

Úvod do pedagogiky
výběr textů ke studiu

(2021)

6 Koncepce výchovy a vzdělávání: cíle a hodnotový rámec edukace

Soudobé koncepce vzdělávání.....	3
K pojmu koncepce vzdělávání.....	4
Přehled soudobých koncepcí vzdělávání	5
Jaká je vaše subjektivní koncepce výchovy a vzdělávání? (škály)	7
Jaká je vaše subjektivní koncepce výchovy a vzdělávání? (metafory)	8

Soudobé koncepce vzdělávání¹

Petr Bauman

Za vhodné uvedení do této problematiky považujeme tezi S. Kučerové (1994, s. 6):

„Nelze říci, co výchova je, a neuvést, čím má být. Nelze podat definici výchovného působení a neformulovat přitom program výchovy.“

Máme za to, že otázka vzdělávacích koncepcí není pouze určitou „ideovou nadstavbou“ pedagogické praxe, ale že naopak leží v jejím samém jádru. Ačkoli nemusí být patrná na rovině explicitní a může být do jisté míry skrytá a neuvědomovaná, ideová dimenze kurikula je základní osou utvářející smysl edukace. Jak naznačuje Kansanen (2006):

„Vyučování vyžaduje rozhodování, učitelé musí zaujímat stanoviska, což znamená, že vyučování je normativní činnost. Určit, jaké je dobré vyučování, vyžaduje etickou perspektivu. Cíle vyučování jsou přirozeně ukotveny v určitých hodnotách a tyto jsou prakticky vyjádřeny v kurikulu, v myšlení učitele a do určité míry v myšlení žáků.“

A Kučerová (1994, s. 12, 25) k tomu dodává:

„Filozofie a pedagogika se nutně prolínají v axiologické dimenzi. Neboť problém člověka je problém hodnot, problém výchovy člověka je problém výchovy člověka k hodnotám. [...] Člověka lze nejlépe pochopit v jeho činnosti jako *intenci*, směřování k něčemu, a jako *transcendenci*, překonávání daného. Život není a nebude nikdy bezstarostné spočinutí, v němž zmlknou všechny strastiplné tužby, neboť byly ukojeny. Uspokojení jedněch potřeb vyvolává v život potřeby nové. Jen trýzeň tvořivé činnosti a žízeň po dosahování vyšších cílů jsou věčné.“

Ukazuje se proto, že otázka koncepcí vzdělávání nemůže stát na okraji zájmu pedagogiky jako vědy, a proto je také pochopitelné, že tyto otázky hrají klíčovou roli v soudobých kurikulárních studiích. Platí-li, že

„starat se o lidství vůbec je posláním vychovatelského působení. [...] Výchova svou starostí o podstatné určení člověka je ontologickou skutečností, takže není jen péčí o ‚lidskost‘, ale o svět [...]“ (Palouš 2009, s. 344, 348),

považujeme za obtížně obhajitelné stanovisko, že pedagog-badatel by měl být pouze nezaujatým pozorovatelem dění, jež je „filozoficky nezatížené“. Naopak považujeme za potřebné, aby pedagogická věda hledala také cesty, jak poznávat, objasňovat a prostředkovat pedagogického myšlení – na rovině akademického nebo politického diskurzu, učitelova nebo žákova pojetí výuky, názorů rodičů na smysl vzdělávání aj. – a jak napomáhat diskusi a promýšlení edukace. Máme za to, že také v tomto směru může pedagogická věda vytvářet podmínky a základ pro zlepšování edukační praxe, ať už se domníváme, že zlepšování praxe spadá mezi úkoly aplikovaného výzkumu, vzdělávací politiky nebo konkrétních pedagogů.

¹ BAUMAN, P. *Ideová dimenze kurikula základní školy: znalosti budoucích pedagogů o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání*; disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 75–80, zkráceno a upraveno pro studijní účely.

