 2011).

V průběhu třech klíčových období (devíti let) jsou žáci hodnoceni postupovými testy. Testy zjišťují znalosti a dovednosti žáků z dvanácti i více předmětů. Během primárního i sekundárního vzdělávání jsou žáci hodnoceni průběžně i na konci každého klíčového období. Po ukončení primárního vzdělávání většina dětí pokračuje ve studiu na jednotných sekundárních školách. Tyto školy přijímají všechny žáky, takže základní školy nevystavují na konci primárního vzdělávání vysvědčení (Ježková, 2010).

V rámci sekundárního vzdělávání, ve věku 16 a 18 let, skládají žáci různé profesní i neprofesní zkoušky. Na konci čtvrtého klíčového období absolvují žáci zkoušky GCSE (General Certificate of Secondary Education<sup>2</sup>). Obsah zkoušek schvaluje Úřad

---

<sup>2</sup> Zkouška pro všeobecné osvědčení středoškolského vzdělání

pro kvalifikaci a kurikulum a slouží k porovnání výsledků žáků a tím přispívá ke zlepšení jejich výkonu. Zkouškou GCSE žák ukončuje nižší sekundární vzdělávání. Při postupu na vyšší sekundární vzdělávání si již začátkem studia určí dva až čtyři předměty, ze kterých po dvou letech bude skládat zkoušku GCSE A-level. Tyto zkoušky lze přirovnat k české maturitě, avšak s mnohem vyšší obtížností. Studenti si předměty vybírají na základě budoucí volby profese nebo studia. Zkouškou GCSE A-level se ukončuje sekundární vzdělávání a závisí na ni přijetí žáka na univerzitu či ne. Z důvodu poklesu úrovně výsledků této zkoušky, přišla univerzita Cambridge se zkouškou Pre-U (Pre-University). Jedná se o prestižnější, náročnější zkoušku. Příprava na její složení má žákům pomoci k úspěšnému přechodu a následujícímu studiu na univerzitě (Ježková, 2010).

Zkoušky GCSE v profesních předmětech pro žáky středních odborných škol jsou buď ASQ (Advanced Supplementary Qualifications<sup>3</sup>) nebo GNVQ (General National Vocational Qualifications<sup>4</sup>). Zkoušky vykonávají především šestnáctiletí žáci, ale není to podmínkou. Ve třech úrovních náročnosti (základní, středně pokročilá, pokročilá) slouží ke vstupu do profesní oblasti a postupu k dalšímu vzdělání (Ježková, 2010).

Lze konstatovat, že výsledky zkoušek v 16 letech ovlivňují budoucí vývoj dítěte, jeho profesní i studijní dráhu. Na výsledky GCSE a GCSE A-level přikládají váhu univerzity. Na studenty mohou být kladeny i jiné požadavky a nároky. Po třech letech bakalářského studia může student získat titul Bachelor of Arts (BA) nebo Bachelor of Science (BSc). Pro postup na navazující magisterské studium je nutné úspěšně ukončit studium bakalářské. V ročním programu lze získat tituly Masters of Arts (MA), Master of Science (MSc) a Master of Business Administration (MBA). Z výzkumných magisterských titulů vysoké školy nabízí Masters of Research (MRes) a Master of Philosophy (MPhil) (NICM, 2014).

---

<sup>3</sup> Doplnkové zkoušky

<sup>4</sup> Zkouška všeobecné národní profesní kvalifikace

## 4.4 Analýza rozhovorů

Během deseti rozhovorů byla probrána témata týkající se osobních zkušeností všech respondentů. Rozhovory začínaly otázkami, na kterých školách pedagogové učili, kdy, jak dlouho a s jak starými dětmi přišli do kontaktu. Tyto údaje jsou uvedeny v tabulce respondentů. Autorka práce se snažila držet zaměření na srovnávání obou systémů. Respondenti porovnávali školské systémy z pohledu celkového fungování školy, existence soukromých škol, rozdílnosti vzdělávacích programů a způsobů výuky, přístupu dětí i rodičů ke vzdělávání, postavení učitele v dané zemi, vztahů mezi pedagogy a vlastního pohledu na oba systémy.

Následující text je členěn do konkrétnějších obsahových témat, která jsou uvedena teoretickými východisky potvrzenými výpověďmi jednotlivých respondentů.

### 4.4.1 Názor na funkčnost škol

Velká Británie je jednou z nejvíce multikulturních zemí světa. V důsledku historického kontextu země a jejího ekonomického postavení se jedná ze stran cizinců o velice žádanou lokalitu v Evropě i ve světě. V oblasti školství se v Anglii odjakživa objevují církevní školy, které zde mají dlouholetou tradici. Jedná se o anglikánské, katolické (římskokatolické), židovské školy, ke kterým později přibýly metodistické a kvakerské školy. V poslední době v důsledku silnějšího „míchání“ kultur v zemi vznikají školy muslimské, sikhské, hinduistické, adventistické a školy spojené s řeckou pravoslavnou církví. Přibližně 1/3 veřejných škol má náboženský charakter (Ježková, 2010).

Pozůstatek výrazného postavení náboženských škol je vidět i na dnešním způsobu výuky. Všechny veřejné školy v zemi nabízejí předmět náboženství a na začátku dne uskutečňují tzv. ranní shromáždění, které představuje pozůstatek společné ranní modlitby.

Školy v obou zemích se liší i průběhem školního dne, uvedl David: *„Každé ráno začíná výuka sešlostí buď v kostele, nebo v aule školy. Každý den je jiné téma a vystupují zde učitelé, ale i děti. I ty nejmenší jsou učeny vystupovat před celou školou.“*

Vybavenost a každodenní fungování si každá škola zajišťuje sama skrze státní dotace. Soukromé školy díky vlastním investicím. Prostředí anglických škol je typické svým řádem a systematičností. Školy poskytují zázemí studentům i pedagogům. Oproti českým školám dochází u anglického řádu málokdy k jeho úpravám či změnám.

Polovina respondentů, včetně Miroslava, pracovala na internátních školách: *„Škola tedy zajišťovala pro studenty i večerní, víkendový a prázdninový (u kratších prázdnin) program. Bylo vidět, že vše se děje podle zažitých pravidel a každý měl představu, jaká je jeho role.“*

Pozitivní pocity z anglické školy vyjádřila Lenka: *„Škola fungovala výborně, vždy jsem věděla, kdo co má na starosti a na koho se můžu obrátit. Výborné zázemí pro studenty: dostatek materiálů, pomoc zahraničním studentům v orientaci v zemi, akce na stmelování kolektivu. Škola každý den nabízela několik mimoškolních aktivit.“*

Systematičnost anglických škol potvrdila i Lucie: *„Všude panoval systém a řád. Na všechno existoval manuál, předpis, takže si stačilo nastudovat obdržené materiály a člověk věděl, co udělat, jak postupovat, na koho se obrátit. A když to náhodou nebylo jasné, nebála jsem se zeptat, protože jsem věděla, že mě nikdo nevyhodí, ale naopak poradí či odkáže na kompetentnější osobu.“*

Řád lze vidět i ve škole, kde učil Josef: *„Na domácí úkoly mají rozpis po ročnících, z kterého předmětu kdy mají úkol. Aby děti neměly z pondělí na úterý 6 úkolů. Nepíšou se průběžné testy jako u nás, ale na úkoly se dbá hodně. Když jej dítě nemá, je to problém.“*

Linda vyzdvihla přístup školy k učitelům: *„Podporují učitele v dalším vzdělávání. Je důležité motivovat nejen žáky, ale i pedagogy.“*

David přidal: „Škola poskytuje dětem mnoho mimoškolních aktivit. Mají to v podstatě místo našich 'zušek'<sup>5</sup> a zájmových klubů. Škola se snaží v dětech probudit zájem o věc a nabízí jim možnost se realizovat.“

O 'liduškách'<sup>6</sup> mluvil i Ondřej: „Oproti nám tam nemají lidušky, děti si mohou vybrat uměleckou specializaci a rozvíjet ji v rámci školy. Pokud jde ale o výtvarnou výchovu, tak ji podle mě nevedou moc odborně. U nás můžeme narazit na opravdové odborníky, tam učitel neznal ani všechny umělecké směry.“

Anglie má typický způsob financování ve vzdělávání. Státní školy získávají finanční prostředky dle počtu žáků. Kvůli tomu dochází k silným konkurenčním bojům v rámci škol. Jak bylo popsáno v teoretické části diplomové práce, vzdělávání ve Velké Británii se stává ekonomickým statkem, do kterého by lidé měli investovat.

