

Pedagogika pro učitele

2., rozšířené a aktualizované vydání

- Podoby vyučování a třídní management
- Osobnost učitele a jeho autorita
- Inovace ve výuce
- Klíčové kompetence ve vzdělávání
- Práce s informačními prameny
- Pedagogická diagnostika



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umístování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.



Autorský kolektiv:

Ing. Miroslav Bureš, Ph.D.
PhDr. Pavel Dittrich, CSc.
PhDr. Radomír Dvořák
PhDr. Markéta Dvořáková, Ph.D.
PhDr. Martin Chvál, Ph.D.
Mgr. Eva Janebová, Ph.D.
doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D.
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.
doc. PhDr. Jaroslav Koťa
PhDr. Hana Krykorková, CSc.
PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.
Mgr. Lenka Počtová
PhDr. Ivana Tvrzová
doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.
prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.
PhDr. Michaela Vítečková, Ph.D.
PhDr. Hana Vonková, CSc.
PhDr. Milada Votavová

Některé kapitoly publikace vznikly v souvislosti s výzkumným projektem GAČR (registr. č. 407/10/0796) „Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí“, dále GAČR (registr. č. 406/08/0258) „Idea rovných příležitostí a kvalita vzdělání v českém a světovém kontextu“ a výzkumným záměrem MŠMT 0021620862 „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání“.

Vydání odborné knihy schválila Vědecká redakce nakladatelství Grada Publishing, a.s.

prof. PhDr. Alena Vališová, CSc., doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc. (eds.)

PEDAGOGIKA PRO UČITELE **2., rozšířené a aktualizované vydání**

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 4200. publikaci

Recenze:
prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc.
doc. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Odpovědná redaktorka PhDr. Dana Pokorná
Sazba a zlom Antonín Plicka
Počet stran 456
Vydání 2., 2011
Vytiskla Tiskárna PROTISK, s. r. o., České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2011
Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-3357-9 (tištěná verze)

ISBN 978-80-247-7518-0 (elektronická verze ve formátu PDF)

© Grada Publishing, a.s. 2012

OBSAH

ÚVODEM	12
UČITEL – PEDAGOGIKA – ŠKOLA	
1. UČITELSTVÍ JAKO POVOLÁNÍ	15
<i>Jaroslav Koča</i>	
1.1 Učitelství jako iniciace a zkázňování dítěte	16
1.2 Učitelství a respekt k osobnosti dítěte	17
1.3 Učitelství a model profesionalizace	18
1.4 Zvláštnosti učitelské profese	22
1.4.1 <i>Obecné trendy vývoje učitelské profese</i>	23
1.5 Volba učitelství	24
2. VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V ČESKÝCH ZEMÍCH	27
<i>Růžena Váňová</i>	
2.1 Vzdělávání učitelů elementárních škol	27
2.2 Vzdělávání středoškolských profesorů	32
2.3 Vzdělávání učitelů po druhé světové válce	39
2.3.1 <i>Vzdělávání učitelů a univerzita</i>	40
2.3.2 <i>Vztahy mezi vzděláváním učitelů základních škol a středoškolských profesorů</i>	42
2.3.3 <i>Obsah, struktura a délka studia</i>	43
3. PEDAGOGIKA A JEJÍ VĚDNÍ PROFIL	49
<i>Jaroslav Koča</i>	
3.1 Otázky vědního profilu pedagogiky	51
3.2 Pedagogika jako věda o výchově	54
3.2.1 <i>Výchova a vzdělání</i>	57
3.3 Pedagogické vědní disciplíny	60
3.4 Pedagogika ve vztahu k filozofii	63
3.5 Pedagogika ve vztahu k jiným vědám	65
4. ŠKOLSKÝ SYSTÉM V ČESKÝCH ZEMÍCH – VÝVOJ A SOUČASNÝ STAV	69
<i>Růžena Váňová</i>	
4.1 Tereziánské reformy	69
4.2 České školství ve druhé polovině 19. století	72
4.2.1 <i>Reforma lidového školství</i>	73
4.2.2 <i>Vývoj ostatních druhů škol</i>	76
4.2.3 <i>Národnostní úsilí v oblasti školy</i>	78
4.3 Školství v ČSR (1918–1939)	79
4.3.1 <i>Reformní snahy</i>	80
4.4 Školství v ČSR po druhé světové válce (1945–1989)	84
4.5 Současné školství	87

5.	ŠKOLY A JEJICH ALTERNATIVY	91
	<i>Ivana Tvrzová</i>	
5.1	Druhy škol	91
5.2	Členění škol podle zřizovatele	92
5.3	Vzdělávací programy	93
5.4	Alternativní a inovativní školy	95
	5.4.1 <i>Alternativní a inovativní směry uplatňované v české škole</i>	96
5.5	Závěr	103
6.	VYBRANÉ OTÁZKY VZDĚLÁVACÍ POLITIKY A ŘÍZENÍ ŠKOLSTVÍ	105
	<i>Ivana Tvrzová, Hana Kasíková</i>	
6.1	Vzdělávací politika	105
6.2	Řízení školství (školský management)	108
	6.2.1 <i>Řízení školy</i>	108
	6.2.2 <i>Organizační struktura školy</i>	111
6.3	Týmová práce na škole	115

VYUČOVÁNÍ

7.	VYUČOVÁNÍ A JEHO PODOBY	121
	<i>Hana Kasíková</i>	
7.1	Společensko-historické koncepce vyučování	121
7.2	Vyučování ve dvou základních pohledech na školní poznávání	122
7.3	Modely vyučování – modely učení	123
7.4	Učitelovo pojetí vyučování	123
8.	PLÁNOVÁNÍ VE VYUČOVÁNÍ	125
	<i>Hana Kasíková, Alena Vališová</i>	
8.1	Plánování pro školu	125
	8.1.1 <i>Kurikulum</i>	126
	8.1.2 <i>Cílové standardy</i>	128
8.2	Plánování pro třídu	129
	8.2.1 <i>Didaktická analýza učiva</i>	130
	8.2.2 <i>Fáze činnosti učitele pro výuku ve třídě</i>	132
9.	CÍLE VYUČOVÁNÍ	135
	<i>Hana Kasíková</i>	
9.1	Stanovení cílů vyučování	137
9.2	Práce s cílem během vyučování	140
10.	OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ	143
	<i>Hana Kasíková</i>	
10.1	Vymezení obsahu vzdělání	143
10.2	Činitele určující obsah vzdělání	144
10.3	Druhy vzdělávacích obsahů	144
10.4	Formy obsahu vzdělání	146
10.5	Některé problémy, které řeší teorie a praxe obsahu vzdělání	149
11.	INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE VE ŠKOLE	153
	<i>Hana Kasíková, Pavel Dittrich, Josef Valenta</i>	
11.1	Možnosti individualizace a diferenciací v současné škole	155
11.2	Navrhované a vyzkoušené způsoby k uplatnění individualizačních principů	156
	11.2.1 <i>Administrativní přístup</i>	156