K pojmu koncepte vzdělávání

Ztotožňujeme se s východisky, které v úvodu své stati zkoumající možnosti ideologické interpretace edukační reality formuluje J. Prokop (2009, s. 35):

„(1) Sociální realita spolu s edukační realitou má také rozměr ideologický, který chápeme v nepejorativním smyslu. (2) Edukační ideologie nám mohou pomoci při objasňování edukační reality. (3) Seznámení s edukačními ideologiemi by mělo být součástí vzdělávacích programů budoucích pedagogů.“

Prokop (2009, s. 35) přitom **edukační ideologii** definuje jako:

„soubor idejí a názorů na edukaci, vyznávaný skupinami lidí.“

Podobně Z. Lamm (1991, s. 103) charakterizuje **ideologie** jako

„kognitivní struktury obsahující vzájemně provázaná přesvědčení (beliefs), názory (views), principy a mýty převládající v určité sociální skupině a odrážející politické, sociální, morální a náboženské preference a zájmy této skupiny.“

Vzdělávací koncepty (*ideologies of education*) jsou, podle Lamma (1991), nástrojem sociální kontroly: jednak motivují k realizaci určitých společensky žádoucích činností a současně určují, kdo si má osvojit co a do jaké míry. Podle Lamma (1991) lze ke vzdělávacím koncepcím (ideologiím) přistupovat dvojím způsobem: (1) mohou být chápány jako základní určující faktory, vnější nástroje politické moci, která se jejich prostřednictvím ve společnosti projevuje a udržuje; (2) je možné je nahlížet jako součást hlubší struktury, úvahy o výchově a vzdělávání mají v tomto pojetí přirozeně a neodmyslitelně povahu určité ideologie (bez nutně negativních konotací) projevující se v tom, které poznatky, jednání apod. lze považovat za přijatelné a které nikoli.

Jak podotýká Eisner (1992), pedagogická praxe usiluje o dosažení určitých žádoucích výsledků, opírá se o určitý hodnotový rámec zdůvodňující její směřování. Analýzou vzdělávacích koncepcí pak Eisner (1992) rozumí právě analýzu těchto hodnotových rámců. Koncepte vzdělávání (*curriculum ideologies*) Eisner (1992) charakterizuje jako přesvědčení o tom, co by mělo být ve školách vyučováno, s jakým cílem a z jakých důvodů. Jelikož ideologie jsou podle Eisnera spíše implicitní než explicitní, můžeme se domnívat, že nějakou ideologii, jež orientuje její fungování, má každá škola. Eisner (tamtéž, s. 302) tyto ideologie (**koncepte vzdělávání**) definuje jako

„systémy přesvědčení poskytující hodnotová východiska pro rozhodování o záležitostech pedagogické praxe.“

Koncepte vzdělávání (*curriculum ideologies*), včetně představ o tom, co je v kurikulu považováno za problematické nebo neproblematické, se podle Eisnera (1992) odvíjejí od toho, co označuje jako *Weltanschauungen*, tj. světonázory.

Jackson (1992, s. 17–18) se ovšem k tvorbě přehledů vzdělávacích koncepcí či „střetávajících se ideologií“ staví velmi skepticky. Ptá se například: „Kdo sám sebe označuje jako rekonstrukcionistu nebo akademického racionalistu? Nikdo.“ Zabývat se těmito koncepcemi nemá podle Jacksona pro pedagogii velký smysl. „Většina učitelů nebo ředitelů škol kurikulum zdědí ve chvíli, kdy přijmou příslušné pracovní místo. Změnit je obecně mohou jen velmi málo. [...] Zabývat se obecnými problémy kurikula nepotřebují.“

Na druhou stranu Miller (1983, podle Cheunga 2000), s jehož stanoviskem se ztotožňujeme spíše, má za to, že zabývat se koncepcemi kurikula (*curriculum orientations*) má smysl, a to hned z několika důvodů:

- pomáhají učitelům ujasnit si vlastní přístup k vyučování a učení;
- pomáhají vyjasňovat konceptuální rámce kurikulárních dokumentů;
- mohou být prostředkem profesního rozvoje (pedagogické inovace často vycházejí z konfrontace více přístupů) a
- poskytují rámec pro tvorbu kurikula.

Eisner (1992, s. 303) poznamenává, že určitá koncepce (ideologie) se stává neviditelnou (samozřejmou, nepochybnou) ve chvíli, kdy se v určitém prostoru stane výrazně dominantní nebo dokonce jedinou. Toto dle našeho mínění platí jak na rovině státní vzdělávací politiky, tak na rovině individuální. Také toto je důvodem, proč považujeme za důležité často implicitní koncepce vzdělávání diskutovat, tj. přenášet z roviny implicitní do roviny explicitní.