Markéta se vyjádřila: „V Anglii se bojuje o každého studenta. Školy tam dbají na vysokou prestiž. Je tam vysoký marketingový faktor. V Česku školy určitě nemají takovou prestiž, ani ty soukromé.“

#### **4.4.2 Postavení soukromých škol**

Soukromý sektor vzdělávání představuje v Anglii významný faktor. Zároveň soukromé školy představují kvalitativní výzvu pro školy státní. Soukromé školy nejsou součástí státního kurikula, takže mohou experimentovat v oblasti obsahu a formy studia. Proto se mohou naklonit k tradičnímu akademickému kurikulu, nebo k progresivní pedagogice zaměřené na dítě, která se ve státních školách tolik nevyskytuje. Žáci v soukromých školách dosahují trvale nadprůměrných výsledků, a proto jejich počet, i přes nemalé školné, stále narůstá (Ježková, 2010).

Rozdíly mezi soukromými a státními školami přetrvávají, také z důvodu podpory soukromých škol ze strany rodičů patřících do elitní společnosti. Podpora vlivných rodičů

---

<sup>5</sup> ZUŠ = základní umělecká škola

<sup>6</sup> LUŠ = lidová umělecká škola, předchůdce ZUŠ

chybí na státních školách, které tím strádají. Systém stipendií by měl usnadnit přístup do elitních škol i dětem z chudších rodin. (Ježková, 2010).

Většina respondentů má zkušenost s výukou v Anglii na soukromých školách. Soukromý sektor je v České republice spojen s negativním náhledem. Lucie se k této problematice vyjádřila následovně: *„Ve Spojeném království soukromé školy dávno opustila pověst instituce, kde končí nezvedené či akademicky slabší děti, které nemohou dostudovat na škole státní, a tak si díky penězům mohou tento nedostatek vykoupit. V Čechách se soukromé školy této pachuti teprve zbavovat začínají, takže časem se také z nich stanou instituce, kam rodiče posílají své děti za ‚lepším vzděláním‘.“*

Na soukromých školách musí rodiče platit vysoké školné, Ondřej však uvedl i situaci, kdy je školné dětem prominuto: *„V rámci charity škola přijímá i děti ze sociálně slabších rodin. Měli jsme tam dva bratry, kterým umřeli oba rodiče a vychovávali je prarodiče. Oba mohli školu navštěvovat bezplatně.“*

#### **4.4.3 Národní kurikulum VB a vzdělávací programy ČR**

Národní kurikulum ve Velké Británii bylo zavedeno zákonem o reformě vzdělávání v roce 1988. Programy byly určeny pro veřejné školy, kde určovaly minimální požadavky pro výkon žáků povinné školní docházky. Národní kurikulum se zaměřovalo na rozvoj osobnosti žáka a jeho přípravu na dospělý život. Povinná školní docházka byla rozdělena do čtyř klíčových období. Na každé období jsou určeny vybrané předměty a cíle, kterých by žáci měli na určité úrovni dosáhnout (Rýdl, 2003).

Národní kurikulum mělo při svém zavádění v roce 1987 tyto cíle:

- Zpřístupnit sjednocené a vyvážené kurikulum pro všechny žáky.
- Určit přímé požadavky po žácích a zvýšit odpovědnost škol.
- Vylepšit a udržet kontinuitu a soudržnost různých částí kurikula.
- Informovat veřejnost o práci škol (Ježková, 2010).

Kontrolu dodržování národního kurikula zajišťují regionální školské úřady a správní rady jednotlivých škol. Škola rozhoduje o rozvrhu hodin a používaných učebnicích a podkladech při výuce, sami učitelé si vybírají metody výuky (Rýdl, 2003).

Miroslav uvedl: „Roli pak také hraje to, že anglický vyučující je mnohem pevněji svázán celonárodním kurikulem, z něhož pak budou jeho studenti psát zkoušky.“

Markéta uvedla negativní pohled na anglické školství: „Bylo by dobré, kdybych si mohla upravit způsob výuky. V anglické škole bylo dáno, jak mám co učit, a to souviselo někdy i s problémem, jak mám motivovat žáky.“

Rámcové vzdělávací programy v České republice jsou státem schválené dokumenty, které vymezují koncepci, cíle, obsah a další parametry vzdělávání v určitém stupni či druhu škol. Programy mají normativní charakter, tedy řídí vzdělávání žáků a studentů na školách a určují tvorbu dalších vzdělávacích dokumentů. Na základě schválených programů si jednotlivé školy vytváří vlastní vzdělávací program, který přizpůsobují svým „klientům“ a svému přesvědčení (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Na základních a středních školách existuje dvoustupňová struktura vzdělávacích dokumentů. To znamená, že se vzdělávání plní dle centrálně schválených Rámcových vzdělávacích programů a školou vytvářených školních vzdělávacích programů. Rámcové vzdělávací programy určují obsah vzdělávání, rámcový učební plán, kompetence absolventů, podmínky vzdělávání apod. Školní vzdělávací programy vznikají na základě rámcových vzdělávacích programů a platné legislativy. Za jejich přípravu a realizaci odpovídá ředitel dané školy, na jejich přípravě se podílí i učitelé. Školský vzdělávací program je veřejně dostupný a jeho naplnění a soulad s Rámcovým vzdělávacím programem kontroluje Česká školní inspekce (MŠMT, 2010).

Učitel má právo na volbu vyučovací metody svého předmětu, dle možných požadavků v Rámcovém vzdělávacím programu. Ve školním vzdělávacím programu jsou popisovány vzdělávací a výchovné strategie, charakter pedagogického postoje, didaktické přístupy k předmětům a jejich preferované metody a formy výuky (MŠMT, 2010).

Tereza se vyjádřila k samotnému fungování školy: „Mateřská škola v Čechách mi přišla organizovaná, ale bylo možné čas od času improvizovat. Krátkodobé i dlouhodobé plány se daly změnit, pokud byly dodrženy cíle. Anglická škola měla vše dané. Dbalo se na plnění plánu a změny se děly jen málokdy.“



#### 4.4.4 Komparace způsobů výuky

Předškolní vzdělávání začíná v obou zemích ve třech letech věku dítěte, v České republice trvá do šesti let věku, v Anglii do pěti let věku dítěte. V Anglii je druhý stupeň preprimárního vzdělávání spojen se základní školou tzv. přípravným ročníkem. Klade se důraz na kontinuitu edukačního období dítěte od narození po nástup do povinné školní docházky. Preprimární vzdělávání je zaměřeno na rozvoj dítěte a jeho osobnosti, zároveň na osvojení si základních znalostí a dovedností. Funguje jako příprava na budoucí povinnou školní docházku.