11.2.2	Zabezpečení individualizace	158
11.2.3	Typy individualizace	159
11.2.4	Individualizační systémy	159
12.	PROGRAMOVANÉ VYUČOVÁNÍ	165
	<i>Alena Vališová</i>	
12.1	Repetitorium programované výuky	166
13.	ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ	173
	<i>Hana Vonková</i>	
13.1	Pojem a třídění organizačních forem vyučování	173
13.2	Vývoj novověkých organizačních forem vyučování	176
13.3	Některé otázky organizačních forem vyučování v současné didaktické teorii a praxi	179
	13.3.1 <i>Problematika frontálního vyučování</i>	179
	13.3.2 <i>Problematika vyučovací hodiny</i>	179
	13.3.3 <i>Individuální a individualizované vyučování</i>	180
	13.3.4 <i>Skupinová organizační forma</i>	180
	13.3.5 <i>Mimotřídní a mimoškolní organizační formy</i>	181
	13.3.6 <i>Méně běžné organizační formy z hlediska času a prostoru</i>	182
	13.3.7 <i>Týmové vyučování – forma organizace součinnosti učitelů</i>	182
14.	KOOPERATIVNÍ UČENÍ	185
	<i>Hana Kasíková</i>	
14.1	Základní komponenty (znaky) kooperativního učení	186
14.2	Role a činnost učitele v kooperativním učení	187
15.	METODY VYUČOVÁNÍ A JEJICH MODERNIZACE	191
	<i>Alena Vališová, Josef Valenta</i>	
15.1	Pojem vyučovací metoda a její historické konotace	191
15.2	Kategorizace vyučovacích metod a problémy jejich členění	193
15.3	Volba a funkce vyučovacích metod	195
15.4	Vybrané vyučovací metody a možnosti jejich aplikace ve výuce	197
	15.4.1 <i>Metody monologické a jejich aktivizující alternativy</i>	198
	15.4.2 <i>Metody práce s tištěným textem</i>	201
	15.4.3 <i>Metody dialogické</i>	202
	15.4.4 <i>Metody názorně-demonstrační a metody praktických činností žáků</i>	205
	15.4.5 <i>Rozborové, situační, projektové a inscenační metody</i>	207
	15.4.6 <i>Didaktická hra a soutěž jako vyučovací metody</i>	209
16.	VÝCHOVA K PRÁCI S INFORMACEMI A INFORMAČNÍMI PRAMENY	213
	<i>Alena Vališová, Miroslav Bureš</i>	
16.1	Rozvíjení informačních dovedností	213
16.2	Využití školní knihovny v pedagogickém procesu	217
16.3	Elektronizace ve výchovně-vzdělávacím procesu	219
16.4	Možnosti využití počítače ve škole	222
17.	PEDAGOGICKÁ INTERAKCE A KOMUNIKACE JAKO SOUČÁST SOCIÁLNÍ KOMPETENCE	225
	<i>Alena Vališová</i>	
17.1	Problematika pedagogické interakce a komunikace v širším sociálně-psychologickém kontextu	225
	17.1.1 <i>Ā vybraným aspektům pedagogické komunikace</i>	227

17.2	Sociální kompetence v interakci učitele a žáka	233
17.2.1	<i>Jak lze chápat pojem sociální kompetence a jeho význam pro vztah dospělého a dítěte</i>	234
17.2.2	<i>Rozvíjení sociální kompetence u učitelů v jejich přípravě i praxi</i>	235
18.	TŘÍDNÍ MANAGEMENT	241
	<i>Hana Kasíková</i>	
18.1	Některé pojmy z oblasti třídního managementu	242
18.2	Fáze třídního managementu	244
18.3	Základní proměnné třídního managementu	244
18.4	Komponenty dobrého managementu	245
19.	HODNOCENÍ VE VYUČOVÁNÍ	249
	<i>Markéta Dvořáková</i>	
19.1	Význam hodnocení	249
19.2	Podstata hodnocení	249
19.3	Funkce hodnocení	250
19.4	Prostředky hodnocení	250
19.5	Současné tendence ve vývoji hodnocení	253
19.6	Možnosti vnitřní diferenciací	256
19.7	Kritéria hodnocení	257
19.8	Hodnotící jazyk	259
19.9	Formativní a sumativní hodnocení	261
19.10	Slovní hodnocení a rodiče	261
	Příloha – Širší slovní hodnocení	264
	<i>Obsah širšího slovního hodnocení</i>	264
	<i>Průběžné (formativní) slovní hodnocení</i>	264
	<i>Závěrečné (sumativní) slovní hodnocení jako forma vysvědčení</i>	265

VÝCHOVA – DIAGNOSTIKA

20.	KOMPLEXNÍ ROZVOJ OSOBNOSTI ŽÁKA VE VYUČOVÁNÍ	269
	<i>Josef Valenta</i>	
20.1	Komplexnost chápání osobnosti žáka	270
20.2	Komplexnost chápání cílů vyučování	272
20.3	Komplexnost přístupu k učivu	276
20.4	Komplexnost procesů učení	277
20.5	Komplexnost prostředků rozvoje	278
20.5.1	<i>Atmosféra školy, resp. třídy; školní situace a jejich edukační využití</i>	278
20.5.2	<i>Pronutí běžných předmětů a tematiky osobnostně sociálního a morálního rozvoje – kroskurikulární přístup ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáka</i>	279
20.5.3	<i>Samostatné časové bloky specificky orientované na osobnostní a sociální rozvoj</i>	284
20.6	Učitel v systému komplexního rozvoje osobnosti	286
21.	ETICKÁ VÝCHOVA	289
	<i>Jitka Lorenzová</i>	
21.1	Postavení etické výchovy v kurikulu základního a gymnaziálního vzdělávání	289
21.1.1	<i>Rámcové vzdělávací programy</i>	290
21.2	Terminologický kontext etické výchovy	292
21.2.1	<i>Hodnotová výchova/vzdělání</i>	292
21.3	Významné koncepce etické výchovy ověřené výzkumem i praxí	294

