MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

IDEOVÁ DIMENZE KURIKULA ZÁKLADNÍ ŠKOLY

ZNALOSTI BUDOUCÍCH PEDAGOGŮ O CÍLECH, SMYSLU A HODNOTÁCH VZDĚLÁVÁNÍ

Disertační práce

Brno 2011

Školitel:
prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

Vypracoval:
PaedDr. Petr Bauman

Bibliografický záznam

BAUMAN, P. *Ideová dimenze kurikula základní školy: znalosti budoucích pedagogů o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání; disertační práce.* Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2011. Školitel prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

Anotace

Disertační práce se zabývá zkoumáním ideové dimenze kurikula základního vzdělávání, resp. české základní školy, a to zejména z perspektivy pedagogického myšlení studentů učitelství a vychovatelství, jejich znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání. Na základě analýzy klíčových prvků teorie kurikula a současných přístupů k empirickému a zejména teoretickému výzkumu kurikula je představen vlastní model kurikula chápaného jako *smysl edukace*, objasňující klíčovou funkci ideové dimenze kurikula v procesu transformace jeho variantních forem a její význam pro realizaci kurikula odvíjející se od učitelova pojetí výuky. Znalosti budoucích pedagogů o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání zjišťované v dotazníkovém šetření jsou konfrontovány se soudobými koncepcemi vzdělávání a se vzdělávacími cíli popsanými v dokumentech soudobé vzdělávací politiky v ČR. Práci uzavírá kapitola zabývající se významem a možnostmi kultivace znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání v kontextu vzdělávání budoucích pedagogů.

Klíčová slova

kurikulum; ideová dimenze kurikula; znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání; učitelovo pojetí výuky; soudobé koncepce vzdělávání; vzdělávací politika; vzdělávání pedagogických pracovníků

Annotation

The dissertation thesis inquires into the ideological dimension of primary and lower-secondary school curriculum, as represented in the thinking of pre-service educators (their knowledge of educational ends, purposes and values). Following an analysis of curriculum theory, a model of curriculum is presented explaining the function of curriculum ideological dimension in the transformation and realisation of curriculum. The surveyed knowledge of educational ends, purposes and values is confronted with contemporary curriculum ideologies and the aims of education expressed in Czech governmental educational policies. The final chapter concludes with an inquiry into the possibilities of fostering the knowledge of educational aims, purposes and values in pre-service teacher education.

Keywords

curriculum; ideological dimension of curriculum; knowledge of educational ends, purposes and values, teachers' beliefs; curriculum ideologies; curriculum policies; pre-service teacher education

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem *„Ideová dimenze kurikula základní školy: znalosti budoucích pedagogů o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání“* zpracoval samostatně a použil jen informačních zdrojů uvedených v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby byla má práce uložena v Ústřední knihovně Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Českých Budějovicích, 25. ledna 2011

.....

PaedDr. Petr Bauman

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat svému školiteli prof. PhDr. Josefu Maňákovi, CSc. za pedagogickou náročnost prodchnutou laskavým lidským přístupem, jímž mne doktorským studiem na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity provázel.

Obsah

Úvod 9

1 Kurikulum a jeho ideová dimenze 13

1.1 Kurikulum v kontextu pedagogické terminologie 13

1.1.1 Definice kurikula v anglosaském kontextu 14
1.1.2 Pojem *kurikulum* v české pedagogické terminologii 17
1.1.3 Kurikulum jako terminologický problém: shrnutí podnětů k dalšímu zkoumání 21

1.2 Současné přístupy ke zkoumání kurikula 22

1.2.1 Co je předmětem zkoumání ve výzkumu *kurikula*? 23
1.2.2 Výzkum kurikula: od *curriculum research* ke *curriculum studies* 26
1.2.3 Výzkum kurikula jako snaha „porozumět kurikulu“ 32

1.3 Modelování kurikula jako východisko kurikulárního výzkumu 40

1.3.1 Kurikulum jako *pedagogický jev* 44
1.3.2 Variantní formy kurikula 47
1.3.3 Roviny kurikula 50
1.3.4 Dimenze kurikula 54

1.4 Návrh konceptuálního rámce pro výzkum kurikula 61

1.4.1 Kurikulum jako *smysl edukace* 63
1.4.2 Strukturní prvky kurikula 69
1.4.3 Ideová dimenze kurikula a její význam 72

2 Soudobé koncepce vzdělávání: kurikulum v perspektivě filozofie výchovy a vzdělávací politiky 75

2.1 K pojmu koncepce vzdělávání 76

2.2 Soudobé koncepce vzdělávání 80

2.3 Shrnutí a závěry: východiska pro tvorbu výzkumného nástroje 102

3 Ideová dimenze kurikulárních dokumentů v ČR 109

3.1 Cíle výchovy a vzdělávání v dokumentech vzdělávací politiky 109

3.1.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) 110
3.1.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 112
3.1.3 Zákon 561/2004 Sb. (školský zákon) 115
3.1.4 Strategie rozvoje lidských zdrojů 116
3.1.5 Strategie celoživotního učení ČR 119
3.1.6 Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008–2015) 120
3.1.7 Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013 120

3.2 Cíle výchovy a vzdělávání ve vzdělávacích programech 122

3.2.1 Standard základního vzdělávání 122
3.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 124

4 Ideová dimenze kurikula jako součást pedagogického myšlení 128

4.1 K pojmu pedagogických znalostí 129

4.2 Povaha pedagogických znalostí a jejich utváření 136

4.3 Znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání 140

4.4 Výzkum ideové dimenze kurikula jako součásti pedagogického myšlení 143

5 Výzkum znalostí o cílech smyslu a hodnotách vzdělávání u studentů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích 150
5.1 Východiska a cíle výzkumu, výzkumné otázky 150
5.2 Postup řešení a použité metody 152
5.2.1 Konstrukce dotazníku 152
5.2.2 Sběr dat 157
5.2.3 Analýza dat 158
5.3 Popis výzkumného vzorku 159
5.4 Prezentace a analýza dat 160
5.4.1 Použitý kategoriální systém a jeho konstrukce 161
5.4.2 Vliv rodiny, přátel aj. na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot vzdělávání 169
5.4.3 Vliv základní a střední školy na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot vzděl. 174
5.4.4 Vliv studia na VŠ 181
5.4.5 Pojmové asociace: cíle a hodnoty výchovy a vzdělávání 186
5.4.6 Otevřené otázky: cíl, smysl, účel a hodnota výchovy a vzdělávání 195
5.4.7 Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání 212
5.4.8 Nedokončené věty 238
5.4.9 Východiska utvářející pojetí výchovy a vzdělávání 250
5.4.10 Znalosti o cílech aktuální vzděl. politiky v konfrontaci se zkušeností a ideály 268
5.5 Diskuse a závěry 290
5.5.1 Závěry obsahové 290
5.5.2 Závěry metodologické 300
Závěr 303
Bibliografie 308
Seznam zkratek 330
Seznam obrázků 331
Seznam tabulek 332
Seznam grafů 338
Přílohy 339
Příloha I: Dotazník 340
Příloha II: Charakteristika výzkumného vzorku 347
Příloha III: Seznam identifikovaných kategorií 354
Příloha IV: Přehled sledovaných charakteristik skupin respondentů 357
Příloha V: Tabulky 360
Příloha VI: Zdrojové kódy algoritmů použitých k dílčím výpočtům 420
Shrnutí 422
Summary 426

Úvod

Předkládaná disertační práce se zabývá zkoumáním ideové dimenze kurikula základní školy, a to zejména v jeho koncepční formě odrážející se v myšlení budoucích pedagogů, resp. v jejich znalostech o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání.

Přemýšlíme-li o směřování české základní školy, o koncepci základního vzdělání či vzdělávání, *de facto* se dotýkáme představ o podobě světa, ve kterém chceme v horizontu několika desetiletí žít. Dostáváme se tak na pole filozofických otázek smyslu života a odpovědnosti za něj, potažmo na pole otázek filozofie výchovy, případně také do prostoru vzdělávací politiky. V této práci nicméně ke zkoumání ideové dimenze koncepce základního vzdělávání přistupujeme jako k problematice *kurikulární*: tj. otázky cílů, smyslu a hodnot základního vzdělávání zkoumáme nikoli izolovaně (např. v podobě dokumentů vzdělávací politiky), ale v *návaznosti* na jejich implementaci, projektování a realizaci v pedagogické praxi, včetně jejich reflexe a hodnocení ve vztahu k výsledkům a efektům, které přinášejí. Těžiště naší perspektivy tedy spočívá v oblasti didaktiky chápané jako teorie vzdělávání, reflektující vyučování v širším kontextu teorie kurikula (*curriculum and instruction*), resp. v oblasti kurikulárních studií (*curriculum studies*).

V této souvislosti nelze pominout kurikulární reformu aktuálně probíhající v českém školství a její reflexi, která pro vznik předkládané práce přinesla řadu impulzů. Obecně se má za to, že klíčovým faktorem úspěšnosti či neúspěšnosti kurikulární reformy je sám učitel, přičemž – platí-li, že pro organizaci edukačního procesu či volbu vzdělávacích obsahů a vyučovacích metod je určující ideová dimenze kurikula (srov. Maňák, Janík, Švec 2008, s. 23) – důležitost role učitele spatřujeme právě v pochopení a reflexi cílů, smyslu a hodnot vzdělávání a v jejich dalším zprostředkování v rámci edukačního procesu. Je například otázkou, nakolik jsou ideová východiska a cíle českého školství prezentované v Bílé knize a dalších kurikulárních dokumentech při jejich implementaci a realizaci dále promýšleny a reflektovány, nebo pouze pasivně přejímány či přecházeny zcela bez povšimnutí. Ukazuje se například, že někteří vyučující na kurikulární reformu nahlížejí jako na reformu metod či obsahů, nikoliv cílů (srov. Janík a kol. 2010a). Nálezy pedagogického výzkumu rovněž naznačují, že zaměření pozornosti na ideovou dimenzi kurikula, zejm. na cíle a smysl učení a vyučování, umožňuje dosahování lepších vzdělávacích výsledků (srov. IAE 2005). Na druhou stranu se však ukazuje, že zdaleka ne všichni učitelé s cíli vyučování vědomě a systematicky pracují (srov. Janík 2007a).