Ondřej s Terezou se shodli na tom, že přístup k dětem v anglických školkách je mnohem přísnější. „*Už ve školce se učí číst, psát a počítat. U nás si děti spíše hrají a občas je program zaměřený na rozvoj určitých aktivit.*“ uvedl Ondřej. Děti v Anglii dorůstají do systému, jsou mu již od malička přizpůsobovány. Potvrzením jejich myšlenek jsou i Davidova slova: „*Už od školky si je cepují. Děti tam přijdou, dá se říct rozmazlené, ale oni jim ukáží, co můžou a nemůžou. Zpracují si je už ve školce: ‚Tohle se dělá, tohle se nedělá.‘*“

Způsob vedení výuky a celkového rozložení akademického roku se v obou zemích liší. Jak bylo řečeno výše, anglické školství je pevně svázáno národním kurikulem. Učitel si tedy nemůže přizpůsobovat výuku. Ale na druhou stranu se zde objevuje vhodnější rozdělení žáků do tříd. I v České republice se děti dělí do výukových skupin dle znalostí, ale v průběhu roku se již skupiny neupravují. V Anglii je pohyb žáka mezi třídami volnější. Nejsou zde takové administrativní a organizační překážky jako v České republice.

Josef uvedl, jak se liší celý systém školního roku i jednotlivých témat, která se probírají na hodině matematiky: „*Děti jsou zde rozděleny na matematiku podle toho, jak ji umí, a ne podle toho v jakém jsou ročníku. Jak se to u nás děje s jazyky. Mají to tam více dynamické. Umožňují dětem přecházet třeba ze třetí skupiny do druhé a podle toho, jak to stíhá, tak tam bud' zůstane nebo ne.*“

Obě země mají odlišné rozdělení akademického roku. V České republice je školní rok rozdělen na dvě pololetí a celkově trvá od září do konce června. V průběhu roku mají

děti několikery prázdniny. Anglický školní rok je rozdělen na trimestry. Protože mají v průběhu roku delší prázdniny, končí jim akademický rok v polovině července. Rozdílně je i rozložena výuka v rámci roku. Respondenti se shodli na tom, že v anglickém akademickém roce jsou obsahové bloky vhodněji rozloženy. Zároveň vyzdvihovali i způsob výuky, který nebyl tak strohý a pouze informační, ale snažil se dětem předat konkrétní zkušenost. Anglický systém dbá na větší porozumění kontextu probírané látky, jsou zde uplatňovány sociokognitivní teorie vzdělávání.

Zároveň se Josef vyjádřil ke konkrétním způsobům probírání látky: *„Co se mi u nich líbilo, že se jelo furt dokola: algebra, analýza, geometrie. A znova. A opakovalo se. Ne jako u nás, kdy je ten celek tak obrovský, že když někomu nejdou řezy krychlí a nevidí to, tak já s tím strávím čtvrt roku. Ty úseky jsou u nás pro mě strašně velký. Točil bych to rychleji.“*

Podobnou pozitivní zkušenost s anglickým způsobem učení zaznamenala i Šárka: *„Ve vyšších ročnících volba zaměření i samotná výuka byla vedená jinak než u nás. Měla jsem možnost navštěvovat kurzy dějepisu, kde se nejelo chronologicky, ale spíše podle témat, např. 'Zločin a trest'. K tomu se vybralo několik kapitol z dějepisu a zkoumaly se na nich podobné znaky. Myslím, že výuka jak malých žáků, tak starších byla velmi nápaditá. Zejména u těch nejmenších bylo úžasné sledovat pokrok, např. měli sešit, do kterého jednou za měsíc psali. Tento sešit používali 3 roky a během nich sami mohli vidět, jak úžasný pokrok udělali. Už od 4 let byli vedeni k tomu, aby byli schopni mít prezentace apod. Pocitově mi přišlo, že v Anglii je větší důraz kladen na vlastní prožitek a praktické zkušenosti – především u mladších žáků. U starších žáků je to samostatná činnost a možnost volby.“*

Lenka byla mile překvapena jiným přístupem k výuce nejen na jazykové škole: *„V České republice se studenti novou látku učí přímo v hodině s učitelem, nezbyvá tak moc času na diskuzi a mluví se o tématu, které studenti mnohdy vůbec neznají. V Anglii dostanou za úkol si dané téma projít zběžně doma a v hodině probíhá diskuze a dovysvětlení tématu - jeho vyjasnění.“*

K porovnání obou způsobů výuky se vyjádřil i Miroslav. Po uvedení konkrétního příkladu z hodiny fyziky, shrnul svou zkušenost takto: *„Obecně je tedy v anglickém školství více názornosti, naopak chybí 'jediný správný – nejdůležitější' názor. Jako negativa bych uvedl malý důraz na faktografické znalosti - vědí, co se děje, ale nevědí proč. V českém školství je zase větší abstraktnost, důraz na faktografické znalosti. Negativa českého způsobu jsou v tom, že děti dokáží vypočítat jakýkoliv vzoreček, ale nevědí, co vlastně výsledek má říkat, jestli je to reálná hodnota.“*

Současná situace odehrávající se ve Velké Británii se odráží i ve způsobu výuky na místních školách. Oproti České republice je zde již celkově lépe zavedeno inkluzivní vzdělávání. Děti jsou více vedeny k chápání nedostatků nebo rozdílů lidí ve svém okolí. Zároveň se již v prvních ročnících školní docházky učí obhajovat vlastní názory. Tento způsob výuky je ideální k výchově tolerantních osob, které respektují své okolí.

Lucie vyzdvihovala pozitiva obou systémů: *„Každý má své výhody a nevýhody. Jsou to spíše některé mechanismy, které se mi líbí. Pro příklad v Anglii jsou to systémovost, hierarchie, pevný řád, respekt k hodnotám, vedení k účtě a uvědomování si vlastních výsad a nutnost pomáhat ostatním, kteří podobné štěstí neměli atd. Český systém zase může inspirovat svou vynalézavostí, schopností přizpůsobit se dané situaci, schopností improvizovat, přemýšlet nekonvenčně a tvořivě, posuzovat věci v souvislostech.“*

#### **4.4.5 Žáci a jejich přístup ke studiu**

Vzdělávací princip stojí na subjektu, obsahu a společnosti. Při správné kombinaci těchto tří pólů výchovy lze dojít k ideálnímu stavu. Děti jsou ve svém přístupu ke studiu ovlivňovány rodinou, školou a společností. Tedy pokud jsou děti již od mala vedeny k zodpovědnému a proaktivnímu přístupu ke studiu, je dosti pravděpodobné, že jim tento přístup vydrží i ve vyšším věku. Právě k tomuto procesu dochází v anglickém školství, na čemž se shodli i respondenti. Pedagogický pracovník zde zastává roli učitele i motivátora. V dětech je vzbuzována touha po vzdělání, sklon k samostatnosti a uvědomování si vlastních znalostí a dovedností. Studenti myslí na svou budoucnost a profesní uplatnění.