Otevřenou diskusi problémů vzdělávacích koncepcí považujeme za důležitou také na rovině společenské. Pupala (2008) v tomto smyslu hovoří o aktuální kurikulární reformě:

„za javiskom ušľachtilých cieľov reformy vzdelávania sa nevyhnutne (ale celkom prirodzene) objavuje zákulisie moci, mocenských túžob a tlakov, ktoré umožňujú čítať reformu vzdelávania nielen ako jasne zdôvodnený proces, ale i ako skrytý nástroj presadzovania moci.“

Kelly (2009, s. 22) k tomuto dodává důležitý postřeh:

„[Každé pojetí kurikula] odráží odlišnou edukační ideologii, kterou je zase možné vztáhnout k určité ideologii intelektuální anebo, což je zřejmě nejzávažnější, k určité ideologii politické. Právě proto tvůrci kurikula, zejména pak ti, kteří pracují jménem státních úřadů, neradi přiznávají, že ve skutečnosti existuje více modelových přístupů ke tvorbě kurikula. Kdyby tak totiž učinili, byli by nuceni zdůvodnit vlastní volbu a tím se přihlásit k ideologii, již prosazují. Právě proto také tato oblast představuje důležitou oblast zkoumání pro toho, kdo se zabývá studiem kurikula, a v podstatě tedy pro každého učitele, který si nárokuje označení kvalifikovaný pedagog.“

Přehled soudobých koncepcí vzdělávání

Pro studijní účely byl na základě přehledu klasifikací řady autorů sestaven následující přehled soudobých koncepcí vzdělávání, který může posloužit pro základní orientaci, ať už z hlediska toho, jakým směrem se ubírají cíle různých dokumentů vzdělávací politiky, nebo jakým směrem je orientováno naše vlastní pedagogické myšlení (jak si např. představujeme vzdělaného či vychovaného člověka). Je ale třeba upozornit, jak poznamenává Jackson (1992, s. 18) a také řada dalších autorů, vždy je nutné vzít v potaz, že každý takový přehled vzdělávacích koncepcí je jen jedním z mnoha možných uspořádání. Jednotlivé typy vzdělávacích koncepcí nemusí nutně vylučovat jedna druhou a v některých aspektech se mohou překrývat. Také není obvyklé, aby člověk zastával zcela „čistou“ jedinou koncepci výchovy a vzdělávání. Reálně se zpravidla jedná o koncepční přístupy kombinující prvky více koncepcí. Některé z těchto koncepcí se mohou vzájemně doplňovat, jiné se však vzájemně vylučují.

Nejprve zmíníme, že určitou možností je také zcela rezignovat na vyjasnění hodnot a cílů výchovy a vzdělávání. V takovém případě se jedná o intuitivní „**koncepce – nekoncepce**“, případně o poněkud „solistikovanější“ **technologické** či **kognitivně-psychologické** pojetí vzdělávání zdůrazňující proces učení jako klíčový prvek výchovy a vzdělávání (důležité je „dobře se učit“, přitom se však zpravidla nedodává, čemu je třeba se učit, jako by toto bylo samozřejmé). Ve skutečnosti se ale nejedná o jasné vymezené pojetí směřování výchovy či vzdělávání, spíše se pracuje se skrytým předpokladem, že „přece je jasné“, co je to dobrá výchova a vzdělání (a zpravidla se tím rozumí naplňování aktuálně dominantní politické ideologie, kterou není třeba zdůvodňovat či vysvětlovat, nebo „tradiční“ pojetí výchovy, ať už se touto „tradicí“ rozumí cokoli – zpravidla takové pojetí výchovy, které odpovídá názorovému přesvědčení autorit či samotného pedagoga). Hlavní „starostí“ těchto přístupů je *efektivita* postupu (ať už jakýmkoli směrem, tj. nikoli „dělat to dobré“, ale „dělat to dobře“), využívání „moderních metod“ (bez vyjasnění k jakému cíli by tyto metody, tj. cesty, měly vést). Příznačný je zde zájem o průběh cesty, nikoli o cíl cesty. Na rovině individuálního pedagogického myšlení je možné toto pojetí zaslechnout např. ve výpovědích jako „hlavně, aby to děti bavilo“ nebo „hlavně je třeba zajistit dobré podmínky pro rozvoj dětí“ (aniž by se uvažovalo o tom, co se vůbec „rozvojem“ myslí). Typická je tedy orientace na dosahování efektivity v procesu učení a související důraz na efektivitu výukových metod či efektivní organizaci učiva. Zaměřenost na otázky psychologické spíše než na otázky etické může být důvodem, proč jsou tyto přístupy na jedné straně některými pedagogy preferovány jako „moderní“. Na druhé straně jsou tyto přístupy kritizovány za to, že nedostatečně reflektují ideovou a obsahovou dimenzi vzdělávání: obsahem může být cokoli, směřovat lze k čemukoli, hlavně když to bude efektivní,

přinese to výsledky (obvykle formulované jako očekávání vyplývající z jiných vzdělávacích koncepcí, zvolených podle ne zcela jasného klíče) a bude to žáky bavit“.