Z výše uvedených důvodů se nám proto jako funkční jeví možnost propojit zkoumání ideové dimenze kurikula se zkoumáním pedagogického myšlení, resp. s konceptem znalostí o cílech smyslu a hodnotách vzdělávání (*knowledge of educational ends, pur-*

poses and values), jak jej formuloval L. S. Shulman (2004a, 2004b; srov. také např. Janík 2004, 2005a aj.). Vzhledem k naší profesi vysokoškolského pedagoga vzdělávajícího budoucí vychovatele a učitele je pak v centru našeho zájmu otázka, jakým způsobem (pokud vůbec) lze znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání zprostředkovávat a kultivovat. Z tohoto pohledu předkládanou práci vnímáme rovněž jako příspěvek ke zkoumání otázek pedeutologických.

Máme za to, že jakýmkoli úvahám o metodách zprostředkování či rozvoje znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání musí nutně předcházet podrobnější zkoumání otázek, které se současně staly rámcovými cílovými otázkami našeho výzkumu:

- Jaký je obsah těchto znalostí u budoucích pedagogů?
- Je možné v těchto znalostech vysledovat určité „soudržné shluky" tvořící subjektivní koncepce vzdělávání?
- Které determinanty z hlediska výchovy a vzdělávání (vliv rodiny, základní a střední školy) se na utváření těchto znalostí či koncepcí podílejí před nástupem studenta na vysokou školu a z jakých zdrojů studenti učitelství a vychovatelství při utváření těchto znalostí čerpají během svého studia na vysoké škole?

Náš výzkumný zájem byl inspirován především aktivitami Centra pedagogického výzkumu při PdF MU v Brně (dnes Institut výzkumu školního vzdělávání), zejména v oblasti výzkum kurikula a pedagogických znalostí učitele.[1] Ačkoli empirický výzkum ideové dimenze kurikula není – např. ve srovnání s výzkumem obsahové dimenze (viz výzkumné aktivity CPV/IVŠV) – tolik tematizován, v posledních letech se této problematice věnuje stále více autorů. V České republice jsou to zejm. Janík (2005a, 2007a), Faberová et al. (2008), Skutil a Maněnová (2008), v poslední době pak výzkumný tým projektu *Kvalitní škola* (Píšová, Kostková a Janík, 2011). V zahraničí se výzkumu ideové dimenze kurikula v pedagogickém myšlení učitelů aktuálně věnuje např. Schiro (2008) nebo Jenkinsová (2009).

V předkládané disertační práce budeme postupovat následujícím způsobem: První kapitolu nejprve věnujeme základní orientaci v přístupech k vymezení kurikula jako pedagogického fenoménu, a to jednak z hlediska terminologického (obecná definice kurikula), jednak z hlediska modelování struktury kurikula jako edukačního fenoménu. Kapitolu uzavřeme návrhem vlastního modelu kurikula, který uplatníme jako teoretické východisko úvah, o něž opíráme zdůvodnění vlastního empirického výzkumu. Pomocí tohoto modelu se pokusíme zdůvodnit význam ideové dimenze kurikula v celkové struktuře kurikula, v procesu jeho projektování, implementace a realizace. Současně se

[1] Navazujeme zejm. na výstupy výzkumných projektů GA ČR 406/05/0246: Obsahová dimenze kurikula základní školy, GA ČR 406/06/P037: Didaktická znalost obsahu jako klíčový koncept kurikulární reformy a GA ČR 406/02/1247: Implicitní pedagogické znalosti a možnosti autoregulace procesu jejich rozvíjení.

pokusíme doložit použitelnost tohoto modelu z hlediska produkce otázek pro empirický výzkum a z hlediska didaktického.

Cílem druhé kapitoly bude z perspektivy kurikulárních studií představit a rámcově utřídit soudobé koncepce vzdělávání (*curriculum ideologies*), jak jsou prezentovány v relevantní literatuře (zejm. z oblasti anglosaské). Tento přehled slouží jako teoretické východisko, na jehož základě jsme koncipovali zejména třetí a čtvrtou část použitého dotazníku a v jehož světle jsme také reflektovali některé výsledky našeho výzkumu.

Třetí kapitola představuje přehled a rámcovou analýzu cílů vzdělávání obsažených v dokumentech vzdělávací politiky uplatňované v České republice od 90. let minulého století, a to na úrovni kurikula koncepčního a projektovaného. Výsledky této analýzy jsme zúročili při konstrukci páté části dotazníku, v níž jsme zjišťovali, nakolik se cíle obsažené v dokumentech vzdělávací politiky odrážejí ve znalostech respondentů o cílech výchovy a vzdělávání a nakolik odpovídají názorům respondentů.

Ve čtvrté kapitole stručně shrneme základní východiska z oblasti výzkumu pedagogického myšlení a výzkumu znalostí o cílech smyslu a hodnotách vzdělávání, o něž se v našem výzkumu rámcově opíráme. Pátá kapitola pak již prezentuje vlastní výzkum znalostí o cílech, smyslu a hodnotách výchovy a vzdělávání, který jsme realizovali formou dotazníkového šetření v průběhu října 2009 na Pedagogické a Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dostupný výběr). Celkem bylo získáno 554 vyplněných dotazníků se všemi údaji nezbytnými k analýze (407 studentů Pedagogické fakulty, 118 studentů Teologické fakulty a 29 studentů Filozofické fakulty; 461 žen a 93 mužů; 455 respondentů ve věku 19–25 let, 99 respondentů ve věku 26–50 let).

Po shrnutí jednotlivých kódovaných výpovědí a dílčích výchozích konceptů jsme pomocí shlukové analýzy (hierarchické shlukování pro vážený průměr skupin dvojic) dospěli k rozřazení výpovědí respondentů do těchto indukovaných kategorií:

- IK1: **personalistická orientace** (důraz na osobnost jedince, rozvoj schopností a naplňování potřeb žáka bez důrazu na utilitárnost či praktickou využitelnost osobnostních dispozic; jednotlivec je cílem „o sobě“, resp. jiné případné cíle, jimž by mohl sloužit, jsou zamlčeny);
- IK2: **individuálně-pragmatická orientace** (těžištěm je jednotlivec, nikoli však už jako osobnost, která je cílem sama o sobě; důraz na praktickou využitelnost osvojeného, individuální výsledky, úspěch a sebeprosazení);
- IK3: **sociálně-pragmatická orientace** (sociální perspektiva a důraz na fungování společnosti; jednotlivec je uvažován primárně jako součást společnosti; důraz na konformní postoje, na začlenění do společnosti a přijetí sociálních norem);
- IK4: **sociálně-etická orientace** (důraz na sociální rozměr, nicméně základním principem zde není fungování společnosti, ale hledisko etické, tj. kategorie morálního

a nemorálního, dobrého a zlého, výpovědi explicitně nevyjadřují utilitární aspekty sociálního „fungování“, ale spíše zůstávají na rovině sociálního „bytí“);

- IK5: **idealistická orientace** (výpovědi, které koncepty individuálního či sociálního určitým způsobem přesahují nebo od nich abstrahují; důraz je kladen na obecné principy či ideje: ideály, vize, poslání, smysl života, štěstí, spravedlnost apod.);
- IK6: **orientace na obsah vzdělávání** (koncepty dotýkající se otázek „Čemu vyučovat?“, „Co si osvojit?“, které vzhledem k jejich formulaci nebylo možné jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených kategorií: např. vědomosti, znalosti, dovednosti, návyky, postoje, informace, poznatky, poznání, přehled apod.);
- IK7: **organizačně-metodická orientace** (koncepty vyjadřující organizační, metodickou, materiální, sociální či jinou determinovanost edukačních procesů).

Jelikož náš výzkum byl převážně povahy kvalitativní a neměl ambici produkovat obecně platné závěry, ale spíše v duchu akčního výzkumu reflektovat aktuální stav přípravy budoucích pedagogů na dvou různých fakultách z hlediska utváření jejich znalostí o cílech výchovy a vzdělávání, reflektujeme tak do jisté míry vlastní pedagogickou praxi. Ve světle zjištění výzkumu a teoretických úvah prezentovaných zejména v první kapitole uvažujeme nad koncepci formování těchto znalostí v kurzech obecné pedagogiky, didaktiky, dějin pedagogického myšlení a zejména pak filozofie výchovy (v rámci modulu *Filozofie pro děti*), v nichž se snažíme klást důraz na kultivaci pedagogického myšlení a na utváření pedagogických dovedností studentů nezbytných k začlenění filozofické reflexe a dialogu do běžného vyučování na základní škole (srov. Bauman 2005, 2006a, 2006b, 2007a, 2007c; Bauman a Cvach 2008).

V přílohách čtenář mimo jiné nalezne ukázku použitého dotazníku, tabulky s podrobnými daty včetně podrobnější charakteristiku výzkumného vzorku a zdrojové kódy algoritmů použitých k dílčím výpočtům.