Všichni respondenti se shodli na tom, že děti jsou v základě všude stejné, mají stejné potřeby, radosti i starosti. Lucie k tomu uvedla: „*Nemyslím si, že děti se všeobecně vzato výrazně liší. Mají stejné potřeby a z hlediska psychologie prochází stejným vývojem. Některé děti jsou nesmírně pracovité, jiné líné a drzé, možná že děti v Británii dělají více sportu, kdoví.*“

Markéta má podobné pocity: „*Děti jsou všude stejné. Všude najdete toho jednoho, který narušuje chod celé hodiny. A když tam není, tak to všechno funguje.*“

Podle Lindy rozdíl mezi anglickými a českými žáky existuje: „*Děti tam tak nějak méně odmlouvaly. U nás mají děti stálou potřebu diskutovat a smlouvat. Tam učitel něco řekne, a tak to je.*“

Důležitost profesionálního vedení dětí zdůraznila Šárka větou: „*Myslím, že žáci byli výborně motivováni, ale myslím, že spíš než rozdíl mezi zeměmi, je to přístup učitele.*“

Lucie se zajímavě vyjádřila k motivovanosti žáků na prestižní anglické škole: „*Z vlastní zkušenosti můžu říct, že mi studenti na prestižní soukromé škole v Anglii nepřipadali a priori chytřejší, nadanější, zkrátka výrazně lepší než třeba naši studenti na státním gymnáziu. Ovšem nápadně se lišili tzv. vnitřním nastavením v životě uspět, obrovským odhodláním a sebevědomím, které si mohli vypěstovat právě v prostředí, kde panuje disciplína a férové jednání, lpí se na vystupování, prezentaci sebe sama atd., což je dimenze dovedností (určitého know-how), kterou, nejen české státní školství, svým studentům neposkytuje.*“

Ondřej skutečnost potvrdil slovy: „*U studentů v Anglii je vidět ta ambice. Už ve dvanácti letech prohlašují: „Já jdu na Oxford.“ to se u českých dětí nevidí.*“

Miroslava nadchl funkční systém, jakým jeho škola motivovala své žáky: „*Myslím, že se v této škole dařilo ukázat žákům přímou souvislost: víc učení = lepší znalosti = lepší známky v závěrečných zkouškách = u starších žáků pak víc bodů za A-levels do přijímacího*

*řízení na univerzity = lepší studijní obory = lepší život. Mám pocit, že s touto vidinou většina pilných studentů i studovala.“*

Zkušenosti Markéty z jazykové školy: *„Na jazykové škole, která trvá pouze pár týdnů, je těžké specifikovat přístup dětí. Některé jsou velmi motivované, jiné naopak znuděné. Já osobně doporučuji, aby do těchto škol jezdily děti, které mají alespoň střední znalost angličtiny. Jinak je opravdu těžké s nimi komunikovat a tím je namotivovat. Ale ve srovnání s českou hotelovou školou jsou určitě více motivovaní.“*

Josef zdůraznil větší soustředěnost anglických žáků: *„Učitel matematiky jim tam pouštěl muziku při testu. Nemají zvonění, takže přechází sami. Ale necourají se.“*

*„Studenti mi nepřišli moc odlišní, ti angličtí byli jen trošku více nadšení pro všechny možné aktivity, více otevření diskuzi.“* vyjádřila se Lenka k postoji studentů na jazykové škole.

Jak již bylo řečeno, typické pro anglické školství jsou soukromé školy. V rámci soukromých škol dochází k novým specifickým vztahům mezi žáky a učiteli. Pedagogický pracovník zde má postavení jak učitele, tak vychovatele. Soukromé školy navštěvují převážně děti z větších dálek nebo ciziny. Proto zde školy nabízí i ubytování, kde je o děti postaráno i mimo školní vyučování.

Josef v Anglii působil i jako vychovatel v boarding house<sup>7</sup> v rámci areálu školy, kde se o děti staral celý den. Ráno je budil, dohlédl na oblékání a snídání a odvedl je do školy. Odpoledne dohlížel na psaní domácích úkolů, odvádění na kroužky a dodržování večerního režimu. Jak sám řekl: *„V podstatě jsme jim nahradili rodiče, které měly některé děti stovky kilometrů daleko, některé dokonce v jiné zemi. Žili jsme tam jako komunita.“* Podobnou pozici zažil i David a Ondřej, kteří nebydleli přímo s dětmi v boarding house, ale měli zde pravidelné služby. Po odpoledním vyučování dohlíželi na studijní povinnosti dětí a dodržování daného režimu.

---

<sup>7</sup> Do češtiny lze přeložit jako internát.

Na většině škol, kde působili respondenti, bylo mnoho žáků z celého světa, převážně z Asie. „*Pro Číňany je sen dostat se do Británie. Děti z ciziny, obzvláště z Asie, mají pocit, že britský systém je spasí. Nejsou zvyklé oponovat dospělému, argumentovat a tady se to po nich vyžaduje. Najednou zjistí, jak to může fungovat i jinak.*“ potvrdila Markéta.

#### **4.4.6 Vztah rodičů ke škole svého dítěte**

Už na prvním stupni je v českých školách zvykem, že děti po povinném vyučování tráví odpoledne ve školní družině. Někdy až do večerních hodin. Školní den v anglických školách začíná každý den stejně, většinou mezi osmou a devátou hodinou. A končí pro všechny ročníky stejně, převážně mezi třetí a čtvrtou hodinou odpolední. Děti jsou puštěny ze školy svým učitelem poté, co se ujistí o přítomnosti dospělého doprovodu pro dané dítě. Je tedy typické, že se všichni rodiče alespoň na pár minut, než otevrou školu, sejdou před školou. Zde vznikají nové kontakty a přátelství. Rodiče se mezi sebou znají a společně komunikují ohledně dění ve škole. V českých školách, pokud si rodič vyzvedává dítě z družiny, kde jsou i žáci z jiných tříd a ročníků, jen málokdy naváže užší kontakt s ostatními rodiči.

Rozdíly v přístupu rodičů ke škole a vzdělávání jejich dětí se dle respondentů liší. „*Rodiče v obou zemích vnímají školu stejným způsobem, některým na vzdělání jejich dětí záleží velmi, někteří mají spíše laxní přístup.*“ uvedla Lenka.

Markéta tvrdí: „*Rodiče jsou všude stejní. Budou stát za dítětem děj se co děj.*“

Podle Davida je přístup britských rodičů ke škole vřelejší. Více se zajímají o výsledky svých dětí a snaží se zapojovat do školních i mimoškolních aktivit. „*Není vůbec neobvyklé, že rodiče ve škole vedou vlastní kroužek. Pořádají různé festivaly a aktivity, kde se všichni scházejí.*“

„*Také se velmi často jezdilo ‚do terénu‘. Myslím, že častěji, než je to u nás běžné. Nebo se naopak zvali rodiče, kteří měli zajímavé povolání. Měla jsem pocit, že ‚školní*

*život' se více prolíná s ,normálním životem'. K tomu byla samozřejmě nutná spolupráce rodičů. “ takto se k účasti rodičů na školních aktivitách vyjádřila Šárka.*

S negativním postojem českých rodičů má zkušenost Šárka: *„Na české soukromé škole jsem měla někdy pocit, že vzhledem k tomu, že rodiče platí školné, mají pocit, že mohou více zasahovat do výuky, plánů apod. Tento vztah mi nevyhovoval.“*

Rozdílný přístup se objevuje i v průběhu třídních schůzek. Třídní schůzky jsou v Anglii více individuální a osobní. Oproti českému principu, kdy učitel mluví ke všem rodičům najednou, v Anglii se učitel sejde pouze s rodiči jednoho žáka. V některých školách se tohoto setkání účastní i žák. U nás se toto děje jen výjimečně.

Josef popsal fungování třídních schůzek v anglické škole: *„Na smluvený čas přijde k učiteli rodič i s dítětem a společně řeší jeho známky, chování i problémy. Takže za dobu, kdy u nás stihneme vyřešit celou školu, tam stihnou probrat jeden ročník. Rozumím tomu, že v českých školách by to byl asi problém se třiceti žáky ve třídě.“*

*„V Anglii jsem měla pocit, že rodiče velmi respektují učitele, berou ho jako profesionála a dají na jeho rady, rádi pomohou, pokud můžou. Také mi přišlo skvělé, že na třídní schůzky se zvali rodiče jednotlivě, tak spolu učitel a rodič mohli vést lepší - otevřenější dialog.“* vyjádřila svůj postřeh Šárka.