Personalistické (progresivistické) koncepce si kladou za cíl rozvoj osobnosti jako fyzické, psychické a sociální jednoty. Z určitého hlediska však může pojetí osobnosti žáka jako „cíle o sobě“ vyvolat otázku, zda se vůbec jedná o výchovně-vzdělávací proces ve smyslu *cílevědomé* aktivity. Tyto koncepce mají blízko ke vstřícnému modelu kurikula, kdy základním východiskem vzdělávání jsou dispozice toho, kdo se vzdělává, a vzdělávání proto není tolik strukturováno a předem plánováno podle určitých osnov. V běžné školní organizaci se proto tento přístup hůře prosazuje, větší prostor dostává především v oblasti zájmového vzdělávání.

Naopak **sociálně-funkcionalistické koncepce** považují za důležité nikoli potřeby jednotlivce, ale především zajištění fungování celku společnosti, zejména z hlediska sociálních, případně mocensko-politických vazeb. Přínos pro jednotlivce se vidí především v jeho začlenění do společnosti a v umožnění sociální participace (aktivní účasti na fungování společnosti), resp. převzetí a plnění funkcí (povinností) souvisejících s jeho sociálním zařazením. Přitom se předpokládá, že fungující společnost je základem pro spokojený život jednotlivce.

Podobně zaměřené jsou také **materiálně-funkcionalistické koncepce**, kde cílem je zajištění fungování celku společnosti zejména z hlediska ekonomických vazeb, zajištění ekonomické (re)produkce, konkurenceschopnosti, zaměstnatelnosti, rozvoje lidského aj. kapitálu apod. Předmětem kritiky se v tomto případě stává samo pojetí vzdělání, které je z pohledu některých kritiků zužováno na výcvik, na předem definované „očekávané výstupy“ (nebo obecněji kompetence či gramotnost odvozenou z aktuálních či perspektivních potřeb trhu práce). Pokud se v těchto koncepcích hovoří o rozvoji osobnosti, myslí se tím zpravidla získávání prakticky využitelných dovedností, díky kterým se člověk dokáže prosadit v konkurenci a být v životě úspěšný.

Výše uvedené koncepce postupně ve stále větší míře „vytlačují“ **koncepce esencialistické (perennialistické)**, kde cílem je kulturní (re)produkce, zachování kulturního dědictví a tradice. Jako problematické se tyto koncepce jeví zejména při konfrontaci s utilitárním hlediskem (k čemu je to dobré?), jsou-li dotazovány na zdůvodnění hodnot, o něž se opírají, nebo cílů, které prosazují. Podobně „tradiční“ a aktuálně na ústupu jsou **koncepce akademické**, kde cílem je rozvoj vědních oborů, rozšíření, prohloubení a zkvalitnění lidského poznání, rozvoj oborového myšlení apod. – pro „krásu“ vědění jako takového, nikoli pro jeho „užitečnost“ či bezprostřední využitelnost. Kombinace esencialistických a akademických koncepcí zpravidla tvoří to, co se v současnosti označuje jako „všeobecný přehled“ a mají blízko k tradičnímu všeobecnému vzdělání, ať už v podobě encyklopedické (materialistické), kdy se oceňuje, pokud si dokážeme osvojit velké množství poznatků (učební látky), nebo v podobě vzdělání formálního, které zdůrazňuje spíše kultivaci schopnosti myslet, kultivaci kulturnosti, vkusu, případně kultivaci „oborového myšlení“. Ve sféře volného času je možné se setkat s těmito koncepcemi v zařízeních, jako jsou muzea, hvězdárny, přírodovědné stanice apod. Rozvojem osobnosti se v tomto kontextu rozumí především rozvoj schopností, znalostí, a především intelektových dovedností.