1 Kurikulum a jeho ideová dimenze

V úvodu této práce jsme naznačili, že perspektivu, kterou jsme zvolili pro zkoumání otázek koncepce základního vzdělávání, respektive její ideové dimenze reflektované v pedagogickém myšlení studentů učitelství a vychovatelství, chápeme jako perspektivu *kurikulární*. Chtěli jsem tím vyjádřit důraz, který klademe na zkoumání otázek cílů, smyslu a hodnot vzdělávání v kontextu širšího *systému* a jeho vnitřních i vnějších souvislostí. Tímto systémem organizujícím naše zkoumání je *kurikulum.* Kurikulum v tomto smyslu chápeme jako konstrukt uspořádávající poznání generované pedagogickou vědou, tedy jako určitý rámec sloužící k uchopení a vysvětlení dílčích poznatků a jejich vzájemných souvislostí tak, aby tvořily ucelený a smysluplný teoretický systém jehož prostřednictvím strukturujeme poznání edukační reality, hledáme odpovědi na výzkumné otázky a formulujeme otázky nové. Do jisté míry tak ke kurikulu přistupujeme jako k paradigmatu pedagogiky, které nám umožňuje propojit poznatky kurikulárních studií (*curriculum studies*) s evropskou didaktickou tradicí a také některými otázkami pedeutologickými.

Z tohoto důvodu věnujeme první kapitolu základní orientaci v přístupech k vymezení konceptu kurikula, a to jednak z hlediska jeho obecné definice, jednak z hlediska modelování jeho struktury. Kapitolu uzavřeme návrhem vlastního modelu kurikula, který uplatníme jako teoretické východisko, o něž opíráme zdůvodnění empirického výzkumu prezentovaného v páté kapitole. Jedná se nám zejména o zdůvodnění významu ideové dimenze kurikula v celkové struktuře kurikula z hlediska jeho projektování, implementace, realizace a evaluace.

1.1 Kurikulum v kontextu pedagogické terminologie

V rámci uvedení do problematiky kurikula se autoři obecně shodují na tom, že tento výraz pochází z latinského *curriculum,* jež je pak překládáno jako běh, závod, závodiště či závodní povoz. Marsh (2009, s. 3) nicméně upozorňuje, že i toto etymologické vymezení může být předmětem diskuse, a to zejména díky Williamu F. Pinarovi, který se v 70. letech v analýze tohoto výrazu vrací až ke slovesnému kořenu *currere* (běžet), přičemž tímto zdůrazňuje subjektivní (autobiografickou) perspektivu onoho vzdělávacího „běhu" – oproti tradičnímu chápání kurikula jako nadindividuální, vzdělávací autoritou předepsané dráhy (podrobněji srov. Pinar et al. 1995, Pinar 2004).

1.1.1 Definice kurikula v anglosaském kontextu

Definice v reprezentativních slovnících anglického jazyka (Oxford, Cambridge, Webster) charakterizující kurikulum jako soubor kurzů nabízených určitou vzdělávací institucí, studijní program či učební plán v podstatě odpovídají historii užívání tohoto výrazu, jak je zmapoval David Hamilton ve své knize *Toward a Theory of Schooling* (srov. Jackson 1992, s. 5). V podobném duchu také *Evropský pedagogický tezaurus* (1993, s. 71) vymezuje kurikulum jako

> *„seznam vyučovacích předmětů a jejich časovou dotaci pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce".*

Naopak ve většině ostatních přehledových a slovníkových publikacích je uváděná definice kurikula již odlišná, resp. rozšířená o více variant. Takto např. *Dictionary of Education* (Lawton a Gordon, 1993) vymezuje kurikulum jako (1) program výuky; (2) veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo jiných institucích, a to jak plánované, tak neplánované; (3) výběr z kultury společnosti tvořený v procesu kulturní analýzy.

Zřejmě díky vlivu pedagogických reformátorů (zejm. John Dewey, srov. např. knihu *The Child and the Curriculum* z roku 1902) se dnes kurikulem nerozumí pouze obsahové a organizační (zejm. časové) rozvržení učiva formulované v podobě učebního plánu z pohledu učitele či vzdělávací instituce,[2] ale zahrnuje rovněž učební aktivity žáka. Sám Dewey například ve zmiňované knize chápe kurikulum ještě tradičně, tj. jako učební plán (soubor předmětů studia reprezentující společenskou dimenzi vzdělávání), nicméně argumentuje v tom smyslu, že je to pouze jedna ze dvou klíčových determinant vzdělávání (tou druhou je dítě, reprezentující individuální dimenzi vzdělávání). Spojnici obou pak nalézá v konceptu *zkušenosti* (*experience*): úlohu vzdělávání spatřuje v propojování zkušenosti sociální (kurikulum je chápáno jako vyjádření zkušenosti společnosti) a zkušenosti individuální. Od tohoto pojetí je pak již blízko k redefinování kurikula jako

> *„veškeré zkušenosti, kterou žáci ve škole získávají".*[3]

Výše uvedený posun v chápání kurikula samozřejmě otevírá prostor pro diskusi produkující stále další nová vymezení toho, co lze kurikulem rozumět, a to zejména v souvislosti s úsilím kurikulum (resp. obsah školního vzdělávání) reformovat. Tato tendence se projevila zejména v 60. letech minulého století v USA v rámci tzv. kurikulárního hnutí, od 80. let může být spatřována také ve Velké Británii v souvislosti se zaváděním

[2] Domníváme se, že právě toto je jedním z důležitých důvodů, proč pojem *kurikulum* proniká také do německé didaktické tradice, kdy tradičně užívaný výraz *Lehrplan*, který dříve pojem kurikulum nahradil, přestává postačovat k promýšlení komplexnějších souvislostí.

[3] Takto např. Kelly (2009:13) vymezuje kurikulum jako "the totality of the experiences the pupil has as a result of the provision made". S obdobným vymezením se setkáváme také v příslušném hesle české *Pedagogické encyklopedie* (Maňák, Janík 2009:117).

nového národního kurikula, do jisté míry je v souvislosti s probíhající kurikulární reformou reflektována také v současném českém pedagogickém diskurzu.

Proto není s podivem, že v podstatě všichni autoři, kteří se od 60. let 20. století kurikulární problematikou zabývají, shodně konstatují, že soudobé vymezení pojmu *kurikulum* není jednotné a že definic kurikula existuje velké množství (údajně více než 120, srov. Marsh 2009, s. 4). Různé výčty těchto definic nalezneme téměř v každé přehledové publikaci věnované problematice kurikula: srov. např. Connely a Lantz (1985, 1991), Marsh (2009, s. 4–9), Jackson (1992), Posner (2004, s. 5–12), Ornstein a Hunkins (2009, s. 10–11), Glatthorn et al. (2009, s. 2–5) aj., případně české přehledové publikace, na které odkazujeme na jiných místech. Přitom Jackson (1992) konstatuje, že v jednotlivých definicích, jak byly v průběhu posledních desetiletí formulovány, lze vysledovat posun od jednoznačného chápání kurikula jako „předepsaného studijního plánu" k obecnějšímu, komplexnějšímu (ale také vágnějšímu) pojetí kurikula jako „příležitostí k učení" (*learning opportunities*) či „zkušeností, které učící se prožívá" (*experiences which a learner encounters*).

V tomto smyslu například Ross (2000, s. 9) cituje definici formulovanou Inspektorátem jejího veličenstva v roce 1985 v kontextu britské diskuse o cílech vzdělávání v rámci tehdy připravované kurikulární reformy. Tato definice zdůrazňuje, že kurikulum lze chápat jako souhrn všeho, čím škola ovlivňuje učení žáků:

> *„kurikulum školy sestává ze všech navržených nebo podporovaných činností v jejím organizačním rámci s cílem podporovat intelektuální, osobnostní, sociální a fyzický rozvoj žáků. Zahrnuje nejen formální program výuky, ale také ‚neformální' program extrakurikulárních aktivit a všechny prvky utvářející ‚étos' školy jako například kvalita vztahů, důraz kladený na rovnost příležitostí, hodnoty projevující se ve způsobu, jakým škola realizuje svoji činnost, jakým je organizována a řízena. Kurikulum je silně ovlivňováno styly vyučování a učení, které tímto v praxi nelze od kurikula oddělit. Jelikož se žáci učí ze všech těchto věcí, je třeba zajistit, aby všechny odpovídaly záměrům školy a podporovaly je."*

Sám Ross (2000) se k takovému vymezení staví poměrně skepticky, jelikož dle jeho názoru neodráží, jak je kurikulum pojímáno ve vzdělávací praxi.[4] Sám proto kurikulum definuje lapidárně jako

> *„vymezení toho, co si mají učící se osvojit"* (s. 8).[5]

Glatthorn et al. (2009, s. 3nn) rozlišují definice kurikula preskriptivní (zdůrazňující plán či návrh realizace určitých vzdělávacích cílů nebo obsahů) a deskriptivní (zdůraz-

[4] Má tím na mysli zejména tendence, které se dle jeho mínění v rámci britské kurikulární reformy ale i v jiných vzdělávacích systémech prosazují: důraz na standardizaci a testování, ekonomickou efektivitu dosahování předepsaných výsledků a související akontabilitu vzdělávacích institucí, zužování vzdělání (*education*) na výcvik (*training*) apod.

[5] Podobně Maňák, Janík a Švec (2008, s. 13) odkazují na tzv. klasickou koncepci kurikula prezentovanou v práci W. Krona, kde kurikulum je pojímáno jako „systém kulturních obsahů, které se mají ve vzdělávání zprostředkovat" nebo „souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti".