Miroslavova zkušenost s rodiči byla následující: *„Na třídních schůzkách, kterých jsem se zúčastnil v obou zemích, byli vesměs všichni rodičové milí a vstřícní. Jediný rozdíl je možná ten, že zatímco učitelé mají asi poměrně stejnou autoritu - v Anglii možná trochu větší, což může vycházet i z větší formálnosti, jako je oblečení a oslovení, tak myslím, že autorita vedoucích pracovníků, ředitele, zástupců apod., je v Anglii poměrně vyšší. Zatímco v Čechách se rodič bude s ředitelem či jeho zástupcem hádat asi stejně zapáleně jako s učitelem, mám pocit, že na škole, kde jsem působil, by si něco takového k řediteli nedovolil. Jednak proto, že by si na něj ředitel možná ani neudělal čas, případně by čas, místo a formálnost setkání jasně dávaly rodiči najevo, že se setkává s významným pracovníkem školy.“*

#### 4.4.7 Pedagogický kolektiv v anglických školách

Proces k získání statusu učitele je v obou zemích podobný, avšak liší se závěrečným požadavkem na anglické zájemce. Učitelé v Anglii musí splnit zkušební rok výuky na škole jako nově aprobovaní učitelé. V průběhu roku mají k dispozici již zkušeného kantora, který je podporuje. Angličtí učitelé jsou tedy od začátku své praxe zvyklí si pomáhat, což se odráží i v budoucím přístupu k novým kolegům. S tím mají zkušenost i respondenti, kteří přišli do kantorského kolektivu jako cizinci.

Josef se k tématu vyjádřil následovně: *„Kantoři mě brali rovnocenně. Velmi. Stejně to sdělili studentům: ‚Je to asistent, ale je to také matematik.‘“*

Respondenti se shodli na větší profesionalitě a kladnějších vztazích mezi všemi pedagogy na anglických školách. David uvedl: *„Učitelé se zde scházeli ve sborovně, ale nejen na schůzích. Chodili si sem přečíst noviny, vypít kávu a popovídat si. Potrpí si na způsob vystupování, jsou stále profesionální a na úrovni. I když se mezi sebou nemají rádi, nedělají si naschvály jako v českých kantorských sborech.“*

*„Myslím, že všichni byli tolerantní, profesně vstřícní. Výjimky z tohoto pravidla byly všeobecně známy všem, nešlo tedy o nic osobního. Myslím ale, že některým kolegům nebylo příliš jasné, proč jsem na školu přišel, někteří zřejmě nebyli nijak informováni o mojí roli. Byli však rádi, že jim pomáhám s prací, která by jinak byla jejich.“* uvedl k otázce Miroslav.

Spolupráci a kolegiálnost potvrdila i Lenka, ze své zkušenosti na jazykové škole: *„Kantoři vždy připravili přípravu, pokud byli nemocní.“*

#### 4.4.8 Postavení učitelů ve společnosti

Prestiž povolání závisí na míře váženosti, moci a vlivu, kterou daný jedinec od společnosti získává. Společenské postavení pedagoga je v České republice a Anglii výrazně rozdílné. Je-li řeč o pedagogických pracovnících na úrovni preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání. Postavení učitelů ve společnosti se odráží v úctě ze strany



odborné i laické veřejnosti, respektu studentů a finančního ohodnocení ze strany státu. Za těchto podmínek se respondenti jednoznačně shodli na lepším postavení učitelů v Anglii než v České republice.

Lucie uvedla: *„V Británii má učitel lepší společenské postavení, může žít celkem na úrovni, bydlet v domě, hrát golf a v 50 letech jít do předčasného důchodu. Vyšší životní úroveň a finanční zajištění jsou důležitými faktory, jež způsobují, že o místo učitele je větší zájem, což vytváří soutěž na pracovním trhu. Práci nakonec dostane ten nejlepší. Ne jako v Čechách, kde častokrát figuruje pouze jeden přihlášený kandidát. To je také důvodem, proč v britském školství lze najít více dlouhodobě působících kvalitních pedagogů. Krom toho si britská veřejnost uvědomuje, že se jedná o těžkou a zejména psychicky náročnou profesi.“*

*„V České republice se mi nelíbí, že za neúspěchy studenta je vinen učitel. Přijde mi, že v Anglii jsou učitelé daleko více ceněni.“* vyjádřila se Linda.

Potvrzuje to i Markétin výrok: *„V Anglii se na učitele dívají líp.“*

Takto popsala Lucie své pocity z kolegů na české škole: *„V mém případě problém byl, že jsem předtím v Čechách nepracovala, tudíž se zkušenost z Anglie stala mým referenčním bodem k porovnávání praktik mého současného působiště. Musím přiznat, že jsem občas propadala deziluzi: najednou jsem se setkávala s neprofesionalitou pracovníků školy, jejich nekomunikací, naprostou nekonceptností projektů, neustálými improvizacemi, nechutí cokoli měnit k lepšímu - posouvat školu kupředu, netransparentností v jistých úkonech školy atd. Také mě překvapilo množství administrativních povinností. Takových okamžiků byla a je celá řada. Jen jsem si na většinu z nich zvykla, ale ne smířila. Naučila jsem se v těchto podmínkách pracovat.“*

I přes většinu pozitivních ohlasů z anglického učitelského prostředí, se jeden z respondentů setkal i s negativní zkušeností. Ondřej se pokusil o změnu způsobu výuky výtvarné výchovy na své škole, ale nesetkal se s pochopením: *„Se šéfem výtvarné sekce jsme se moc neshodli. Zakázal mi používat způsob výuky, který on neuznával.“*

S větším uznáním učitelské profese v Anglii se setkal i Ondřej: „*Rodiče vědí, že učitel je profesionál.*“ Dále se vyjádřil k postoji českých rodičů: „*Přístup českých rodičů ke škole byl dříve pasivní, v současné době se situace zlepšuje.*“

Lucie se rozčílila nad přístupem rodičů k českým učitelům: „*Když sleduji českou učitelskou komunitu kolem sebe, vidím spoustu frustrace a pocitu, že učitel je jakýsi sluha, kašpárek, kterým rodič manipuluje. V Čechách chybí úcta k učitelskému povolání, a naopak přetrvává dojem, že učit by uměl každý. Učitel se zde nebere jako kvalifikovaný profesionál, expert v oboru, který ví nejlépe, jak vést dítě k úspěchu a pochopení světa kolem něj. Naopak je často terčem posměšků a kritiky, kterými se rodiče před svými dětmi dnes netají.*“

#### **4.4.9 Komparace vzdělávacích systémů**

V závěru rozhovorů došlo ke komparaci obou systémů. Systémy jsou odlišné v mnoha oblastech, jako je struktura školního dne a roku, věkovém uspořádání jednotlivých školských stupňů, v hodnocení žáků, v kvalifikační přípravě učitelů apod. Vzdělávací systémy v České republice a Anglii se z pohledu pedagoga liší převážně v přístupu ke studiu zainteresovaných skupin. Respondenti se shodli, že podpora dětí k samostatnosti je v anglických školách záslužná a posilující pro celou společnost v zemi. Neznamená to ale, že anglický vzdělávací systém je lepší. Jak již bylo řečeno, oba systémy se vyvíjely v závislosti na historickém, kulturním a ekonomickém kontextu v obou zemích. Respondenti s tímto tvrzením souhlasí a uvedli vlastní názory na oba systémy.

„*Oba systémy jsou jiné a jsou obrazem přístupu ke vzdělání v dané zemi, proto je těžké posoudit, který je obecně lepší. Pokrokovější mi přišel systém anglický, ale na ten ještě není česká společnost připravena a nevyhovoval by zde.*“ uvedla Tereza na danou otázku.

Myšlenku pozitivně doplnil David svým názorem: „*V Čechách k tomu časem dojdeme.*“

Všichni respondenti se shodli na prestižnosti anglických škol. „Školy tam mají dlouholeté tradice. Ta, kde jsem učil já, byla založena snad někdy v 15. století. To už je nějaká prestiž!“ uvedl David.