21.3.1	<i>L. Kohlberg – etická výchova jako orientace na rozvoj morálního usuzování a demokratické praxe</i>	294
21.3.2	<i>Teorie vyjasňování hodnot – nenormativní orientace na osobní hodnoty</i>	297
21.3.3	<i>Výchova k prosociálnosti – normativní orientace na pomoc druhým</i>	299
21.4	Shrnutí trendů v oblasti etické výchovy	303
21.5	Metody etické výchovy	303
21.5.1	<i>Metody názorného působení</i>	304
21.5.2	<i>Metody usměrňování jednání žáka</i>	304
21.5.3	<i>Metody citového zaangażování žáka</i>	306
21.5.4	<i>Metody rozvoje morálního uvážování a porozumění</i>	306
21.5.5	<i>Metody podporující introspekci a sebepoznání</i>	308
21.5.6	<i>Metody rozvoje sociální a občanské odpovědnosti</i>	308
21.5.7	<i>Další zdroje metod etické výchovy</i>	308
22.	ŠKOLA A ESTETICKÝ ROZVOJ ŽÁKŮ	311
	<i>Radomír Dvořák, Lenka Počtová</i>	
22.1	Proč se vůbec zabývat teorií estetické výchovy?	311
22.2	Co je cílem estetické výchovy?	312
22.3	Principy estetické výchovy	314
22.3.1	<i>Procesuální komplexnost</i>	314
22.3.2	<i>Obsahová integrita</i>	314
22.3.3	<i>Interdisciplinarita</i>	314
22.4	Škola a estetická výchova v kontextu ostatních formativních vlivů	315
22.5	Shrnutí	317
23.	MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	319
	<i>Eva Janebová, Hana Kasíková</i>	
23.1	Proč se zabývat multikulturní výchovou	319
23.1.1	<i>Migrace a diverzita</i>	319
23.1.2	<i>Práce s diverzitou</i>	321
23.2	Multikulturní výchova: vymezení pojetí	322
23.2.1	<i>Multikulturní výchova jako interdisciplinární obor</i>	323
23.3	Multikulturní výchova a další vybraná témata	326
23.4	Multikulturní výchova ve škole: pedagogické dokumenty a praxe vzdělávání	328
23.4.1	<i>Závěry pro pedagogickou praxi</i>	330
23.4.2	<i>Kde hledat podporu v záměrech multikulturní výchovy</i>	330
24.	SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY V OBLASTI VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	333
	<i>Michaela Vítečková</i>	
24.1	Cíle spolupráce rodiny a školy	333
24.2	Definice poradenství ve školním prostředí	334
24.2.1	<i>Zákon o poradenských službách poskytovaných ve školách a školských zařízeních</i>	334
24.2.2	<i>Systém poradenských služeb ve školách a jejich spolupráce s rodinou</i>	335
24.2.3	<i>Odborná kvalifikace pro výkon profese výchovného poradce</i>	336
24.2.4	<i>Zařízení poskytující poradenské, diagnostické a informační služby školám, rodičům a žákům</i>	336
24.2.5	<i>Zařízení poskytující služby pro výkon ústavní a ochranné výchovy (srov. § 2 zákona č. 109/2002 Šb.)</i>	337
24.3	Předpoklady poradenské práce ve školním prostředí	337
24.3.1	<i>Roviny osobnostního a profesního rozvoje učitele (poradce)</i>	337
24.3.2	<i>Poradenský proces ve školním prostředí</i>	339
24.3.3	<i>Poradenské činnosti ve školním prostředí</i>	339

25.	PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA A OČEKÁVANÉ PROMĚNY JEJÍHO POJETÍ	341
	<i>Hana Krykorková, Martin Chvátal</i>	
25.1	Dispozice jako výchozí pojem Hrabalovy diagnostiky	341
25.1.1	<i>Základní charakteristiky sociopsychických dispozic</i>	342
25.2	Pedagogicko-psychologická diagnostika pro učitele a z ní vyplývající učitelovy diagnostické kompetence	344
25.2.1	<i>Přirozená diagnostika</i>	345
25.2.2	<i>Pedagogická diagnostika</i>	346
25.2.3	<i>Diagnostika na základě standardních metod a postupů</i>	347
25.2.4	<i>Diagnostika na základě nestandardních metod a postupů – diagnostika úkolové situace – diagnostikování žákových kompetencí (součást realizace rozvojetvorných postupů, programů, projektů)</i>	348
25.2.5	<i>Autodiagnostika učitele</i>	352
25.3	Pedagogicko-psychologická diagnostika pod zorným úhlem společenských a technologických proměn a inovačních tendencí ve školství	353
25.3.1	<i>Možnosti využití informačních technologií v pedagogicko-psychologické diagnostice</i>	353
25.3.2	<i>Rozšířené pojetí pedagogicko-psychologické diagnostiky lze očekávat v důsledku změn, které s sebou přinášejí úvahy o poslání současné pedagogické psychologie</i>	358
25.3.3	<i>Posílení role pedagogicko-psychologické diagnostiky ve výchovně-vzdělávacím procesu a některé změny v jejím pojetí vnesou novou kvalitu do pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti učitele – lze ji označit jako diagnostickou způsobilost</i>	359
25.4	Závěr	360
26.	PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA, PREVENTIVNĚ VÝCHOVNÁ ČINNOST A POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLE	363
	<i>Richard Jedlička</i>	
26.1	Význam pedagogické diagnózy pro moderně koncipovanou poradenskou a výchovnou činnost	363
26.1.1	<i>Význam evaluace a autoevaluace pro řízení ve školství a rozvoj výchovně-vzdělávací práce</i>	365
26.1.2	<i>Pedagogická diagnóza a koncepční výchovně-vzdělávací činnost</i>	366
26.2	Širší diagnostické kontexty	368
26.2.1	<i>Rodinné prostředí, žák a výchovné interakce</i>	369
26.2.2	<i>Typy primárního výchovného působení, jejich vztah k projevům žáka v prostředí školy a vliv na další chování</i>	375
26.2.3	<i>Selhávání vychovatelů: nedůslednost, nepravdivá výchova, zanedbání</i>	381
26.3	Socializace dítěte v prostředí školy a některá úskalí	382
26.3.1	<i>Výchozí pojmy</i>	382
26.3.2	<i>Sekundární socializace a výchovná instituce</i>	382
26.3.3	<i>Výchova v mateřské škole a její vliv na rozvoj sociálních kompetencí</i>	383
26.3.4	<i>Základní škola a její požadavky na žáka</i>	384
26.4	Vybrané otázky z oblasti speciálněpedagogické práce	387
26.4.1	<i>Děti a mládež se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami</i>	387
26.4.2	<i>Výchovně-vzdělávací péče o děti a mládež s postižením</i>	388
26.4.3	<i>Mimořádně nadaní a talentovaní žáci – výzva pro učitele</i>	391
26.4.4	<i>Žáci se vzdělávacími problémy – potřeba pomoci a podpory</i>	393
26.4.5	<i>Specifické poruchy chování</i>	395
26.4.6	<i>Poruchy chování a výchovné problémy u žáků mladšího a středního školního věku</i>	396