Poněkud „alternativně“ či „ezotericky“ mohou v současné době působit **koncepce idealistické (spiritualistické)**, kde cílem je dosažení (resp. směřování k) ideálu, tj. stavu odlišného od kriticky vnímané aktuální reality, kultivace morálních a duchovních hodnot, směřování k něčemu „vyššímu“, co současnou realitu přesahuje, vnímání duchovní dimenze reality, rozvoj duchovní dimenze osobnosti apod. Setkáme se s nimi např. v náboženské výchově (v církevních školách), ve školách Waldorfských nebo v zájmových aktivitách zaměřených na rozvíjení spirituální dimenze člověka (např. kurzy jógy apod.). Rozvojem osobnosti se zde rozumí především rozvíjení duševní a duchovní stránky. Spíše než na poznání světa kolem nás je důraz kladen na sebepoznání nebo poznání něčeho, co člověka přesahuje. V poněkud „civilnějším“ pojetí je možné idealistické koncepce vnímat např. v aspektech výchovy, která se snaží děti připravit spíše na svět, „jaký by mohl být“, než na svět, „jaký je“. Příkladem tak mohou být pedagogické ideály, jako je výchova k toleranci a nenásilí (namísto výchovy „tvrdých loktů“ nebo výchovy k sebeprosazení), které se pak v praxi mohou projevovat jako vedení dětí k tomu, aby konflikty řešily nenásilně, dialogem, případně v duchu zásady „moudřejší ustoupí“ (např. oproti možnosti, kterou můžeme zaslechnout v „realistické“ radě: „Když mu jednu vrazíš, už si to k tobě víckrát nedovolí.“).

K idealistickým koncepcím mají blízko i **koncepce sociálně-kritické (neomarxistické)**, které jsou rovněž orientovány nikoli na to, jaká skutečnost je, ale na dosažení určitého ideálu. Důraz zde však není položen na transcendenci (směřování k tomu, co tento svět či člověka přesahuje), ale na změnu fungování společnosti a sociálních, ekonomických, mocensko-politických aj. vztahů, z nichž toto fungování vychází. Jako problematické se tyto teorie jeví zejména z hlediska určení cílových hodnot (k jakému ideálu by měly reformy směřovat), jež může nabývat až totalizujících tendencí. Výše uvedeným idealistickým (spiritualistickým) koncepcím může být vytýkáno odtržení od reality nebo malý zájem o „skutečné problémy“ tohoto světa. Sociálně-kritické koncepce naopak mohou sklouzávat k problematickému a nekritickému „aktivismu“, někdy také k manipulaci „pro dobro lidí“. V kontextu

těchto koncepcí se rozvojem osobnosti rozumí především důraz na rozvoj kritického myšlení, postojové a emocionální stránky osobnosti (zájem o svět kolem nás, angažovanost ve společenském dění apod.).

Jako poslední zmiňme ještě „antikoncepci“, tj. různé varianty postpedagogického **odmítnutí výchovy**. V jistém smyslu se jedná o teorie postmoderní (poststrukturalistické) prosazující pluralitní epistemologii a etiku, případně odmítající koncept výchovy jako takový nebo problematizující jednoznačné a obecně závazné stanovení výchovně-vzdělávacích cílů. V závazném stanovení cílů vidí zneužití vzdělávacího systému jako „prodloužené ruky“ státní moci. V těchto koncepcích je naopak zdůrazňována odpovědnost jednotlivce, svoboda člověka, relativnost dobrého a zlého (nikdo nemá právo druhému „mluvit do života“ a říkat, co je pro něj dobré), právo člověka (tj. i dítěte) na hledání vlastní cesty životem. Výchova bývá kritizována jako příliš direktivní způsob „vedení“. Namísto výchovy se hledají jiné formy vztahu mezi dospělými a dětmi.

Jaká je vaše subjektivní koncepce výchovy a vzdělávání? (škály)

Zkuste si „diagnostikovat“ své subjektivní koncepce vzdělávání, např. pomocí tohoto dotazníku: Na následujících škálách prezentujících krajní stanoviska zatrhněte pozici, která odpovídá Vašemu názoru (podle toho, na kterou stranu se spíše názorově přikláníte). Pokud máte názor na danou věc jasně vyhraněný, nebojte se vybrat i jednu z krajních variant (č. 1, nebo 10). Pamatujte, že v tomto ohledu neexistují „špatné odpovědi“. Jde jen o to vyjasnit si, jak vlastně uvažujeme.

► Výchova a vzdělávání by měly...