Ondřej potvrdil myšlenku slovy: „Oproti České republice si děti i rodiče váží, že mohou být součástí takové školy. Školy se chlubí, kolik jejich studentů bylo přijato na Oxford nebo Cambridge. Na to lákají nové žáky.“

Miroslav se nejdříve vyjádřil k prostředí anglické školy: „Musím přiznat, že šlo o formálnější prostředí, a přestože se nepovažuji za kulturně a společensky neznalého, mnoho společenských pravidel a zvyků jsem si z Anglie přivezl. 'Dress-code'<sup>8</sup> vyučujících byl společenský oblek, případně sako a společenské kalhoty, vždy doplněny košilí a kravatou. Neměl jsem se společenským oblečením problém. Když po návratu vidím učitele v kratasech, říkám si, že i to možná trochu ovlivňuje atmosféru důstojnosti v českých školách.“ Poté se pokusil srovnat oba vzdělávací systémy ze svého pohledu učitele fyziky i společenských věd: „Myslím, že nejlepší je cesta mezi nimi - ve fyzice vyrovnanost experimentů i faktografických znalostí a práce s nimi, v náboženství a humanitních vědách pak učit studenty hledat a vyjadřovat své myšlenky, ale zároveň jim představit ty, které jsou považovány za hlavní směry.“

Lenka znovu vyzdvihla anglický vzdělávací systém a jeho přístup k individuálnímu zapojení studentů: „Líbí se mi anglický způsob výuky, kdy studenti mají ze začátku sice více práce doma, ale v hodině je pak dost času na vyjasnění a procvičení, z chyb se člověk přece učí nejlépe. Tím pádem se zamezí situaci, že by student látku špatně pochopil a používal nebo že by jeho otázky zůstaly nevyjasněny kvůli rychlému přechodu na téma nové.“

Šárka se neodvážila určit, který ze systémů je lepší. Uvedla své poznatky z obou zemí: „Přišlo mi, že škola v Anglii rozvíjela kompetence více. Ale opět záleží na učiteli, protože český systém je nyní dost otevřený a záleží na každém, jak si jej přizpůsobí.“

---

<sup>8</sup> Dress-code - výraz pro pravidlo oblékání k různým příležitostem

## 4.5 Interpretace výsledků

Vzdělávací systémy České republiky i Spojeného království mají za sebou bohatou historii. Oba systémy se vyvíjely dle aktuálních politických, sociálních a hospodářských podmínek v daných zemích. V současné době jsou oba na určitých úrovních, které lze porovnat.

Výzkum potvrdil, že oba systémy se liší. Z rozdílného mentálního a kulturního postavení obou zemí vyplývá, že nelze z obecného hlediska určit, který ze systémů je vhodnější. Vzdelávací systémy jsou živé, vyvíjející se v závislosti na lidech.

Většina respondentů se shodla, že by bylo ideální oba vzdělávací systémy nakombinovat. Jeden narovinu prohlásil, že mu není sympatický ani jeden z nich.

Pro anglické školství je typická systematická a pevný řád. Všichni respondenti potvrzují, že se učitelé v Anglii musí pevně držet Národního kurikula. Setkali se při své práci v anglických školách s pevným řádem, pevně danými návody a pokyny, jak s žáky pracovat. Anglické školy kladou důraz na žákovu samostatnou přípravu. V hodině je probíráno téma, které si žák sám prostudoval doma. Dle názoru jedné respondentky je to vhodnější přístup než v České republice. Žáci jdou na hodinu již s prostudovaným tématem a učitel se může lépe soustředit na detaily probírané látky. Oproti českým třídám, je v těch anglických menší počet žáků. To umožňuje individuální a osobnější přístup ke studentovi. Ve výuce je běžné, že učitel pomáhá asistent, který je jeho rovnocenným partnerem.

Pro vzdělávací systém v České republice jsou závazné Školní vzdělávací programy, které učitele neomezují ve výběru metod používaných při výuce. Má tak mnohem větší prostor pro různé formy a způsoby pedagogické práce, které může přizpůsobit potřebám žáků. V rozmanité činnosti ho však omezuje vysoký počet dětí ve třídách, absence asistenta a nadměrné množství administrativní práce, kterou musí dokladovat svoji pedagogickou činnost.

Na výzkumnou podotázku, zda mají děti v České republice i Anglii stejný přístup ke vzdělávání, lze dle slov respondentů odpovědět následující: i přes to, že všechny děti jsou v základu stejné, anglické děti působí zodpovědněji – jsou vedeny k větší zodpovědnosti.

Z psychologického hlediska se děti v různých zemích neliší. Liší se podmínky, ve kterých vyrůstají a za kterých jsou vychovávány. Z výzkumu vyplynulo, že anglické děti jsou již od útlého věku vedeny k větší samostatnosti, k respektu vůči dospělým a k plnění povinností. Anglické školy dbají u svých žáků na podporu osobnosti, sebedůvěry a rozvoj intelektu. Žáci jsou již od mala podporováni v projevech na veřejnosti, jsou vedeni k vyjadřování vlastního názoru, jsou motivováni úspěšnějším životem, pokud budou mít lepší studijní výsledky. Výsledkem toho působí angličtí žáci ve vyšším školním věku zodpovědněji vůči studiu a vůči životu. Anglické děti důvěřují učiteli a plní jeho pokyny. Zatímco české děti jsou rodinou a školským systémem neustále kontrolovány, což vede k menší samostatnosti a k problémům uznávání autority učitele, ale i dospělého obecně. Nad zadanými požadavky více diskutují, odmítají a vyhýbají se zodpovědnosti.

V českých školách má stále nejvyšší váhu princip nejlepší odpovědi. Učitel vyzdvihne jednu správnou odpověď, kterou si všechny děti musí zapamatovat. Naopak v anglických školách platí princip vícero správných odpovědí. Žáci jsou tak motivováni k obhajobě vlastního názoru, nebojí se záporné reakce. Pro české žáky zůstává prioritou úspěšně zakončit vzdělání, ale nejde jim o to, zda toto vzdělání v životě uplatní.

Za pozornost stojí, že žáci v anglických školách tráví většinu svého dne. Součástí zdejších škol jsou i mimoškolní aktivity, které jsou v České republice organizovány jinými vzdělávacími institucemi (základní umělecké školy, domy dětí a mládeže, tělovýchovné jednoty). České děti jsou vedeny k tomu, aby ve škole trávily pouze zákonem stanovenou dobu.

Soukromé školy v Anglii mají významnou historickou i současnou roli. Často jsou to školy internátní, kde děti bydlí přes celý školní rok a domu jezdí pouze na delší prázdniny. Soukromé školy v Anglii mají pověst prestižních a kvalitních institucí. Rodiče neváhají investovat našetřené peníze do vzdělání svých dětí a soukromou školu jim zaplatit. Poskytnou tak dítěti možnost zajistit si lepší budoucnost. Děti i rodiče jsou pyšní, že mohou patřit k takové škole. Na kvalitní vzdělání se zde velice dbá. Na soukromé školy se v Anglii nenahlíží stejně jako v České republice, kde jsou považovány za školy, kde si i nenadaný student může zaplacením školného zajistit vzdělání. Schopnost rodičů zaplatit školné se odráží v motivovanosti dítěte.

Většina anglických soukromých škol zajišťuje pro své žáky i ubytování - ‚boarding houses‘, kde žáci bydlí dohromady s učiteli. Děti jsou pod neustálým dohledem učitelů a asistentů, kteří jim svým vlivem a svou výchovou směřjí nahrazovat rodiče. Vzniká zde zcela nový vztah mezi žákem a učitelem, kdy jsou si obě generace mnohem blíží. Učitel je považován za autoritu a subjekt hodný respektu. Často nabízí dětem prostor pro soukromý rozhovor a sdílení osobních problémů. Jejich vztah se tedy prohlubuje, je osobnější, bližší.