ňujících skutečnou učební aktivitu žáka, resp. jeho zkušenost v kontextu vzdělávání). Sami se pak pokoušejí o vlastní syntetizující definici, která by, dle jejich mínění, odrážela obecné povědomí pedagogů o kurikulu a současně umožňovala jeho operacionalizaci. Z tohoto hlediska kurikulum definují jako

> *„plány řízení učebních činností ve škole, obvykle formulované v dostupných dokumentech různé míry obecnosti, a jejich aktualizace ve třídách v podobě zakoušené žáky a zaznamenané pozorovatelem; tyto zkušenosti se uskutečňují v prostředí, které rovněž ovlivňuje to, co je osvojeno.“*

Posner (2004, s. 5nn) rozlišuje definice kurikula z hlediska toho, zda akcentují cíle vzdělávání (např. zamýšlené vzdělávací výsledky), nebo prostředky k jejich dosažení (např. studijní plány nebo učebnice). Sám pak shrnuje sedm obecných pojetí kurikula, tj. kurikulum jako:

- učební osnovy (scope and sequence), tedy představa o vzdělávacích výsledcích formulovaná jako osvojení si učiva předepsaného rozsahu ve stanoveném řazení (např. učivo pro konkrétní ročníky), z níž mají být odvozována rozhodnutí relevantní pro průběh výuku a hodnocení;
- sylabus či plán kurzu zahrnující cíle, obsahy, popis potřebných zdrojů, úkoly pro studenty a hodnotící kritéria;
- obsahová osnova bez explicitního řešení vzdělávacích cílů;
- standardy vyjadřující očekávané vzdělávací výsledky v kategoriích žákova výkonu (na rozdíl od prvního pojetí, kde jsou očekávané výsledky charakterizovány stanoveným učivem);
- učebnice, resp. systém vzájemně navazujících učebnic;
- průběh studia charakterizovaný kurzy (vyučovacími předměty), jež mají být absolvovány;
- plánované vzdělávací zkušenosti, resp. popis učebních činností žáka.

Ornstein a Hunkins (2009, s. 10nn) shrnují různá pojetí kurikula jako:

- samostatný obor studia, kdy na kurikulum je nahlíženo především jako na teoretický konstrukt, a to z hlediska historického, filozofického, sociálního apod.;
- oborově orientovaný obsah vzdělávání na odpovídajícím stupni vzdělávání (např. středoškolská matematika apod.);
- plán nebo systém dosahování vzdělávacích cílů (pojetí vlastní zejména autorům orientovaným na behaviorální, manažerské nebo systémové přístupy ke vzdělávání);
- soubor zkušeností učících se pod vedením vyučujících, a to jak v prostředí školním, tak mimoškolním.

Z tohoto pohledu můžeme v přístupu ke kurikulu odvodit dvě základní orientace: (1) teoretickou, kdy kurikulární studia (*curriculum studies*) mají blíže ke kulturním studiím

(*culture studies*) než ke vzdělávací praxi, a (2) praktickou, tj. orientaci na vzdělávací praxi, kde můžeme sledovat tři „podtypy" této orientace, a to (a) orientaci na systém, (b) orientaci na učivo a (c) orientaci na žáka.[6]

Pořídit kompletní výčet definic by bylo zřejmě velmi obtížné, nicméně, jak ukážeme dále, takové úsilí by v podstatě ani nemělo smysl. Jako podstatnější se nám jeví otázka, kterou pokládá Jackson (1992): Proč existuje tolik definic kurikula? Ačkoli odpověď na tuto otázku není nijak jednoduchá, v podstatě se na ní autoři zabývající se teorií kurikula shodují: je to dáno tím, že „definice kurikula nejsou filozoficky ani politicky neutrální" (Posner 2004, s. 5). Toto můžeme demonstrovat na několika příkladech definice kurikula, které uvádí Marsh (2009, s. 5nn):

(1) *„Kurikulum jsou ‚trvalé' předměty jako gramatika, čtení, logika, rétorika, matematika a významná díla západního světa, které nejlépe ztělesňují nezbytné vědění (essential knowledge).";*

(2) *„Kurikulum jsou ty předměty, které jsou pro život v současné společnosti nejužitečnější.";*

(3) *„Kurikulum je zpochybňování autority a hledání komplexního pohledu na podmínky lidského života.";*

nebo na definici, kterou nabízí Pinar (2004, s. 9, 62), když kurikulum charakterizuje jako

(4) *„komplikovanou konverzaci mezi předměty studia, žáky a námi samotnými* [...] *koncept, který zdůrazňuje, že školní texty jsou současně východisky (pretexty) ke konverzaci."*

V definici (1) je patrný vliv esencialismu, akademismu či perenialismu, v definici (2) je zřetelné hledisko utilitarismu či materiálně-technologických koncepcí vzdělávání, definice (3) odráží ideje sociálně-kritického proudu a definice (4) je součástí argumentace poststrukturalistické či rekonceptualistické. Tuto skutečnost můžeme dokumentovat také níže uvedenou tezí, kdy Kelly (2009, s. 9) kurikulum charakterizuje jako

„the overall rationale for any educational programme",

tj. jako obecný argumentační základ vzdělávacího programu popisující a zdůvodňující jeho cílovou orientaci (tedy nikoli nutně vzdělávací program samotný).

1.1.2 Pojem *kurikulum* v české pedagogické terminologii

Podle Walterové a kol. (2004, s. 228n) byl pojem *kurikulum* v české pedagogice téměř neznámý až do 80. let 20. století, přičemž to však neznamená, že by kurikulární proble-

[6] V této souvislosti je zajímavé, že k podobnému závěru došli rovněž autoři výzkumu *Kvalitní škola*, kteří v kontextu zkoumání postojů učitelů ke kurikulární reformě nalézají tři typy: logotropní (orientovaný na učivo), paidotropní (orientovaný na žáka) a orientovaný na systém (Srov. Janík a kol. 2010a).

matika nebyla řešena (srov. Švec 2006). Jako ekvivalentní byl používán výraz *projekt výuky* Etablování pojmu *kurikulum* v českém odborném pedagogickém diskurzu proběhlo na počátku 90. let 20. století zejména díky pracím E. Walterové (překlad stati T. Harba v časopise *Pedagogika* 3/1991; *Malý pedagogický slovník,* spolu s J. Průchou v roce 1992; kniha *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě* z roku 1994 a zejména pak heslo v *Pedagogickém slovníku*, který se od roku 1995, kdy vyšel poprvé, dočkal řady dalších vydání).

V tomto ohledu bylo jistě přínosným počinem rovněž vydání českého překladu knihy *Teaching as Decision Making* (Pasch a kol. 1998) pod názvem *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Českému čtenáři, který si v té době k termínu kurikulum teprve spíše hledal cestu, se tak dostala příležitost setkat se s knihou „z jiného světa", kde je daný výraz již několik desetiletí součástí běžné pedagogické komunikace. Kniha s kurikulární problematikou pracuje, aniž by se s vymezením pojmu kurikulum musela jakkoli terminologicky vypořádat. Zadní strana obálky nicméně naznačuje, že s výrazem „kurikulum" pracuje jako se synonymem k výrazu „vzdělávací program".

Z dokumentů školní vzdělávací politiky se s tímto pojmem setkáváme zejména v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001); výraz „kurikulum" se zde objevuje celkem 27 krát. V dokumentech pozdějších je ovšem užití tohoto výrazu již velmi sporadické. Například v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (2007) není samostatný výraz „kurikulum" vůbec použit, vyskytuje se pouze v jediném odstavci (nepočítáme-li nadpis, popisek u schématu, odkaz v obsahu a slovníček pojmů v příloze), a to v sousloví „kurikulární politika" a „kurikulární dokumenty", jimiž se rozumí

> *„pedagogické dokumenty, které vymezují legislativní a obsahový rámec potřebný pro tvorbu školního vzdělávacího programu; systém kurikulárních dokumentů je vytvářen a uplatňován na dvojí úrovni; státní úroveň tvoří* Národní program vzdělávání *a rámcové vzdělávací programy, školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy"* (s. 97).

V profesním tisku (*Učitelské noviny*) rovněž výraz kurikulum a jeho odvozené tvary nepatří k příliš frekventovaným: v archivu z let 2002–2010 jsme nalezli 60 relevantních odkazů (pro srovnání: k výrazu „reforma" jsme nalezli 273 odkazů). O kurikulu se zde hovoří především ve vztahu ke kurikulární reformě a kurikulárním dokumentům, pojmy jsou užívány jako běžná slova, s jejichž obecnou srozumitelností se počítá, a samotný výraz kurikulum není podrobněji rozebírán.