26.5	Sociálněpatologické jevy ohrožující děti a mládež	400
26.5.1	<i>Návykové poruchy</i>	400
26.5.2	<i>Problémy působené návykovými látkami</i>	401
26.5.3	<i>Alkohol a alkoholismus</i>	403
26.5.4	<i>Návykové a impulzivní poruchy</i>	405
26.5.5	<i>Poruchy sebepojetí spojené s poškozujícím životním stylem</i>	410
26.5.6	<i>Poruchy sociálního zařazení</i>	413
26.5.7	<i>Sebepoškození a sebevražedné chování</i>	417
26.6	Pedagogicko-psychologická pomoc žákům	418
26.6.1	<i>Sociální opora</i>	418
26.6.2	<i>Životní krize a krizová intervence</i>	420
26.7	Volba další vzdělávací cesty a přípravy na povolání	422
27.	CESTA DO DROGOVÉ ZÁVISLOSTI A MOŽNOSTI NÁVRATU (Systém péče o mladistvé problémové uživatele drog a závislé jedince v České republice)	429
	<i>Milada Votavová</i>	
27.1	Úvod	429
27.2	Etapy na cestě mladistvých do drogové závislosti	431
27.3	Možnosti terapie v jednotlivých fázích cesty do drogové závislosti	434
27.4	Struktura systému poskytované péče z hlediska nároků kladených na klienta	436
27.4.1	<i>Detoxikace</i>	437
27.4.2	<i>Ambulantní péče</i>	437
27.4.3	<i>Střednědobá ústavní péče</i>	439
27.4.4	<i>Péče v terapeutických komunitách</i>	440
27.4.5	<i>Doléčovací programy</i>	441
27.4.6	<i>Pomoc rodičům a blízkým lidem</i>	441
27.5	Závěr	442
28.	AUTORITA V ZRCADLE VÝCHOVY	445
	<i>Alena Vališová</i>	
28.1	Co je a co není autorita aneb Obsahová neujasněnost pojmů jako charakteristický rys moderní doby	445
28.2	Vybraná kritéria členění autority a její typologie	447
28.3	Hledání vztahů mezi autoritou a výchovou	449
28.4	Respektování autority – problém rodiny, školy i společnosti	451
28.5	Autorita z hlediska ontogenetického vývoje	452
28.6	Autorita z hlediska požadavků výchovné praxe	454
28.7	Závěr	454

ÚVODEM

Být učitelem znamená poznávat, rozumět a umět: poznávat svět v jeho proměně a rozumět těmto změnám, poznávat vzdělávací prostředí, rozumět faktorům, které jej utvářejí, rozumět žákům i sobě sama na pedagogickém poli, umět s citem reagovat na školní situace, navrhnout a realizovat optimální vzdělávací strategie, vespolně jednat ve skupině kolegů. Text, který vám předkládáme, jsme napsali, abychom přispěli k poznání a porozumění jakožto základům onoho „umět“.

Autorský kolektiv koncipoval text pedagogiky pro učitele jako text výkladový: měl by být základem pro další studium, pro práci v seminářích, případně pro vzdělávání ve školních kolektivech. Jde o druhé, rozšířené vydání. Všechny kapitoly původního vydání byly aktualizovány, ty, kde vývoj šel velmi rychle kupředu, byly zásadněji přepracovány – jde především o texty týkající se proměn kurikula (rámcové a školní vzdělávací programy), informačních zdrojů používaných ve výuce, multikulturní výchovy, komplexního rozvoje žáka ve vyučování, preventivně výchovné péče o žáky, jejichž vývoj je ohrožen nebo narušen sociálněpatologickými jevy; posílen byl text poukazující na důležitost nejrůznějších forem spolupráce učitelů při řešení vzdělávacích i výchovných problémů. V knize také přibyly zcela nové kapitoly, jejichž obsah souvisí se zvýrazněním některých dimenzí kurikula a života školy – kapitoly o etické výchově a spolupráci školy s rodinou.

Z charakteristiky současného světa, tendencí ve vzdělávání, jedinečnosti učitelské osobnosti při setkání se specifikou prostředí, ve kterém bude učitel působit, vyplývá, že nemůžeme a nechceme dávat jednoznačné návody. Kolektiv autorů se snažil reagovat na dlouhodobější tendence ve vzdělávací oblasti v našem i zahraničním kontextu, zároveň však i na aktuální potřeby a dílčí podněty, které se projevují v profesní přípravě učitele – ať již na fakultách, nebo v přímé školské praxi. Pokusili jsme se napsat text, který vás bude provázet ve vaší praktické vzdělávací činnosti s důrazem na současné pedagogické ideje i vědění a který by vám měl napomáhat v nejlepším slova smyslu být reflektujícím praktikem. Měl by být i impulzem pro další zkoumání profesních otázek: proto se v textu setkáte často s odkazy na další současnou literaturu či jiné studijní materiály.

Věříme, že vám text pomůže nejen v přípravě na zkoušky akademické, ale přispěje i ke zvládnutí zkoušek, které na vás čekají v učitelské praxi, v neposlední řadě pak i k vaší spokojenosti pramenící z tohoto zvládnutí.

Za autorský kolektiv

Hana Kasíková a Alena Vališová

**UČITEL
PEDAGOGIKA
ŠKOLA**

1. UČITELSTVÍ JAKO POVOLÁNÍ

Jaroslav Kotá

Klíčová slova: *autorita učitele • iniciace • feminizace • klient • péče • poslání • profese • profesionalita • profesionalizace • profesionální etika • prestiž • sebe-podceňování • učitelství*

I když každý intuitivně ví, co je náplní a smyslem učitelství, je téměř nemožné odpovědět na otázku, co je jeho podstatou. Obtížnost obecnějšího vymezení učitelství je dána tím, že se v průběhu let proměňují nejen obsahy, ale i metody výuky učebních předmětů. V různých zemích existují zcela odlišné způsoby osvojování si učiva na tisících různých škol a na stovkách univerzit. Je rozdíl, zda učitel učí elementárním dovednostem, jako je čtení a psaní, nebo učí dospělé základy účetnictví či práci s počítači. Je možné učit adolescenty boxovat nebo dívky aranžovat květiny. Existují podstatné rozdíly mezi výukou dějepisu a chemie vedle výuky technického kreslení nebo tělocviku. A je velmi obtížné nalézt něco obecného, co by vyjadřovalo nejen základy, ale i podstatu učitelství jako takového.

Učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Náplní této profese je duchovní činnost. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých. Učitelství má vlastní pohnutou a složitou historii, ideály a požadavky, výrazný podíl na zápasech za vyšší vzdělanost. Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – děti a mládeže.

Učitelé zpravidla pojmají své povolání jako **poslání**. Vědomí tohoto poslání je u učitelů otázkou životní orientace, záhy nabytého bytostného přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti. Prohloubené vědomí poslání učitele se utváří spolu s akumulací životních zkušeností a má podobu vnitřního závazku, s nímž se jedinec ztotožňuje, přijímá jej za čistě osobní a jeho prostřednictvím odůvodňuje i smysl své lidské existence. Přijetím závazku k povolání lidský život získává význam, který přesahuje hranice individuality. Prostřednictvím poslání se člověk identifikuje s lidstvem a s trendy jeho vývoje, přebírá odpovědnost za svět, do něhož uvádí své žáky. Poslání učitele znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí.

I když právem neustále klademe vyšší požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, poslání učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti či znalosti o věcech, které vyučuje. Tomu se může naučit téměř každý. Splnění předepsaných požadavků na profesní vysokoškolskou přípravu je sice nutné, ale je pouhým souborem předpokladů, nikoliv zárukou dobrého učitelství. Zúžení pojetí učitele na naučitelné znalosti a dovednosti, či dokonce na pouhé osvojení

souboru kompetencí může sice odpovídat módním či dobovým trendům, ale je zcela nedostatečné. Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti – znamená být v první řadě **osobností**. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věřodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných.

Ve všech rozvinutých zemích se po desetiletí neustále vynořují nové požadavky na reformu školy, hledají se efektivnější cesty, ale i alternativní modely výchovy a vzdělávání. Reformovat výchovu dětí neznamená zdaleka jenom změnit školskou didaktiku či klima školy, ale v první řadě utvářet život dospělých. Dospělí jsou skutečnou půdou, z níž vyrůstají nové generace. Výchova budoucích generací přes veškerou složitost není zdaleka takovým problémem jako výchova dospělých a práce učitelů na sobě samých – a právě na tom je možné založit počátek veškerých možných změn a zkvalitnění výuky. Kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomýšlet, ani na ni vstupovat.

1.1 UČITELSTVÍ JAKO INICIACE A ZKÁZŇOVÁNÍ DÍTĚTE

Učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, která jim na základě předepsaného vzdělání a zákonů svěřuje moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků i tradic. Každá societa si jejich působením zajišťuje, že její kultura je transformována a předávána z jedné generace na druhou.

Učitelé nejsou v životě dítěte zástupci rodičů, ale určují svou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti, neboť uvádějí žáky do společenského života a do společně žitého světa. Význam jejich činnosti je značně široký, neboť úspěšnost či neúspěšnost socializačního působení vytváří další předpoklady pro rozvoj společnosti či v horším případě pro její stagnaci.

Způsob, jakým učitelé vykonávají své povolání, má výrazný podíl na formování lidských bytostí a na jejich individuální životní dráhy či existence. Veřejnost často poutá zájem o část výsledků vzdělávacího úsilí, především vytváření předpokladů pro uplatnění na trhu práce. Ale vliv školské výchovy a vzdělávání je daleko širší a směřuje k formování celých osobností dětí a mládeže.

Samotné učitelství svými kořeny sahá do dávné minulosti, kdy bylo úzce spjato se zasvěcováním do vyšších, či dokonce tajných vědomostí. Poznávání neznamenalo jen předávání sumy vědomostí, ale především uvádění do vztahu ke světu, k sobě samému, k druhým lidem – ale i k bohům a jejich tajemství. Mnohé původní formy vzdělávání v sobě obsahovaly řadu magických a mytologických prvků, které dávaly vědění výjimečnost a posvátný ráz. Vzdělání bylo určeno jen pro část obyvatel a vědění mělo neobyčejnou prestiž odvozenou z péče a uchovávání posvátných tradic, na nichž lidská společenství zakládala své bytí.

I když se vyšší formy vzdělání po dlouhá staletí týkaly jen úzkého okruhu osob, postupné rozšiřování elementárního školství znamenalo především zkáznění dítěte. Latinský výraz pro

žáka – *discipulus* – byl odvozen od slova disciplína. Smyslem zkáznění bylo utváření světa kultury jako světa společně pěstěného a rozvíjeného. V jeho základech bylo možno nalézt ideu univerzálnosti, která přispěla k tomu, že se postupně stabilizoval i ideál vzdělance. Vzdělání bylo založeno na osvojení literárních pramenů, na ovládnutí trivía a quadrivía a otevřelo dveře jak k vyšším univerzitním studiím, tak do mezinárodního společenství učenců.

Poslední velkou pedagogickou koncepcí zkázňování dětí a mládeže představoval pedagogický systém vytvořený Herbartem, který je současně uváděn jako zakladatel pedagogiky jakožto vědní disciplíny. Tento systém, o němž se opíraly středoevropské koncepty výchovy v době, kdy byla zákonem ustanovována povinná školní docházka, razil pojetí výchovy založené především na aktivitě vychovatele. Učitel byl v podrobně propracovaném výchovném konceptu centrální postavou a především na něm spočívala tíže řešení všech otázek formování osobnosti žáků. Na dítěti pak bylo, aby se přizpůsobilo předem vytyčeným požadavkům.

1.2 UČITELSTVÍ A RESPEKT K OSOBNOSTI DÍTĚTE

Na prahu novověku začal výrazně silít odpor ke scholastickým metodám výuky. Idea vzdělání počala zahrnovat respekt k zvládnutosti dítěte a k jeho individuálním vývojovým možnostem. Již Komenského výchovné zásady naznačovaly tuto cestu, která byla v jeho pedagogickém díle zasazena do širokého teologicko-filozofického kontextu obecné vzdělanosti veškerého lidstva.

Radikalizaci obratu v pojetí výchovy předznamenalo zvláště dílo J. J. Rousseaua, který v pedagogickém románu *Emil čili o vychování* razil nový přístup ke specifickému světu dítěte. Jestliže do té doby bylo považováno za zmenšeného dospělého či malého učence, pak J. J. Rousseau ukázal, že dítě žije ve vlastním světě, který vyžaduje respekt a porozumění. Přístup k výchově Emila byl odvozen od autorovy hluboce prožité nedůvěry k vymoženostem civilizace, která je sice hrdá na svou vědu a různá umění, ale současně propadla hlubokému mravnímu rozkladu.