		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
A	rozvíjet schopnosti a dispozice jednotlivce, vycházet ze zájmů a potřeb žáků	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	zajišťovat fungování společnosti jako celku; vybavit člověka tím, co od něj bude společnost potřebovat
B	směřovat k tomu, aby společnost byla především „dobrá“, „mravná“	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	směřovat k tomu, aby společnost především „fungovala“, aby si jednotlivci osvojili její normy a hodnoty a přizpůsobili se (ať už jsou tyto normy a hodnoty jakékoli)
C	formovat lidi tak, aby se naučili fungovat ve společnosti, jaká je	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	vybavit lidi kritickým náhledem na věci, které ve společnosti nejsou dobré, a vést je k tomu, aby je chtěli a dokázali změnit
D	nabídnout pestrou škálu učiva, vyučovat zajímavě, zajistit dobré podmínky pro vzdělávání, pomoci žákům zjistit, co je zajímavé a k čemu mají dispozice	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	pomoci zvládnout realistické a jasné požadavky, soustředit se na to, aby co nejvíc žáků dosáhlo profilu absolventa daného typu školy
E	rozvíjet schopnost sebeprosazení	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	rozvíjet schopnost spolupráce
F	předávat kulturní dědictví minulosti – i to, které dnes už nevyužijeme, protože to patří k výbavě vzdělaného člověka	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	předávat z kulturního dědictví jen to, co je ještě dnes aktuální nebo co budeme moci využít
G	připravovat na život, jaký je	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	vštěpovat ideály, touhu po něčem lepším
H	motivovat člověka, aby nepřestával v procesu celoživotního učení; i cesta může být cíl	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	dosáhnout stanovených cílů (naučit, co je třeba, vychovat, „jak se sluší a patří“)

Vyhodnocení škál: Sečtěte hodnoty, které jste zaškrtnuli u jednotlivých políček (vždy po dvojicích, jak je uvedeno ve vzorci), a součet vydělte dvěma. Vypočtené průměrné hodnoty prosím doplňte na příslušné místo:

$(A+E) / 2 =$	(hranice 5/6)	orientace individuální / sociální
$(B+F) / 2 =$	(hranice 5/6)	orientace idealistická / pragmatická (funkcionalistická)
$(C+G) / 2 =$	(hranice 5/6)	orientace konformní / kritická
$(D+H) / 2 =$	(hranice 5/6)	orientace na prostředky / na cíle

Jaká je vaše subjektivní koncepce výchovy a vzdělávání? (metafory)

Jiným (méně strukturovaným) způsobem si můžete zkusit ověřit, ke kterým koncepcím máte „pocitově“ či intuitivně nejbližší. **Vyberte, která z následujících metafor podle vás nejlépe vystihuje podstatu výchovy a vzdělávání.** Příliš nad jednotlivými metaforami „nespekulujte“, postupujte spíše podle své intuice. Zakroužkujte variantu, která je podle Vás nejvýstižnější, přeškrtněte varianty, které jsou pro Vás zcela nepřijatelné, a teprve poté se případně zkuste zamyslet, proč jsou Vám některé metafory (ne)sympatické.