Ačkoli diskuse o významu pojmu *kurikulum* a oprávněnosti jeho užívání neustávají, již v roce 2006 Průcha (2006b, s. 113) konstatuje, že – na rozdíl od výše uvedených zjištění vztahujících se k oblasti vzdělávací politiky a pedagogické praxe –

> *„s pojmem ‚kurikulum' se dnes v české pedagogické teorii běžně zachází, ačkoliv jeho význam není chápán jednoznačně. V úrovni teorie byl tento pojem mnohokrát definován, přesto neexistuje jednotné, všeobecně přijímané pojetí tohoto jevu."*

V souvislosti s uvedením do kurikulární problematiky bývá často připomínána obecná charakteristika kurikula z hlediska otázek, které řeší, respektive odpovědí, které se pokouší integrovat do jednoho celku: proč vzdělávat, jaké cíle by mělo vzdělávání sledovat, o jaké hodnoty by se mělo opírat, koho vzdělávat, co by mělo být obsahem vzdělávání, jak vzdělávací proces rozvrhnout po stránce časové, jaké metody či postupy zvolit, jaké by mělo být optimální organizační uspořádání tohoto procesu, v jakých podmínkách by se vzdělávání mělo uskutečňovat, jaké výsledky či efekty očekáváme, jak je budeme hodnotit apod. V českém kontextu lze tuto charakteristiku zaznamenat např. u Walterové (1994, s. 13),[7] kde kurikulum je charakterizováno jako

> *„komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat".*

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 110) rozlišuje tři základní významy pojmu *kurikulum*:

> *„(1) Vzdělávací program, projekt, plán. (2) Průběh studia a jeho obsah. (3) Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení."*

Na toto vymezení navazuje rovněž Maňák (2007a, s. 41; 2007b, s. 3), uplatněno je také v příslušném hesle *Pedagogické encyklopedie* (Maňák a Janík 2009, s. 117), přičemž kurikulum je zde definováno jako:

> *„obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkování a hodnocení."*

Definice tedy byla aktualizována a doplněna o výraz „zprostředkování", v čemž můžeme spatřovat důraz autorů kladený na rozlišení fází kurikulárního procesu. Postupnou krystalizaci vymezení kurikula lze sledovat rovněž v nuanci definice, kterou nabízejí Maňák, Janík a Švec (2008, s. 14), rovněž v návaznosti na výše zmíněnou definici uvedenou v *Pedagogickém slovníku*. Kurikulum zmínění autoři charakterizují jako:

> *„obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením."*

Oproti výše uvedeným definicím je zde patrný posun těžiště vymezení kurikula od (učitelova) plánování a zprostředkování k důrazu na učební aktivitu žáka (proces osvojování vzdělávacího obsahu).

Definici uvedenou v *Pedagogickém slovníku* zahrnuje do představení výzkumu kurikula ve své *Moderní pedagogice* také Průcha (1997). Za pozornost stojí rovněž do jisté míry definiční podtitul příslušné kapitoly:

[7] Objevuje se však již v dřívějších pracích zahraničních autorů (Harold Rugg, Alan C. Ornstein aj.).

„kurikulum: obsah školní edukace“.

Za podnětný považujeme rovněž příspěvek J. Průchy (2006b), v němž se v rámci úsilí zrekapitulovat dosavadní výzkum kurikulární problematiky v českém prostředí snaží vyrovnat s problémem definičního vymezení kurikula. Kriticky se staví k definicím, které jsou, dle jeho vyjádření, „zatíženy filozofickými výklady“ (např. poukazují na nutnost „humanizace kurikula“, operují s obecnými tezemi o „vstřícnosti kurikula“ k žákům, pojímají kurikulum jako „obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole“ apod.). Přiklání se naopak k definici kurikula jako:

> *„projektu edukačního procesu (učení a vyučování), který vymezuje plánované cíle a obsah edukace, podmínky a metody její realizace, způsoby její evaluace“ (Schaub, Zenke 2000, s. 126).*

Toto stanovisko je zdůvodněno zejména hlediskem použitelnosti definice pro účely empirického zkoumání. Ve stejných intencích pak badatelský tým projektu *Kvalitní škola* (Janík a kol. 2010a, s. 9) definoval předmět svého výzkumného zájmu, tj. kurikulum, jako*:*

„cílově obsahový program školního vzdělávání“.

Nyní se podívejme, jak jednotliví autoři zdůvodňují, proč byl tento pojem do české pedagogické terminologie zaveden, resp. v čem spatřují jeho přínos. Význam zavedení pojmu *kurikulum* do české pedagogické terminologie pro roce 1989 je v příslušném hesle *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 110) spatřován zejména v tom, že umožňuje rozpracovávat „komplexní řešení cílů, obsahu, metod, způsobů organizace a hodnocení školního vzdělávání“. Podle Walterové (2004, s. 228) je jeho zavedení významné zejména „pro komplexní chápání cílů, obsahů, strategií a metod vzdělávání, způsobů organizace a hodnocení školního vzdělávání a jejich vzájemných vztahů.“ Podobně Maňák, Janík a Švec (2008, s. 14) kurikulum charakterizují jako „obecnější pojem, který vhodně doplňuje termíny učební plán a učební osnovy, spojuje je a včleňuje do obecnější roviny.“

Pojem kurikulum je tak ve vztahu k tradičně užívaným pojmům jako *učební osnovy, učební plán, cíle vzdělávání, výukové metody, učivo* apod. chápán jako pojem nadřazený (srov. Walterová 2004, s. 228) a můžeme v něm spatřovat potenciál zkoumání vztahů a souvislostí v širším systému vzdělávání. Z tohoto pohledu se domníváme, že některá stanoviska v rámci diskuse o oprávněnosti užívání termínu kurikulum v kontextu evropské didaktické tradice jsou problematická právě proto, že kurikulum chápou ve vztahu k již užívaným termínům jako homonymum, nikoli jako hyperonymum.

Z výše uvedeného nicméně také vysvítá, že v řadě případů užití tohoto termínu zůstává důvodům jeho zavedení mnohé dlužno. Ačkoli například můžeme konstatovat, že termín proniknul do učebnic obecné didaktiky (srov. Kalhous, Obst a kol. 2002; Skalková 2007b; Turek 2008), míra jeho integrace ve vztahu k ostatním konceptům didaktické

teorie je poměrně nízká. Kurikulum není využíváno jako koncept integrující ostatní pojmy ve smyslu výše uvedeného zdůvodnění, naopak kurikulární problematika je podřazena problematice učiva (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 132nn, Skalková 2007b, s. 77nn), případně je k této problematice přiřazena (Turek 2008). V *Pedagogické encyklopedii* (Průcha 2009) je koncept kurikula včleněn do části nazvané „Cíle a obsahy školní edukace". V řadě případů, viz např. výše zmíněné užívání termínu kurikulum v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*, skutečně použití výrazu *kurikulum* onu „přidanou hodnotu" nepřináší a používá se pouze pro popis edukačních konstruktů a procesů, které by bylo stejně tak možné charakterizovat výrazy jako „vzdělávací program" apod.[8] K tomuto problému se ještě vrátíme v následujících kapitolách.

1.1.3 Kurikulum jako terminologický problém: shrnutí podnětů k dalšímu zkoumání

Je-li naším záměrem zkoumání kurikula základního vzdělávání, resp. jeho ideové dimenze, na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že před námi stojí hned několik obtížných problémů, s nimiž bude nutné se vypořádat.

1) Kurikulum je pedagogický koncept, jehož chápání je velmi rozmanité: od úzkého vymezení jako obsahu vzdělávání přes chápání kurikula jako cílově obsahového programu vzdělávání až po souhrn všech determinant ovlivňujících proces učení a jeho výsledky. Osciluje tak mezi vymezením přespříliš úzkým, jež v podstatě ztrácí své opodstatnění a jako takové může být nahrazeno jiným výrazem (vzdělávací program, učivo apod.), a vymezením přespříliš obecným, které není operacionalizovatelné pro účely pedagogického výzkumu. Budeme tedy hledat takový koncept kurikula, jež by byl na této pomyslné škále optimálním řešením.

2) Pojetí kurikula může být definováno způsobem deskriptivním nebo preskriptivním. Z hlediska „normální vědy" je preferován přístup deskriptivní, hovoří se o nežádoucí „zatíženosti filozofickými výklady". Naším snahou přitom je „deskripce preskriptivního", tj. analýza ideové dimenze dokumentů vzdělávací politiky a subjektivních „vzdělávacích koncepcí" v názorech budoucích pedagogů. Z povahy řešeného problému tedy vyplývá nutnost opírat se o určitá interpretační schémata, jež bude nutno vytvořit, jelikož každá deskripce vyjádřeného názoru – ať už názoru konkrétního respondenta, nebo formulovaného obecněji, např. v kontextu vzdělávací politiky – je zároveň jeho interpretací. S tímto zároveň souvisí nutnost identifikovat deskriptivní teze, které jsou *de facto* implicitními preskripcemi. Například cíle ve vzdělávacím programu mohou být formulovány stylem popisu „skutečnosti" (očekávané výstupy), a přesto jsou *de facto* vyjádřením určitého ideálu či záměru, vycházejícího z implicitních ideologických východisek postavených na určitém hodnotovém základě.

[8] Srov. také návrh Š. Švece (2006) užívat jako ekvivalent anglického *curriculum* výraz „cílový program".

3) Kurikulum lze nazírat z pohledu systémového (resp. z pohledu tvůrce tohoto systému), z pohledu vyučujícího, z pohledu učícího se apod. Naším cílem je ovšem navrhnout takový koncept kurikula, který by tyto jednotlivé perspektivy dokázal nejen zohlednit, ale také propojit v jeden celek.

4) Chceme-li definovat kurikulum jako komplexní koncept, který bude současně operacionalizovatelný pro účely výzkumu a jako takový přijatelný pro odbornou komunitu, která pedagogiku chápe jako vědu sociální, usilující o objektivní empiricky založené (*evidence-based*) poznání, musíme se kromě obtíží popsaných v bodu (1) rovněž vypořádat se zcela zásadní tezí, že „definice kurikula nejsou filozoficky ani politicky neutrální" (viz výše).