Od společnosti, která mravně ztroskotala, bylo třeba dítě izolovat a spolehnout se na jeho přirozenost, kterou J. J. Rousseau považoval v zásadě za dobrou. Namísto výchovy provozované ve formě indoktrinace dítěte je třeba podporovat vnitřní možnosti jeho vývoje. Tím myslitel a snilek J. J. Rousseau přispěl k uznání svébytných potřeb a zvláštností dětského věku a stal se svým utopickým dílem i prorokem nového přístupu k problému výchovy. Právě na něj se odvolávají všechny významnější výchovné koncepce, které do středu výchovného dění staví samotné dítě, a to až po dnešní výrazně kritické pedagogické proudy odmítající manipulativní, indoktrinářské a direktivní formy výchovy.

Pozornost ke zvláštnostem dětského světa prosazovalo i tzv. pedologické hnutí, které postavilo dítě s jeho potřebami do středu výchovného dění. V průběhu 20. století se také zformovala celá řada proudů, které začaly démonizovat školu a v kontrastu s tím nepřiměřeně idealizovat rodinu. Značný liberalismus a snaha setřást ze sebe odpovědnost za společný svět vedly až k odmítání jakéhokoliv sociálního tlaku dospělých. Postupně bylo napadáno i jakékoliv uplatnění autority, které bylo prohlášeno za nežádoucí. Podobně postupovaly i některé tzv. antipsychiatrické proudy, usilující o intervenci do výchovného dění. Ty mají tendenci považovat společenské role za pouhé konvence, odmítají řízenou socializaci a staví ji do ostrého protikladu ke štěstí, spokojenosti a svobodě dítěte.

Respekt k osobnosti dítěte je možné vyjádřit v daleko mírnější podobě, než je tomu u J. J. Rousseaua. Jeden z největších pedagogů 20. století – John Dewey – postavil své rozsáhlé pedagogické dílo na myšlence podpory růstu dítěte. Při úvahách o demokratické výchově je podle něj nutné vzít v úvahu strukturální změny ve výrobě a současné civilizační změny. Vlastní proces výchovy je třeba orientovat nejen na intelektuální aktivity, ale i na osvojení praktických znalostí a dovedností, věnovat současně pozornost otázce utváření sociálních vztahů k druhým lidem. Škola se má co nejvíce přizpůsobit životu, je třeba prolomit její intelektualismus a uzavřenost a naplnit ji živou aktivitou samotných žáků.

1.3 UČITELSTVÍ A MODEL PROFESIONALIZACE

Otázka profesionalizace učitelského povolání je jak teoretickým, tak praktickým problémem. V západní sociologii bylo pojetí profesionality poměrně přesně vymezeno a je stále předmětem značného zájmu nejrůznějších badatelů. Pozornost přitahuje nejen otázka historického vývoje **profesionalizace akademických povolání** – kněžství, lékařství, advokátů, ale také současná profesionalizace inženýrských profesí, manažerů, sociálních pracovníků, zdravotního personálu, jakož i učitelů a celé řady dalších. V teoretické rovině pojetí profesionality představuje **idealizovaný model**, který slouží jako orientační vodítko pro srovnání vývoje jednotlivých profesí. Řešení otázky **profesionalizace učitelstva ovlivňuje ve vyspělých státech řadu praktických činností** této rozsáhlé a důležité společenské skupiny, **má značný vliv na její sebevědomění a hraje významnou úlohu při její stavovské emancipaci**.

Je jisté, že pojetí profesionalizace se vyvíjelo ruku v ruce se širšími procesy modernizace společnosti. V druhé polovině 20. století byla v této oblasti realizována řada mezinárodních srovnávacích výzkumů, vyšla nepřeborná řada knih a článků, podařilo se rozvinout širokou diskusi a dosáhnout překvapivého konsenzu v základních definicích a propozicích. Ale nezůstalo pouze u toho. Vzhledem k množství konfliktních situací v moderní společnosti **prošli učitelé v řadě vyspělých zemí sebevědomovacími procesy a vyvinuli politické, odborné a organizační aktivity, v nichž se jim podařilo dosáhnout zcela reálných zlepšení a zabezpečení výkonu svého povolání**.

Definice a pojetí profesionality vytvářejí **teoretický modelový rámec**, který byl vypracován na základě zobecnění celé řady velmi konkrétních, zpočátku značně nezřetelných procesů. Teprve v průběhu vývoje se obrysy a vývojové linie stávají zřejmějšími. Abstraktní ráz modelu profesionalizace umožňuje srovnávání vývoje „učených povolání“ a vřazuje učitelství do skupiny profesí, které vyžadují jak náročnou přípravu, tak i komplikovaný provoz.¹ Obecnost modelu vytváří ideální měřítko při studiu otázek, kam směřují a jakým

¹ Viz k tomu například sborníky věnované komparaci vývoje jednotlivých profesí ve střední Evropě: MCCLELAND, CH.; MERL, S.; SIEGRIST, H. (Ed.) *Professionen im modernen Osteuropa (Professions in Modern Eastern Europe)*. Berlin: Duncker a Humblot 1995, a KOŤA, J. *Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci*. In: sborník: SVOBODNÝ, P., HAVRÁNEK, J. (Ed.) *Profesionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. a v první polovině 20. století*. Praha: Ústav dějin – Archiv UK – Archiv AV ČR, 1996, s. 82–112.

způsobem se chovají učitelé v jednotlivých zemích při emancipaci, stabilizaci a ochraně svého povolání.

Badatelé soustředění na studium vývoje jednotlivých profesních skupin zdůraznili, že jak samotné profese, tak i výchova budoucích profesionálů jsou proměnlivé. Obecně lze o vývoji intelektualizovaných profesí v západních zemích prohlásit, že se odehrávají prostřednictvím celé řady po sobě následujících evolučních kroků. Zdaleka ne všechny významné společenské zvraty vedly v minulosti k výraznému posílení profesionality. Mnohé tyto procesy dokonce zbrzdily proměnu některých profesí na celá desetiletí, ale nikdy dynamiku jejich vývoje nedokázaly zcela zastavit. Důvod je prostý: veškeré industrializované země se bez vysoké odbornosti a vývojové dynamiky nemohou obejít. Dynamičtější vývoj vyžaduje nejen rozsáhlé znalosti teorie a umění její aplikace, ale i jistou míru demokracie, individuální svobody a vysokou míru odpovědnosti. V reálném životě jsou profese ve svém vývoji ovlivňovány výrazně potřebami společnosti a mezi sebou komunikujícími profesionály. Ve vyspělejších zemích je rozvoj profesionality plánován a řízen v samotných profesích.