- ▶ **Metafora A:** *Pedagog je divadelní režisér, který pracuje s herci (žáky) a snaží se je dovést k výsledku, který divadlo (škola) zamýšlí. Aby mohl být režisér úspěšný, musí s herci pracovat v souladu se záměry divadla i jeho zřizovatele (státu).*
- ▶ **Metafora B:** *Pedagog je průvodce, který cestovatele (dítě) upozorňuje na věci, které by neměl přehlédnout, a vede jej tak, aby nezabloudil. Aby mohl být průvodce úspěšný, musí mu cestovatel důvěřovat, že jej bezpečně dovede, kamkoli bude mít namířeno.*
- ▶ **Metafora C:** *Pedagog je manažer, který řídí činnost firmy (žáka) a rozvíjí ji za účelem co nejlepšího uspokojení potřeb zákazníků (společnosti). Aby mohl být manažer úspěšný, musí především pracovat efektivně a obstát v konkurenci.*
- ▶ **Metafora D:** *Pedagog je strážce pokladu (kulturního dědictví), který vychovává novou generaci strážců. Aby mohl být strážce úspěšný, musí nastupující generaci především naučit odlišovat trvanlivé hodnoty od pomíjějících, zabránit pochybnostem o hodnotě pokladu a případně jej uchránit před strážci jiných pokladů, kteří tvrdí, že jejich poklad je cennější.*
- ▶ **Metafora E:** *Pedagog je posel alchymisty, který se snaží výsledky jeho bádání zprostředkovat obecenstvu (žákům), s cílem, aby se alespoň někdo z obecenstva sám stal učněm alchymisty, nebo jeho mecenášem. Aby mohl být posel úspěšný, musí především vzbudit zájem obecenstva.*
- ▶ **Metafora F:** *Pedagog je výtah na rozhlednu. Umožňuje cestujícím (žákům) dostat se „výš“, pochopit, že existují i věci, které „nejsou při-zemní“ (které tento svět přesahují), a tak cestujícím umožnit novou perspektivu světa, v němž žijí. Aby mohl být výtah úspěšný, musí být cestující ochotni připustit, že mimo perspektivu světa „při-zemního“ je možná ještě jiná perspektiva.*
- ▶ **Metafora G:** *Pedagog je dispečer, který usnadňuje provoz v rámci dopravního podniku (hlavy žáka). Aby mohl být dispečer úspěšný, musí rozumět dopravě, umět pracovat se silnými a slabými stránkami vozového parku. Případně musí umět zapojit do přepravy (přemýšlení) více dopravních podniků, aby si navzájem pomáhaly a obohacovaly se. Tím, co se přepravuje, se zabývá pouze okrajově: řeší především, jak to přepravit co nejlépe a nejefektivněji.*
- ▶ **Metafora H:** *Pedagog je revolucionář, nespokojený se stavem společnosti. Aby mohl být revolucionář úspěšný, musí ostatním ukázat problémy společnosti, a především je přesvědčit, že změna je možná, a pro změnu je nadchnout.*
- ▶ **Metafora I:** *Pedagog je dozorce půldenního vězení, který za vězně (žáky) přebírá odpovědnost. Pečuje o ně, jak nejlépe dovede, ale vězni se bouří a chtějí svoji odpovědnost a svobodu získat zpět. Dozorce může být úspěšný, pouze pokud získá vězně na svou stranu, zastraší je nebo totální kontrolou ovládne i jejich myšlení – nebo se přidá na stranu vzbouřenců, propustí je z vězení a umožní jim svobodnou seberealizaci.*

Popište, v čem podle vás varianta, kterou jste si vybrali, vystihuje podstatu výchovy a vzdělávání, případně uveďte, v čem je tato metafora nedokonalá. Proč je pro vás varianta, kterou jste přeškrtnli, nepřijatelná? Případně můžete zkusit navrhnout metaforu vlastní.

Vyhodnocení**Metafora A (sociálně-funkcionalistické koncepce, vzdělávací politika)**

Základní předpoklady	existence „obecného dobra“ realizovatelného nástroji politické moci
Základní hodnoty	obec, stát, společnost; celek, nikoli individuum
Cíle	blaho celku, socializace jedince, sociální fungování, fungování státu
Ideové kořeny	Platón
Uplatnění	výchova a vzdělávání jako nástroje státní moci (podpora režimu), např. monarchie, ČSR, fašismus, komunismus, demokracie, evropanství
Kritika	výchova podléhá totalitním tendencím; škola se stává „prodlouženou rukou státu“, výchova uplatněním moci

Metafora B (personalismus, progresivismus)

Základní předpoklady	dítě je přirozeně dobré, svoboda je předpokladem rozvoje osobnosti
Základní hodnoty	jedinec (individualita), svoboda, samostatnost, spolupráce
Cíle	rozvoj osobnosti, individuálního potenciálu, zájmů
Ideové kořeny	Rousseau, Dewey, Key, Montessori
Uplatnění	alternativní školy počátku 20. stol. (Montessori, Daltonský plán aj.), koncepce MŠ, primární školy
Kritika	nerealistický předpoklad „dobrého dítěte“, pedocentrismus znesnadňuje začlenění dítěte do společnosti, absence jednoznačného cíle

Metafora C (funkcionální materialismus, technologické koncepce)

Základní předpoklady	vzdělání (lidský kapitál) představuje konkurenční výhodu
Základní hodnoty	efektivita, návratnost investic, praktičnost
Cíle	ekonomická (re)produkce, zaměstnatelnost, konkurenceschopnost;
Ideové kořeny	průmyslová revoluce, studená válka, globalizace
Uplatnění	polytechnické vzdělání (SSSR), DeSeCo, celoživotní učení
Kritika	důraz na osvojování prakticky uplatnitelných kompetencí je povrchní a zužující