Z uvedeného pohledu uvažovat definici kurikula bez ideologického či paradigmatického kontextu, v němž byla formulována, v podstatě nemá smysl. Současně je třeba vzít v potaz, že každým návrhem vlastní definice kurikula nebo přikloněním se k určité variantě této definice současně takový ideologický či paradigmatický rámec nastolujeme. Jackson (1992, s. 4–5) k tomuto problému poznamenává, že nové definice kurikula jsou v podstatě *redefinicemi*, tedy vyjádřením určité implicitní či explicitní kritiky doposud užívaných definic, respektive jejich východisek. Definice kurikula tak současně slouží jako součást širší argumentace určité vzdělávací filozofie či politiky. Z tohoto pohledu je možné pokusy formulovat určitou definici kurikula považovat za pokusy odborný diskurz nejen zpřehlednit a strukturovat, ale také ovládnout.[9]

Pokusíme se tedy nalézt takový model kurikula, který nebude reprezentací konkrétního pedagogického jevu,[10] ale bude teoretickým konstruktem, resp. konceptuálním rámcem, umožňujícím pedagogické jevy nahlížet a zkoumat ze systémového hlediska, v jejich vzájemných souvislostech, a formulovat relevantní výzkumné otázky vážící se k tomuto systému. I tento model bude samozřejmě muset stát na určitých filozofických východiscích, nicméně jeho konstrukce by neměla prosazovat konkrétní obsah vzdělávací filozofie či politiky.

1.2 Současné přístupy ke zkoumání kurikula

V této kapitole se pokusíme představit významné přístupy, které jsou v současnosti uplatňovány v oblasti výzkumu kurikula, a to především s ohledem na momenty podstatné pro problematiku, jíž se zabýváme v našem výzkumu. Obecnější uvedení do

[9] K tomuto problému se vyjadřuje mj. také zajímavá práce Kaščáka a Pupaly (2009).
[10] Pedagogickým jevem (fenoménem) zde rozumíme určitou součást edukační reality: edukační konstrukt, edukační proces nebo edukační prostředí. O kurikulu jako pedagogickém jevu (aniž by tento problém blíže specifikoval) hovoří např. Průcha (2006b).

problematiky výzkumu kurikula českému čtenáři nabízí zejména Maňák, Janík a Švec (2008, s. 43–59), Walterová a kol. (2004) a Walterová (2006). Za vynikající a významné v tomto ohledu považujeme obsáhlé zahraniční přehledové publikace, jako jsou zejm. projekt Americké asociace pedagogického výzkumu *Handbook of Research on Curriculum* (Jackson 1992) a kolektivní monografie autorů rekonceptualistické orientace *Understanding Curriculum* (Pinar et al. 1995).

K výzkumu kurikula v českém prostředí byly v posledních letech publikovány tři přehledové studie (Průcha 2006b, Janík a Knecht 2007 a zejména Janík a kol. 2009b), mapující výzkumy kurikula publikované v letech 2000–2008. Janík a Knecht (2007) konstatují, že „problematice kurikula se u nás začíná věnovat větší pozornost až od roku 2003/2004". Podobně také Průcha (2006b) uvádí, že v letech 2000–2004 v souboru 340 empirických výzkumů nalezl pouze 13 prací věnovaných zkoumání kurikula. Ačkoli počet výzkumů narůstá, autoři opakovaně konstatují, že výzkum kurikula postrádá systematičnost, některé oblasti jsou pokryty pouze minimálně nebo vůbec.[11]

Takto např. Průcha (2006b) uvádí, že „koncepční forma kurikula není výzkumem vůbec dotčena", rovněž Janík a Knecht (2007) svůj přehled realizovaných výzkumů počínají až formou projektovou (tj. analyzují výzkumy vzdělávacích programů, o výzkumech koncepčních dokumentů vzdělávací politiky se nezmiňují).[12] Podobně Janík a kol. (2009b) přehled nálezů výzkumu kurikula začínají kurikulem projektovaným, o žádném empirickém (přehledová studie byla zaměřena pouze na výzkum empirický) výzkumu koncepční formy kurikula se nezmiňují. Průcha (2006, s. 120) také upozorňuje, že chybí výzkumy zkoumající „vztah mezi projektovaným (zamýšleným) a realizovaným (implementovaným) kurikulem na jedné straně a rezultátovou formou kurikula (dosaženým kurikulem) na straně druhé."

Uvedené přehledové studie nás přivedly k podstatné otázce, která nabízí další možnou perspektivu uchopení pojmu *kurikulum* z terminologického hlediska a jíž se budeme podrobněji zabývat v následující kapitole:

1.2.1 Co je předmětem zkoumání ve výzkumu *kurikula*?

Ve výše uvedených přehledových studiích se můžeme z hlediska vztahu definičního vymezení kurikula a tvorby přehledu výzkumných prací setkat s trojím přístupem:

[11] V tomto směru lze v posledních letech zaznamenat např. výraznou snahu tento stav změnit, a to zejména s ohledem na zkoumání průběhu kurikulární reformy (srov. Janík a kol. 2009c a publikace související s řešením výzkumného projektu *Kvalitní škola*: Janík a kol. 2010a, 2010b; Píšová, Kostková a Janík 2011), přičemž používány jsou velmi rozmanité výzkumné metody a přístupy: řízené rozhovory, dotazníkové šetření, případové studie a videostudie.

[12] Výjimkou je zmínění práce J. Skalkové (2007a) analyzující vztah kategorie cíle a kompetence (ačkoli byla zařazena mezi práce zabývající se zkoumáním vzdělávacích programů, *de facto* se zabývá zkoumáním koncepční formy kurikula na obecnější úrovni).

(1) Průcha (2006b) se vymezení kurikula věnuje v poměrně rozsáhlé pasáži, v níž se snaží zdůvodnit empiricky uchopitelný koncept, jenž by kurikulum reflektoval jako jev dynamický, proměňující se (transformující se) v několika na sebe navazujících formách existence (koncepční, projektová, realizační, rezultátová a efektová); přitom vychází z již citované definice kurikula jako „projektu edukačního procesu (učení a vyučování), který vymezuje plánované cíle a obsah edukace, podmínky a metody její realizace, způsoby její evaluace" (Schaub, Zenke 2000, s. 126).

Přehled realizovaných výzkumů Průcha (2006b) důsledně organizuje dle naznačeného schématu rozlišujícího jednotlivé formy existence kurikula. Jak jsme již uvedli výše, v případě formy koncepční (výzkumem této formy je zde myšleno zkoumání dokumentů vzdělávací politiky) konstatuje, že „není výzkumem vůbec dotčena" (s. 116). Výzkumy projektové formy kurikula charakterizuje jako výzkumy vztahující se k problematice kurikulárních projektů a zahrnuje mezi ně výzkumy zjišťující názory a postoje učitelů k RVP, mezinárodní komparace vzdělávacích programů a výzkumy učebnic. Výzkum realizační formy kurikula Průcha (2006b) v podstatě ztotožňuje s výzkumem výuky, přičemž však podtrhuje důraz na zkoumání obsahové (nikoli pouze interakční) stránky výuky. Výzkum rezultátové formy kurikula, tj. osvojeného kurikula, je ve zmíněné přehledové studii ztotožňován s výzkumem vzdělávacích výsledků (tj. znalostí, dovedností a postojů subjektů edukace, kteří byli kurikulem ovlivněni). Výzkumem efektové formy kurikula pak Průcha (2006b) rozumí zkoumání dlouhodobých účinků kurikula.

(2) Janík a Knecht (2007) ve své přehledové studii s pojmem kurikulum operují jako s výrazem samozřejmým, žádnou explicitní definici neuvádějí; hlásí se nicméně k výše uvedené stati J. Průchy a analogicky nabízejí přehled výzkumů projektovaného kurikula (tímto rozumí analýzy kurikulárních dokumentů, tj. vzdělávacích programů a učebnic) a přehled analýz kontextuálních faktorů kurikula (názory na kurikulum, učitelovo pojetí vyučovacích předmětů).

(3) Janík a kol. (2009b) zmiňují dvě vymezení pojmu *výzkum kurikula*: „starší" (i když, z pohledu autorů, dodnes vlivné a rozvíjené) užší pojetí jako „výzkum kurikulárních dokumentů (učebních plánů, osnov, učebnic apod.)" a novější (širší) pojetí kurikulárního výzkumu jako zkoumání otázek „proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat". Přehled výzkumů kurikula pak autoři člení do pěti oblastí: výzkum projektovaného kurikula (výzkum vzdělávacích programů a učebnic), výzkum realizovaného kurikula (vztah mezi kurikulárními požadavky a pedagogickou praxí, srovnání vzdělávacích výsledků dosahovaných realizací odlišných vzdělávacích programů, srovnání požadavků na vzdělávání s jejich naplňováním v praxi, problém výběru učebnic a práce s učebnicí a učivem ve výuce, odborná komunikace ve výuce aj.), kurikulum z pohledu ředitelů, učitelů a žáků (preference témat ve výuce, hodnocení učebnic) a implementace kurikula (postoje ke kurikulární reformě apod.).

Je patrné, že se autoři v tomto členění drží struktury zavedené Průchou (2002, 2006b), explicitně však neuvádějí, ke kterému z výše uvedených vymezení kurikula se přiklánějí (např. uvedené otázky strukturující kurikulární výzkum nebyly při strukturování prezentovaných nálezů uplatněny). Při srovnání s přehledovou studií J. Průchy (2006b) vyvstává otázka uchopení tzv. realizační formy kurikula: u Průchy je výzkum realizovaného kurikula totožný s výzkum výuky, v publikaci Janíka a kol. (2009b) je výzkum výuky naopak vyčleněn do zvláštní kapitoly (vedle výzkumu kurikula), přitom z prezentovaných výzkumů realizovaného kurikula je patrné, že se rovněž jedná o výzkumy výuky.