Abychom nestavěli dům od střechy, vraťme se k definicím a k samotným základům studia profesionality. Jeden z ucelených výkladů tohoto fenoménu jako výsledek dlouhodobých výzkumů shrnul publikace Carnegie Commission, proslulé rozsáhlými aktivitami v oblasti vyššího vzdělání. Komise upozornila, že klíče k pochopení „loudavého tempa změn“ v profesionálních praktikách a v profesionální výchově spočívají v samotné povaze profesionality. Profese představují vzorce vybraných typů zaměstnání, které mají vysoce vyvinuté systémy norem odvozených z jejich osobitě úlohy ve společnosti. Normy a speciální role profesionálů vyžadují jasné pochopení, pokud máme učinit rozumná a realistická doporučení pro jejich změny.

Mezi základní charakteristiky profesionality lze zařadit následující:

- plný úvazek** v zaměstnání, které zároveň poskytuje základní zdroj příjmů;
- profesionalita předpokládá **silnou motivaci či vědomí poslání** (za významné je považováno osvojení trvalého celoživotního závazku ke zvolené dráze);
- základní podmínkou profesionalizace je ovládnutí specializovaného souboru vědomostí a dovedností, které jsou osvojeny v průběhu **prodlouženého období vzdělávání** a tréninku;
- profesionálové jsou bytostně orientováni na služby a užívají své expertizy ve prospěch a v zájmu klientů; platí, že profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta a ve vztazích mezi profesionály a jejich klienty je nutná absence vlastních zájmů ze strany profesionálů;
- veškerá rozhodnutí aplikovaná v partikulárních případech jsou prováděna s ohledem na obecné principy, teorie nebo propozice, což znamená, že proměnlivé situace jsou profesionály posuzovány podle „univerzálních“ standardů;
- prováděné služby vyžadují **diagnostické dovednosti**, kompetentní aplikace obecných znalostí zvláště v případech, kdy má klient speciální potřeby;
- k základům profesního kodexu patří, že veškeré služby budou založeny na bytostných potřebách klienta a budou vykonávány nezávisle na osobních pocitech, které profesionál může ve vztazích ke klientům prožívat, což znamená, že od profesionála se

- v rámci jeho smluvních povinností očekává nezaujatost a odmítání morálních posudků v záležitostech, které může prožívat při klientových odhaleních;
- vztahy mezi profesionály a klienty jsou budovány na vzájemné důvěře;
 - profesionálové vyžadují autonomii při posouzení vlastních výkonů;
 - není-li klient spokojen, profesionál bude zásadně vyžadovat k posouzení svých výkonů pouze své kolegy-odborníky;
 - profese počítají s potenciálně zranitelnou pozicí klientů a za tímto účelem vyvinuly závazné **etické a profesionální standardy jednání pro své členy**;
 - profesní standardy bývají formulovány v podobě **kodexu jednání** a jednání dle obecně přijatých standardů je vyžadováno od kolegů v profesionální asociaci nebo prostřednictvím licenčních zkoušek vykonávaných u společníků-profesionálů;
 - profesionálové vytvářejí asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční nebo formálně vstupní zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a oblast jejich pravomocí;
 - funkcí profesionálních asociací je chránit autonomii profese;
 - profesionální asociace za účelem vlastního řízení a regulace vyvíjejí rozumně silné formy sebevlády a vzorce pravidel nebo standardů platných pro danou profesi;
 - profesionálové disponují značným vlivem v oblasti požadovaných expertiz, ale o jejich znalostech se předpokládá, že jsou specifické a týkají se oblastí, pro něž byl profesionál vyškolen či v nich získal licenční zkoušky, což znamená, že profesionálové nemají univerzální licenci na to, aby byli „moudřími rádci“ mimo oblast ohraničenou jejich přípravou;
 - profesionálové činí své služby široce dostupnými, ale nepřipouštějí inzerování nebo shánění klientů;
 - ve vztazích profesionálů a klientů se očekává, že klienti budou iniciovat kontakt a poté akceptují rady a služby doporučované bez odvolání k vnějším autoritám.²

Shrneme-li uvedená určení, je zřejmé, že profesionalitu si nelze představit bez vysoké úrovně teoretických a odborných znalostí, bez systému nezávislých expertních posouzení potřeb klientů, bez obrany proti diletantům či šarlatánům, bez odborných asociací a bez etického kodexu, který zakládá nezávislé a autonomní posouzení výkonu. Vznik a vývoj profesionálních sdružení a asociací garantuje jak pro profesionály, tak především pro jejich klienty dodržování etického kodexu; je zárukou, že profesionál nikdy nezneužije svých znalostí k tomu, aby své klienty poškodil. Při ostrém nasvícení celého problému je evidentní, že autonomie a etický kodex profese tvoří základ, z něhož je odvozován racionální požadavek, aby chyby či prohřešky profesionálů posuzovali vždy ti, kteří jsou v daném oboru vysoce kompetentní, nikdy ne laici, ale profesionálové vyškolení a kvalifikovaní v dané oblasti.

Přirozenou součástí profesionální autonomie je i obhajoba zájmů příslušníků profese proti zásahům zvnějšku: proti nevhodným požadavkům okolí vzdělávacích institucí, proti mocenským aspiracím politických stran, proti církvím a zájmovým neprofesionálním organizacím, jakož i proti nepřiměřeným a odborně nepodloženým nárokům klientů.

² Uvedené body profesionality jsou parafrází exaktních definic z publikace SCHEIN, E. H., KOMMERS, D. W. Professional Education: Some New Direction. Carnegie Commission on Higher Education. McGraw-Hill Comp. 1972, s. 8–9.

Je také evidentní, že je výrazný rozdíl mezi odborovým hnutím, které bývá vyhrazeno pro tzv. zaměstnance, zatímco profesionálové se sdružují v tzv. profesních organizacích.³ Tam, kde neexistují profesionální sdružení, je vývoj profesí regulován tradičními společenskými normami a má výrazně živelný ráz. Tato živelnost vystupuje zvláště výrazně při prosazování tzv. profesních požadavků či při emancipačním úsilí směřujícím ke zlepšení společenského statusu jednotlivých profesí.

Kombinace typických rysů – služební základ, respekt ke společenským hodnotám, monopol a seberegulace – se staly centrálními otázkami utváření role profesí v moderní liberální společnosti. Shoda existuje v tom, že jsou-li monopol a seberegulace uplatňovány nepatřičně, stávají se škodlivými jak pro společnost jako celek, tak pro kvalitu individuálních lidských životů. Závazek k učitelské profesi a ochrana klientů (děti, mladých lidí, ale i jejich rodin) vyžaduje, aby učitel shromáždil mnoho vědomostí důvěrné povahy týkající se jejich života, ale současně je vázán služebním tajemstvím, které mu zakazuje tyto informace zveřejňovat, dávat je k dispozici neprofesionálům či s nimi nešetrně zacházet.