Výrazným výzkumným tématem je přístup rodičů ke škole. V Anglii funguje mnohem lépe spolupráce mezi rodiči a školou, kterou navštěvuje jejich dítě. Rodiče se zde aktivně zapojují do mimo školních aktivit. Sami vedou kroužky, pořádají slavnostní události a výlety. Užší vztah funguje i mezi rodiči samotnými. K tomu přispívá i fakt, že vyučování v anglických školách začíná a končí každý den stejně. Rodiče se tedy při doprovázení nebo vyzvedávání svých dětí každý den schází u školy a navazují zde nové vztahy.

Tento kladný přístup je znát i na rodičovských schůzkách, kdy se sejde učitel, rodič a žák. Všichni dohromady řeší žákův studijní prospěch nebo se snaží docílit optimální spolupráce, která by vedla k jeho zlepšení.

V obou zemích mají někteří rodiče tendenci obhajovat své dítě za každou cenu. S těmito rodiči mají respondenti více zkušeností v České republice. Rodiče učitele často nepovažují za profesionála, ale berou ho jako nepřítele dítěte a svého protivníka. To pak znatelně ztěžuje práci učitele s dětmi a možnost klást na ně požadavky. Angličtí rodiče považují učitele za odborníka a způsob výuky nechávají zcela na jeho rozhodnutí.

Přístup rodiče ke škole v České republice je ovlivňován, typem školy, kterou jeho dítě navštěvuje. Obecně platí, že pokud rodič za vzdělávání svého dítěte platí školné, má pocit, že může svými připomínkami ovlivňovat chod školy a průběh vzdělávání žáka.

Společenské postavení učitele v obou zemích se liší. Anglický pedagog je člověk, od kterého se očekává určité vystupování a chování. Většina pedagogů jsou vystudovaní odborníci, kteří zaručují kvalitu vzdělávání. Anglická společnost oceňuje a respektuje jejich vzdělanost a profesionálnost.

Česká společnost vnímá učitele jako nástroj k předávání informací žákovi. Převažuje názor, že učit by zvládl každý, a proto tato profese není tolik společensky uznávána. Na učitele jsou kladeny velké nároky i z hlediska neustálého obhajování svých postupů v rámci výuky. Na základě nespokojenosti rodičů musí své jednání vysvětlovat nadřazeným.

Rozdílné společenské postavení je znát i na finančním ohodnocení. Anglický učitel si může dovolit odejít do předčasného důchodu – je finančně zajištěn. Naopak český učitel zůstává v pracovním poměru i po nároku na řádný důchod.

Lze porovnat i postoj pedagogů mezi sebou. Na anglických školách se respondenti setkali s milým přístupem. Nezřídka našli mezi anglickými kolegy i přátele, kteří se je zapojili do každodenního dění, ukázat jim krásy okolí i tradice a zvyky v dané oblasti.

Angličané jsou známi svým zdvořilým vystupováním. I když nastala situace, že si kolegové mezi sebou nesedli po osobnostní stránce, chovali se k sobě profesionálně. Mezi českými učiteli se lze setkat s nekolegiálním chováním a jednáním častěji.

Zjištěné výsledky lze shrnout do odpovědí na výzkumné podotázky.

Děti v České republice mají odlišný přístup ke studiu než děti v Anglii, protože jsou od mala jinak vedeny a vychovávány.

Rodiče žáků v České republice mají odlišný přístup ke škole než v Anglii. Rodiče dětí v Anglii se více účastní a pomáhají při školních i mimoškolních aktivitách.

Existují rozdíly ve společenském postavení pedagogů v obou zemích. V Anglii se těší pedagog lepšímu postavení ve společnosti.

Základní principy obou systémů stojí na rozdílech v přístupu funkčnosti škol, ve způsobu výuky a v podpoře ze strany státu.

V současné době stále více dochází k prolínání obou systémů. V České republice existují anglické školy kombinující anglické Národní kurikulum a české vzdělávací programy. Čeští učitelé jezdí učit do Velké Británie a angličtí do České republiky. Jak lze vidět z výzkumu této práce, propojováním systémů v určitých oblastech by mohl vzniknout nový a vyhovující systém. Vzhledem k celosvětovému trendu propojování - globalizaci - života lidí v různých oblastech, se dá předpokládat, že k tomuto procesu dojde.

## 5 Závěr

Cílem diplomové práce byla komparace českého a anglického vzdělávacího systému z pohledu pedagoga. Vzdělávací systémy byly porovnávány z pohledu jejich funkčnosti, způsobu výuky, rozdílných přístupů dětí a rodičů ke škole, vztahu mezi pedagogy a jejich postavení ve společnosti. K získání informací bylo využito kvalitativních metod, konkrétně metody studia dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů. Autorka prostudovala odbornou literaturu, která přinesla potřebné informace k představení obou systémů. Pro vlastní výzkum byly analyzovány polostrukturované rozhovory s informátory, mající praktické zkušenosti se školskými systémy v obou zemích. Spojením informací získaných z teorie a praktických zkušeností učitelů došlo ke komparaci obou vzdělávacích systémů.

Práce ukázala hlavní rozdíly vzdělávacích systémů z pohledu pedagogů. Ve zkoumaných oblastech, které vznikly v rámci analýzy rozhovorů, byly porovnány procesy v obou zemích. Jedná se o funkčnost škol a možné přizpůsobování si výuky. Lze konstatovat, že anglické školství, které je svázané Národním kurikulem, je specifické svým řádem a systémem, které nelze měnit. Na druhé straně český vzdělávací systém nemá tak pevný řád, ale učitel si může přizpůsobit výuku dle potřeb vlastních i svých žáků. Zdá se, že oba systémy jsou na protilehlých pólech.

Studenti i jejich rodiče v České republice i Anglii jsou v podstatě stejní. Liší se určitým společenským chováním, které je pro oba národy typické. Anglické děti jsou již od prvních ročníků školní docházky vedeny k zodpovědnosti a vyšší samostatnosti, což se odráží v jejich chování v budoucnosti.

Vztah rodičů k učitelům souvisí s jejich společenským postavením. V anglické společnosti je učitel považován za autoritu, která si zaslouží respekt a uznání. Společnost k němu tak přistupuje. Na druhé straně profese učitele není v České republice tak uznávána. To reflektuje i přístup rodičů ke škole, kterou navštěvuje jejich potomek. Rodiče mají pocit, že můžou ovlivnit způsob výuky a procesy probíhající ve škole, požadují jejich zdůvodnění.

To značně ztěžuje učitelovu práci. Za zmínku stojí zjištění prestižnosti anglických škol. Bylo dokázáno, že anglická společnost si udržuje svou úroveň i skrze výchovu na školách. Odraz královské rodiny v čele země je znát v chování všech jejích občanů.

V dlouhodobém vývoji patří Velká Británie k vůdčím zemím světa, určovala světové směry v politické, kulturní i hospodářské sféře. Britské kolonie a jejich vliv lze dodnes



nalézt v mnoha částech světa. V současné době se Velká Británie stává jedním z nejčastějších cílů lidí, kteří opouštějí rodnou zemi z politických důvodů nebo chtějí žít ve vyspělejší a tolerantnější zemi. Historickým důsledkem velkého množství kolonií Velké Británie je současná multikulturní a vyspělá tolerantní společnost. To se odráží i v místním systému školství.

Česká republika jako středoevropská země patří naopak k zemím, které byly v dějinách často 'utiskovány'. Tyto skutečnosti se podepsaly na obyvatelích. Cítí se utlačováni a mají potřebu se hájit, bránit, i když je nikdo neohrožuje. I tato mentalita národa se odráží v systému školství.