Z výše uvedeného je zřejmé, že terminologické obtíže popsané v kapitole 1.1 mají pro konkrétní důsledky nejen pro odbornou komunikaci, ale také pro vymezení vlastního předmětu zkoumání daného oboru a z něj se odvíjejícího faktického pojetí kurikulárního výzkumu. Ukazuje se velký rozdíl mezi definicemi kurikula uváděnými jako „teoreticky možná pojetí" a definicemi reálně užívanými v kontextu konkrétního kurikulárního výzkumu. Ačkoli to ne vždy explicitně vyjadřují, autoři odborných publikací věnovaných kurikulární problematice si toho jsou vědomi. V některých případech se omezují na prosté konstatování, že dospět k obecné teorii kurikula se nepodařilo (srov. Walterová 1994, s. 41). Poměrně častá je praxe uvedení výčtu několika příkladů definic kurikula s upřesněním, v jakém významu bude výraz *kurikulum* v dané publikaci používán, přičemž tento význam bývá obvykle vymezen velmi úzce, a to jako „vzdělávací projekt" (Walterová a kol. 2004, s. 229) nebo „cílově obsahový program školního vzdělávání" (Janík a kol. 2010a, s. 9).

Tento postup je jistě oprávněný a také funkční, ovšem nese s sebou, dle našeho mínění, jeden podstatný problém: zpochybňuje oprávněnost užívání termínu *kurikulum* jako takového. Byl-li důvodem pro jeho zavedení právě potenciál zkoumat určité úseky edukační reality jako širší komplexy (např. ve srovnání s kategoriemi jako vzdělávací program, výuka, učivo apod.), je obtížně obhajitelné, pokud se namísto „výzkumu výuky", „výzkumu vzdělávacích programů" nebo „výzkumu učebnic" hovoří o „výzkumu kurikula", byť tyto výzkumy nezkoumají výrazně více než např. obsah výukové komunikace, učebnic nebo dokumentů vzdělávací politiky. Máme za to, že nenese-li v sobě užívání výrazu „kurikulární výzkum" určitou přidanou hodnotu postižení komplexních vztahů mezi různými edukačními jevy nebo jejich transformacemi, variantními formami či fázemi (srov. Průcha 2006b výše) dochází k jeho inflaci, k určitému módnímu „newspeaku", který by ovšem v kontextu odborné terminologie neměl mít místo.

Tímto ovšem neříkáme, že výraz „kurikulární výzkum" či „výzkum kurikula" by neměl být užíván. Domníváme se ale, že by měl být vztahován spíše na výzkumy s onou výše zmíněnou „přidanou hodnotou" komplexnosti, jichž je zatím v českém prostředí realizováno poměrně málo (srov. výše uvedené přehledové studie). V tomto smyslu také např. Walterová (1994, s. 51) konstatuje, že „dosud jen málo teorií a výzkumů kurikula

se snaží o postižení kurikula jako celku, zatímco v praxi je třeba kurikulum plánovat, realizovat a hodnotit jako celek."

Podobně Maňák, Janík a Švec (2008) kurikulární výzkum tematicky člení nejen na výzkum kurikula projektovaného (rozumí se jím zejména obsahová analýza vzdělávacích programů, učebních plánů a učebnic, nebo také výzkum toho, jak se učitelé připravují na výuku), realizovaného (zahrnuje mj. výzkum skrytého kurikula, v podstatě se kryje s výzkumem výuky) a dosaženého (představuje především výzkum vzdělávacích výsledků), ale také na **výzkum vztahů mezi formami existence kurikula** (zjišťuje se např., do jaké míry je projektované kurikulum realizováno v praxi, porovnávají se učební plány s realizací výuky a dosaženými vzdělávacími výsledky, nakolik obsah hodnocení odpovídá zamýšleným cílům apod.). Máme za to, že těžiště kurikulárního výzkumu by mělo spočívat právě v poslední zmíněné kategorii.

V následující kapitole stručně pojednáme o vývoji přístupů ke zkoumání kurikula v poněkud širší perspektivě.

1.2.2 Výzkum kurikula: od *curriculum research* ke *curriculum studies*

Walterová (2006) charakterizuje proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu v několika etapách: od počátků kurikulárního výzkumu v USA ve 20. letech 20. století orientovaného na zkoumání procesu tvorby kurikula a navrhování jeho optimální podoby, přes zaměření na plánování a zprostředkování výukových cílů a rozpracování hierarchických modelů tvorby kurikula (od 60. let 20. stol.) a posun zájmu ke zkoumání sociálně-ekonomických a politických podmínek vzdělávání (od 70. let 20. stol.) až po diskuse systémových změn a kurikulárních reforem v kontextu společnosti označované jako společnost vědění, reagující na nové globalizační tendence zvyšující tlaky na konkurenceschopnost národních ekonomik i jednotlivců.

Z hlediska evropské kontinentální tradice Walterová (1994, s. 29) uvádí, že rámec analýz kurikula (otázky cílů obsahů a metod vzdělávání) tvořila obecná didaktika. Pro zkoumání kurikulárních otázek byl v evropských zemích (německy mluvící země, skandinávské země, Belgie a Nizozemsko) důraz kladen zejména na řešení problematiky vzdělávacích obsahů, naopak v americké tradici byla spíše dominantní otázka metod a organizace vzdělávání. Jako problematika „kurikulární" byl výzkum těchto otázek v Evropě chápán především od roku 1967, kdy vyšla publikace S. B. Robinsona *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Od té doby se kontinentální didaktická a anglosaská kurikulární výzkumná tradice setkávají a více či méně vzájemně ovlivňují (srov. Westbury et al. 2000).

Podrobnější seznámení s vývojem kurikulárního výzkumu a teorie je českému čtenáři díky výše odkazovaným publikacím poměrně známý, vynikajícími přehledovými statěmi jsou rovněž práce Darling-Hammondové se Snyderem (1992) a Lincolnové (1992), kteří

podrobněji charakterizují pozitivistické a humanistické přístupy ke zkoumání kurikula a jejich historické proměny v průběhu 20. století. Proto se v následujícím textu zaměříme pouze na některé momenty, které považujeme za zvláště podstatné z hlediska směřování kurikulárního výzkumu obecně i z hlediska našeho vlastního výzkumu.

Jenkins (1991) chápe výzkum kurikula (*curriculum research*) jako pojem zastřešující aplikaci rozmanitých přístupů a technik zkoumání otázek souvisejících s porozuměním kurikulárním projektům, aktivitám nebo efektům. Rozlišuje tyto oblasti kurikulárního výzkumu:

- výzkum **kvazi-základní**, tj. zkoumání východisek kurikulární praxe, zejm. kognitivní psychologie, epistemologie apod.;
- výzkum vycházející ze **vzdělávací politiky**, např. výzkum vzdělávacích výsledků na základě indikátorů stanovených vzdělávací politikou;
- kurikulární výzkum jako **analýza kurikula**, tj. analýza stávajících kurikulárních dokumentů nebo nových návrhů kurikula;
- **evaluace kurikula**, tj. výzkumný protipól tvorby kurikula.

Jenkins (1991) svou přehledovou stať shrnuje s tím, že ačkoli metodologie kurikulárního výzkumu je velmi rozmanitá a některé přístupy jsou zcela protichůdné (např. behaviorálně orientovaný pozitivismus vs. etnograficky orientovaný naturalismus), trend směřuje zejm. k výraznějšímu uplatnění kvalitativních a interpretativních výzkumných přístupů, stále více je rovněž ceněn akční kurikulární výzkum (ať už realizovaný tvůrci vzdělávacích programů, učebnic apod., nebo těmi, kteří se podílejí na jejich implementaci, tj. samotnými učiteli).

Řada autorů (např. Ornstein a Hunkins 2009, s. 13; Posner 2004, s. 33nn) rovněž zdůrazňuje, že kurikulární výzkum je třeba zaměřit nejen na kurikulum samotné, ale také na jeho širší souvislosti, resp. východiska (*curriculum foundations*). Pozornost se tak zaměřuje zejména na zkoumání otázek filozofických, historických, psychologických a sociálních (kulturních, politických a ekonomických), hovoří se o nutnosti zkoumání historické (kontextuální) situovanosti kurikula. Zejména od 70. let 20. století je problematizováno zúžení zkoumání kurikula na pozitivisticky (behaviorálně) orientovaný výzkum (*curriculum research*) tvorby a evaluace kurikula a zdůrazňuje se potřeba nově vymezit nejen předmět zkoumání (pojetí kurikula), ale také související metodologické uchopení tohoto výzkumu. Upozorňuje se na souvislosti mezi sociální vědou a jejími ideovými východisky, na skutečnost, že sociální věda není uzavřený systém sycený pouze poznatky, s nimiž se musí vyrovnat, ale je také výrazně utvářena politickým kontextem a jazykem, v němž formuluje své teorie (srov. Latherová 1989).

Ornstein a Hunkins (2009, s. 14), s odkazem na L. Beharovou, za tematické oblasti zkoumání otázek kurikula (*curriculum domains*) považují: (1) filozofii kurikula, (2) teorii kurikula, (3) empirický výzkum kurikula, (4) historii kurikula, (5) vývoj kurikula,

(6) tvorbu kurikula, (7) hodnocení kurikula, (8) kurikulární politiku a (9) kurikulum jako studijní obor. Na základě dalších prací (zejm. Glatthorn et al. 2009) můžeme doplnit také tematickou oblast (10) označovanou jako *curriculum leadership*, tj. oblast zabývající se rolí vedoucích pracovníků (např. ředitele školy) při tvorbě a implementaci kurikula.