Počet profesí a profesionálů vzrůstá a jejich rozhodování se stalo základem celé řady činností a řízení rozsáhlých technologických komplexů moderní společnosti. Proto se také samotné řízení a etické principy profesí stávají záležitostmi rostoucí důležitosti a dalece ve svých důsledcích překračují oblasti spravované jednotlivými profesionály či jejich skupinami. Monopoly profesionálů musí být vytvářeny pro podporu společnosti, a neslouží-li společnosti dobře, nejsou ani ospravedlnitelné, ani oprávněné.

Je jisté, že jednotlivé profese se postupně adaptovaly na měnící se podmínky modernizující se společnosti. Proces přizpůsobování je nápadný zvláště vzhledem ke specifickým a výrazně byrokratickým strukturám, které se v praxi neobyčejně rozšiřují. Existují obecné trendy, které lze vysledovat při studiu současných profesí (srov. Engel, Hall, 1973):

- bývalá praxe izolovaných jedinců se proměnila v týmové jednání;
- užití vědomostí z jednotlivých disciplín bylo a je nahrazováno užíváním vědomostí z odlišných disciplín;
- původní poplatky za služby se v průběhu let změnil v pevně stanovené mzdy;
- zájem o vybrané atraktivní klienty a o zvyšování kvality života postupně ztrácely na intenzitě;
- trvale rostly příležitosti pro evaluaci kolegů;
- soukromé vztahy mezi profesionály a klienty začaly ztrácet na četnosti a intenzitě.

Evaluace od kolegů a diskrétnost ve vztazích mezi profesionálem a klientem závisí více na tom, zda profesionálové vykonávají svou profesi jako jedinci, nebo jako součást týmu. Obecně však platí, že profesionální etika vyžaduje to, čím by profese a řízení profesionálů měly ideálně být. Formování profesí zahrnuje aspekty sociální, politické a právní filozofie stejně jako individuální etiky. Studium profesionální etiky nemůže automaticky učinit profesionály v žádné skupině etičtějšími, ale může rozvíjet **citlivost pro hodnotové a morální problémy a podporovat jasnější myšlení**, vybavit je některými obecnými

³ Smazání rozdílů mezi zaměstnáním a povoláním bylo typické pro tzv. socialistické země. Také pokusy zakládat jako výraz nespokojenosti se školskými odbory další alternativní odborová hnutí představuje nedorozumění, které nepřináší žádná nová řešení.

průvodními principy, čímž **pomáhají profesionálům lépe porozumět roli a důležitosti profesí v současné společnosti** (Havlík, Koťa, 2002).

Zvláště profesionální etika nabývá na popularitě nejen v důsledku nevhodného či odosobněného zvládnání obtížných otázek, ale hlubší důvody mohou představovat i pokusy o položení základů nové popularity a získání nových skupin klientů. Současný zájem o profesionální etiku zpravidla již reflektuje konzumní přístup k životu a potřebu společnosti znovu uvážit roli a řízení profesionálů. Uvažujeme-li o profesionální etice, nevyhneme se zájmům průměrných občanů usilujících o ochranu hodnot liberální společnosti, o právní řízení, o svobodu, o ochranu zdraví, o obranu lidské důstojnosti, o rovnost příležitostí, o dostatečné soukromí a o prosperitu.

1.4 ZVLÁŠTNOSTI UČITELSKÉ PROFESE

Učitelství budí obrovský zájem veřejnosti. Neexistuje zřejmě profese, o níž by bylo sepsáno tolik pojednání a teoretických rozborů, jako je tomu u učitelství. Otázkou však zůstává, nakolik jsou současné popisy učitelství výstižné, zda vůbec postihují jeho podstatu, co pomíjejí a co nekriticky udržují jako tradiční mýty, které se pojí k této profesi.

Jedním z nejvíce rozšířených omylů tvoří **mýtus o nízké prestiži učitelského povolání**. Výzkumy prestiže jednotlivých povolání vykazují poměrně značnou stabilitu v hodnocení jednotlivých profesí po dlouhou řadu let. U nás se v prestižních žebříčcích od devadesátých let 20. století na první místa dostali lékaři, vědci a vysokoškolské učitelé a hned za nimi jsou učitelé základních škol. Poté následují všechna ostatní povolání.

Z opakovaných výzkumů je zcela jasně prokazatelné, že veřejnost si nejvíce váží lékařů, učitelů a vědců. Ale tomu nenasvědčují platy, které jsou u těchto prestižních povolání poměrně nízké. Zastávat prestižní profesi neznamenal nikdy a nikde automaticky vysoký plat. Spíše naopak: ty profese, které se v jednotlivých zemích nacházejí v nejvyšších platových třídách, nebývají nikde na prvních místech prestižních žebříčků.

Další problém s prestiží učitelů spočívá v tom, že učitelé sami sebe hluboce podhodnocují. Kdybychom řekli učitelům, aby se pokusili odhadnout, jaké je jejich postavení na prestižní škále jednotlivých povolání, vždy se budou hodnotit daleko níže, než jak je hodnotí veřejnost. Tato typická **tendence k sebepodceňování** je dána nejen intelektuální povahou práce, jejíž výsledky jsou obtížně vykazatelné. Svou roli zde hraje i výše platů, tradiční nedostatečné sebevědomí učitelů, určité recidivy minulosti, kdy existovala i státem vyvolávaná nedůvěra vůči duševní práci, ale i nedokončená profesionalizace a emancipace tohoto povolání.

Další oblíbený mýtus se týká **feminizace** školství. Učitelství není zdaleka jediná profese, do níž ženy v průběhu posledních dvou set let nastoupily. Navíc nástup žen do učitelství lze stopovat od druhé poloviny 19. století, kdy přibývalo žen v učitelském povolání každé desetiletí v absolutních i relativních počtech. Ve 20. století pak feminizaci školství urychlily nejen válečné události, ale i zvýšení možností získat vysokoškolskou kvalifikaci pro ženy a samotná povaha učitelské práce, která je právě pro vzdělané ženy značně přitažlivá. Stále vychází řada příruček o učitelství a učitelích, ale ve skutečnosti v řadě škol již počet žen dalece převyšuje muže a je otázkou, zda by řeč neměla být vedena spíše o povolání učitelky než učitele.