Srovnávané systémy obou zemí se snaží zajistit svým obyvatelům co nejkvalitnější vzdělání. Systém je tvořen jakýmsi trojúhelníkem – společnost, instituce, dítě. Společnost zastoupena rodiči, požaduje kvalitní a přístupné vzdělávání pro své děti. Vzdělávací instituce by měly připravit podmínky vhodné k výuce a dbát na jednotnost a prostupnost v rámci typů škol. K tomu potřebují dostatek prostředků. Děti by měly být svou rodinou motivovány k důležitosti vzdělání a k co nejlepším výsledkům. Pokud budou spokojeny všechny strany systému, kruh se uzavře a systém bude funkční.

Obě země si mají co nabídnout, a proto mezi nimi probíhá jednak čilý turistický ruch, ale dochází i k výměnným studijním pobytům v rámci škol. Dochází tak k částečnému prolínání obou vzdělávacích systémů a vzájemnému přebírání zkušeností mezi nimi. V tuto chvíli je důležité, aby obě země byly tomuto trendu otevřenější a nebránily se do svých systémů převzít to, co v nich chybí. České školství by si z anglického mohlo vzít vstřícnější výchovu k tolerantnosti a určitou systematickosti. Naopak anglické by mělo dát větší prostor pedagogům pro zavádění nových metod ve výuce a větší možnost improvizace.

Je třeba myslet na to, že vzděláváním si země buduje svoji vyspělost.

## 6 Seznam použitých zdrojů

### Knižní zdroje

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 80-7178-216-5.

České školství v mezinárodním srovnání: Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2008. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Divize nakladatelství Tauris, 2002, ISBN 978-80-211-0557-7

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HOFMAN, R. H., W. H. A. HOFMAN, J. M. GRAY a P. DALY. *Institutional Context of Education Systems in Europe: A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*. Nizozemí: Kluwer Academic Publishers, 2004. ISBN 1-4020-2745-1.

JEŽKOVÁ, Věra, Dominik DVOŘÁK a Christopher CHAPMAN. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. V Praze: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1784-8.

KONEČNÁ, Kateřina. *FINANCOVÁNÍ TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EU*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

KREJČÍ, F. V. *České vzdělání: úvahy o jeho podstatě a budoucnosti*. V Praze: Gustav Volenský, 1924.

LOWNDES, G.A.N. *The English educational system*. London: Routledge, 2011. ISBN 9780415689250.

MACHIN, Stephen. a Anna. VIGNOLES. *What's the good of education?: the economics of education in the UK*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, c2005. ISBN 0-691-11734-9.

MAJEROVÁ, Věra, MAJER, Emerich. *Kvalitativní výzkum v sociologii venkova a zemědělství část I. Česká zemědělská univerzita v Praze Provozně ekonomická fakulta*. Praha: CREDIT,1999. 158 stran. ISBN 80-213-0507-X.

MCQUEEN, Hilary. *Roles, rights, and responsibilities in UK education: tensions and inequalities*. USA: PALGRAVE MACMILLAN, 2014. ISBN 978-1-137-39800-0.

MUSTAD, Jan Erik, Ulla RAHBK, Jørgen SEVALDSEN a Ole VADMAND. *Modern Britain: Developments in Contemporary British Society*. Litva: Livonia print SIA, 2012. ISBN 978-87-593-1597-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 807178584-9.

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

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-17-8.

*Srovnání vysokoškolského vzdělávání v ČR a v Anglii*. Praha, 2013. Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.

ŠÁMALOVÁ, Kateřina. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3469-2.

TOMLINSON, Sally. *Race and education: policy and politics in Britain*. [Online-Ausg.]. Maidenhead [u.a]: Open Univ. Press, 2008. ISBN 9780335223077.

WEDLICOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.

ZVÍROTSKÝ, Michal. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-660-4.

### **Internetové zdroje**

Britský vzdělávací systém. *Národní informační centrum pro mládež* [online]. 2014 [cit. 2016-10-19]. Dostupné z: <http://www.icm.cz/britsky-vzdelavaci-system>

Česká škola a stručná historie povinné školní docházky. *Čítárny* [online]. 2015 [cit. 2016-11-5]. Dostupné z: <http://www.citarny.cz/index.php/knihy-lide/vzdelavani-a-souvislosti/vzdelavani-a-skola/574-skola-povinna-skolni-dochazka>

Historie našeho církevního školství. *Arcibiskupství pražské* [online]. 2015 [cit. 2016-11-15]. Dostupné z: <http://www.apha.cz/historie-naseho-cirkevniho-skolstvi>

Historie školství v českých zemích. *Český rozhlas* [online]. [cit. 2016-10-25]. Dostupné z: <http://www.radio.cz/cz/static/jan-amos-komensky/historie-skolstvi>

MIŠURCOVÁ, Věra. *Vznik české mateřské školy*. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*[online]. Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, 1981

[cit. 2016-10-2]. Dostupné z: [http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=5262&edmc=5262](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=5262&edmc=5262)

Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání a zahájení povinné školní docházky. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2016-09-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani>

Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2010 [cit. 2016-10-2]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/Eu\\_CZ\\_2010/edu\\_cz\\_0910.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Eu_CZ_2010/edu_cz_0910.pdf)

UK Education System. *School in UK* [online]. [cit. 2016-09-5]. Dostupné z: <http://www.school-in-uk.com/education.html>

Začínají závěrečné zkoušky v učebních oborech. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2016 [cit. 2016-09-5]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/nzz-1?highlightWords=z%C3%A1v%C4%9Bre%C4%8Dn%C3%A1+zkou%C5%A1ka>

Základní informace: Model maturitní zkoušky pro rok 2017. *Nová maturita* [online]. [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: [http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404037101](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037101), <http://www.novamaturita.cz/model-nove-maturity-1404033580.html>

ZÁKON č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. 2004 [cit. 2016-10-08]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/skolsky\\_zakon.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf)

## 7 Přílohy

Otázky polostandardizovaného dotazníku:

1. Jméno
2. Pohlaví
3. Věk
4. Na jaké škole jste učil/a v České republice?
5. Kdy a jak dlouho jste učil/a v České republice?
6. Jak staré děti jste učil/a v České republice?
7. Na jaké škole jste učil/a v Anglii?
8. Kdy a jak dlouho jste učil/a v Anglii?
9. Jak staré děti jste učil/a v Anglii?
10. Jakým způsobem jste se na školu v České republice dostal/a (inzerát, přes známého)?
11. Jaké požadavky na Vás měla škola v České republice při Vašem nástupu (studium v oboru, praxe, zkušenosti, jazykové certifikáty)?
12. Jak Vás přijal místní kantorský kolektiv?
13. Jak jste se tam cítil/a?
14. Jakým způsobem jste se na školu v Anglii dostal/a (inzerát, přes známého)?
15. Jaké požadavky na Vás měla škola v Anglii při Vašem nástupu (studium v oboru, praxe, zkušenosti, jazykové certifikáty)?
16. Jak Vás přijal místní kantorský kolektiv (jako cizince)?
17. Jak jste se tam cítil/a?
18. Jakým způsobem přistupují děti ke studiu v obou zemích? Vidíte rozdíly v jejich zájmu, pracovitosti, vychování, respektu k dospělým a přístupu ke vzdělání?
19. Jaký přístup mají ke školám rodiče? Jak funguje vztah učitel-rodíč v obou zemích?
20. V čem vidíte nejvýraznější rozdíly vzdělávacích systémů v České republice a Anglii?
21. Který ze vzdělávacích systémů je dle Vašeho názoru vhodnější?
22. Je ještě něco, co byste k tomuto tématu chtěl/a dodat?