Metafora D (esencialismus, perenialismus)

Základní předpoklady	kultura je hodnotná sama o sobě (její hodnotu není třeba zdůvodňovat), je součástí identity člověka
Základní hodnoty	kultura (prověřená časem), trvalost, tradice, historie
Cíle	kulturní (re)produkce, zachování kulturního dědictví, kulturní gramotnost
Ideové kořeny	romantismus, národní obrození
Uplatnění	zdůrazňování slovanské sounáležitosti, národních zájmů, evropanství, kulturně-osvětová činnost, podpora kulturních tradic, kulturní rozhled, všeobecné vzdělání, všeobecný přehled
Kritika	zneužívání státní moci, přerůstá v nacionalismus, málo důležitý ve srovnání s ekonomickými potřebami

Metafora E (akademismus, akademické koncepce)

Základní předpoklady	vědět je lepší než nevědět, vědění je moc, věda je nejperspektivnější způsob poznávání světa
Základní hodnoty	racionalita, objektivita, poznání, věda, platnost, spolehlivost, ověřitelnost, autokorekce, komunikace
Cíle	rozvoj vědních oborů, zkvalitnění lidského poznání
Ideové kořeny	Bacon, Descartes, osvícenství
Uplatnění	struktura vyučovacích předmětů vychází ze struktury vědních disciplín, aktivní podíl na reformách, od encyklopedismu k rozvíjení „oborového myšlení“
Kritika	přeceňování racionality, ztotožňování s encyklopedismem; lobby vědních oborů; skrytý nástroj státní politiky

Metafora F (spiritualismus, idealismus, spiritualistické koncepce)

Základní předpoklady	reálnost ideálu, jeho dosažitelnost, duchovní dimenze zkušenosti (osobnosti)
Základní hodnoty	ideály, duchovno, transcendentno
Cíle	dosažení ideálu, kultivace morálních a duchovních hodnot, vnímání duchovní dimenze, návrat k Bohu
Ideové kořeny	Platón, Komenský, Steiner
Uplatnění	školy církví a náboženských společností; Waldorfské školy, semináře s duchovní tematikou
Kritika	odtrženost od reality, rezignace na problémy reálného světa, tendence manipulovat člověkem

Metafora G (psychologické teorie, technologické koncepce)

Základní předpoklady	proces učení lze regulovat, poznatky psychologie mohou učení zefektivnit
Základní hodnoty	učení, přiměřenost, efektivita
Cíle	efektivita procesu učení, adekvátnost potřebám a možnostem jedince
Ideové kořeny	Watson, Piaget, Vygotskij
Uplatnění	pedagogika jako „aplikovaná psychologie“, poznatky psychologie jako kritérium adekvátnosti (kvality) vzdělávání
Kritika	absence cílů, rezignace na ideovou dimenzi výchovy, monopolizace konceptu osobnosti psychologů

Metafora H (sociálně-kritické koncepce, rekonstrukcionismus)

Základní předpoklady	charakter člověka je dán charakterem společnosti, v níž žije; společnost je nutné změnit
Základní hodnoty	člověk (jako součást společnosti), svoboda, rovnost, solidarita, změna
Cíle	emancipace člověka, uvědomení si nutnosti změn a jejich provedení
Ideové kořeny	Marx, Habermas, Fromm, Freire
Uplatnění	vzdělávací a osvětové programy levicově-orientovaných hnutí, občanský, environmentální aj. aktivismus
Kritika	podléhá totalitním tendencím, funkční pouze v době reforem, jinak neproduktivní

Metafora I (postpedagogika, antipedagogika, odškolnění společnosti, odmítnutí výchovy)

Základní předpoklady	dítě je přirozeně dobré, člověk je přirozeně konstruktivní, odpovědnost za sebe sama již od narození
Základní hodnoty	člověk (jako jedinec), svoboda, odpovědnost za sebe sama
Cíle	překonání (nahrazení) tradiční výchovy vztahem založeným na odpovědnosti každého jedince za sebe sama
Ideové kořeny	Illich, von Schoenebeck
Uplatnění	provokace pedagogického myšlení, zájmové vzdělávání, hnutí za dětská práva
Kritika	nerealistický předpoklad dobrého dítěte, nerealizovatelné, dítě není schopno převzít odpovědnost za sebe sama