Glatthorn et al. (2009, s. 77) definují teorii kurikula jako

> *„soubor vzájemně propojených edukačních konceptů umožňující systematickou a objasňující perspektivu fenoménu kurikula."*

Podle zmíněných autorů může teorie kurikula plnit tři funkce: deskriptivní, explanativní a prediktivní. Někteří autoři však k těmto základním funkcím přidávají funkce další, např. R. Tyler (1950, podle Glatthorn et al. 2009) se domníval, že má poskytnout náležité podklady pro praktické rozhodování, resp. pro tvorbu kurikula; M. Apple (1975, podle Glatthorn et al. 2009) má za to, že teorie kurikula má pedagogům poskytovat kritickou perspektivu společnosti,.

Z uvedeného je patrné, že přístup ke zkoumání kurikula se (nejen) v posledních několik desetiletích výrazně proměňuje, resp. rozšiřuje svoji perspektivu i metodologickou základnu. W. F. Pinar hovoří dokonce o rekonceptualizaci kurikula, tj. o radikální proměně pojetí kurikula, o posunu od úsilí o vědeckou tvorbu kurikula (*scientific curriculum development*) k úsilí o porozumění kurikulu (*curriculum understanding*). Z našeho pohledu, ve snaze uchopit rovněž Pinarovo rekonceptualistické stanovisko z určitého odstupu, bychom tento vývoj mohli popsat jako posun od výzkumu (tvorby a evaluace) kurikula (*curriculum research*) k šířeji chápaným a výzkum kurikula zahrnujícím kurikulárním studiím (*curriculum studies*).[13]

Přístupem ke zkoumání kurikula (*curriculum approach*), resp. pojetím kurikula, v tomto kontextu rozumíme obecné hodnotově-epistemologické východisko, od nějž se odvíjejí přístupy ke zkoumání a tvorbě kurikula. Ornstein a Hunkins (2009, s. 2–10) přístup ke kurikulu charakterizují jako

> *„holistický postoj, resp. metaorientaci zahrnující východiska (osobní filozofii, pojetí historie, psychologie a teorie učení a názory na otázky fungování společnosti), oblasti vědění, jež je pokládáno za důležité, a kurikulární teorii a praxi.* […] *Pojetí kurikula tak odráží náš pohled na školu a společnost."*

Zmínění autoři uvádějí celkem šest těchto pojetí (přístupů):

- pojetí **behaviorální** (pozitivistické), vycházející z prací F. Bobbitta, W. W. Charterse, R. Tylera, H. Tabové aj.; je pro něj typický důraz na objektivní vědecké zkoumání

[13] V Pinarově pojetí byl ve vývoji zkoumání kurikula pozitivistický (behavioristicky orientovaný, empirický) *curriculum research* překonán a v podstatě nahrazen humanisticky (teoreticky, příp. kvalitativně empiricky) orientovaným zkoumáním. V našem pojetí jsou *curriculum research* nebo *curriculum development*, stejně jako *curriculum understanding*, v *curriculum studies* zahrnuty.

a projektování kurikula, jasné vymezení hodnotitelných cílů (očekávaných učebních výstupů, *learning outcomes*), sledování dosahovaných výsledků a standardizaci (resp. hledání optimálních postupů); předmětem kritiky bývá, zejména ve svých extrémnějších podobách, technicistnost tohoto přístupu, zpochybňován bývá samotný základní předpoklad tohoto přístupu, že kurikulum (resp. vzdělávání) lze zkoumat (a tvořit) vědeckými (pozitivistickými) metodami; dlouhodobá dominance tohoto přístupu je nicméně důsledkem skutečnosti, že se během let rozvinul do řady podob (např. zahrnul poznatky moderní kognitivní psychologie, přehodnotil stanovování dílčích učebních cílů směrem k cílům komplexnějším apod.);

- pojetí **manažerské** zdůrazňující organizační aspekty fungování školy jako sociální instituce; ve většině případů se jedná o praktickou aplikaci přístupů behaviorálních (analogicky vztahu vědy a techniky); důraz je kladen na zkoumání efektivity dosahování stanovených cílů, hledání optimálních výukových metod a organizačních forem, kurikulum je rozpracováváno v podobě vzdělávacích programů, resp. učebních plánů a osnov; toto pojetí, obdobně jako pojetí behaviorální, bývá kritizováno za zužující pojetí vzdělání, problematizována jsou rovněž (obvykle implicitní) východiska tohoto přístupu zdůrazňující liberálně-ekonomické hodnoty;
- pojetí **systémové**, vycházející z obecné teorie systémů, systémové analýzy a systémového inženýrství, na základě strukturní analýzy prvků kurikula např. identifikuje jednotlivé fáze kurikula (vývoj, tvorba, implementace a evaluace) a zkoumá podmínky jejich realizace (v současnosti jsou např. aktuální otázky implementace kurikulárních reforem, komplexní řízení kvality vzdělávacího procesu apod.);
- pro pojetí **akademické**, někdy označované jako „tradiční“, „encyklopedické“, „orientované na znalosti“ apod., je charakteristické, že kromě otázek obsahu a metod vzdělávání (které zůstávají spíše na okraji zájmu) jsou zkoumány především historické, filozofické, sociální, politické aj. souvislosti kurikula; kritika tohoto pojetí, resp. některých jeho podob, z pozic pozitivistických se zaměřuje na jeho přílišný subjektivismus, práci s „měkkými daty“ (kurikulární teorie např. zahrnuje přístupy inspirované teologií, psychoterapií, literární kritikou apod.) nebo „metodologický anarchismus“ (u postmodernisticky orientovaných autorů), kritizována bývá rovněž obtížná srozumitelnosti teoretických prací tohoto proudu pro pedagogy–praktiky (dle našeho mínění často neprávem interpretovaná jako „odtrženost od praxe“);
- pojetí **humanistické**, zdůrazňující osobnostní a sociální aspekty výuky a fyzické, umělecké a kulturní aspekty obsahu vyučování; významným ideovým zdrojem tohoto přístupu byla pragmatická (progresivistická) filozofie, vývojová a humanistická psychologie; jedná se o přístup výrazně orientovaný na pedagogickou praxi, zejm. její osobnostně-rozvojové a sociální aspekty; kritika tohoto pojetí se soustřeďuje zejména na, z pohledu pozitivismu, příliš „měkkou“ metodologii zkoumání a na, z pohledu manažerského přístupu, problematickou efektivitu pedagogické praxe;

- pojetí **rekonceptualistické** (jinými autory označované jako rekonstrukcionistické) se zaměřuje na analýzu kurikula z hlediska širších (zejm. sociálních, ekonomických a politických, resp. ideologických) souvislostí; v rámci tohoto pojetí je důraz kladen nikoli na zkoumání kurikula s ohledem na aplikaci poznatků výzkumu pro jeho tvorbu, ale na hlubší teoretický vhled (porozumění), často s implikacemi sociálně-kritickými.

Ornstein a Hunkins (2009) tato pojetí ovšem uvádějí pouze jako ilustraci rozmanitosti přístupů ke zkoumání kurikula, charakterizují je jako ne zcela jasně ohraničené a značně proměnlivé (fluidní). Jak ukážeme dále, uvedené rozčlenění nepovažujeme za zcela vystihující. Např. koncept komplexního řízení kvality (*TQM, Total Quality Management*) uvedený v systémovém přístupu se kryje s přístupem manažerským, ten pak řada autorů neodmyslitelně spojuje s přístupem behaviorálním (z našeho pohledu jej považujeme za jednu z aplikací přístupu behaviorálního), rovněž vymezení akademického přístupu je značně diskutabilní (jako zástupce se zde objevuje mj. W. F. Pinar, který sám sebe považuje za rekonceptualistu), naopak proud rekonceptualistický, jak dále ukážeme, v sobě zahrnuje hned několik ne vždy plně kompatibilních přístupů ke kurikulu.

Za výstižnější, ačkoli rovněž ne univerzálně přijímaný, z hlediska vymezení kurikulárních studií proto považujeme přístup, který zvolil Kelly (2009): namísto výčtu rozmanitých podob zkoumání kurikula zvolil popis základních (obecných) charakteristik. Kelly (2009, s. 23–31) charakterizuje kurikulární studia (*curriculum studies*) jako

> *„akademické intelektuální zkoumání všech faktorů, které je zapotřebí vzít v úvahu při tvorbě vzdělávacího kurikula.[14] Stručně řečeno, jedná se o takový druh zkoumání, jež by mělo být prováděno před tvorbou školního kurikula pro demokratickou společnost a které bylo po mnoho let mnohde opomíjeno.“*

Podle Kellyho (2009, s. 23nn) je pro kurikulární studia charakteristické, že:

- představují svébytnou oblast výzkumu, tj. výzkum vzdělávání, který není realizován jako součást výzkumu psychologického, sociologického nebo filozofického (v našem kontextu bychom mohli Kellyho tezi přeložit tak, že kurikulární výzkum je výzkum *pedagogický*);
- jsou kombinací praxe a teorie, jedná se o zkoumání orientované na poznávání reálně pedagogické praxe: úkolem empirického výzkumu je podle Kellyho (2009, s. 25n) ověřovat, jak se osvědčují různá opatření, doporučení, kurikulární inovace nebo reformy; jelikož ovšem empirický výzkum nemůže nabídnout odpovědi na otázku, jaké cíle by vzdělávání mělo sledovat, odpověď na ni musí v praxi hledat a nacházet

[14] Tímto termínem (*educational curriculum*) má Kelly na mysli skutečnost, že ne každé kurikulum lze označit jako „vzdělávací“; na jiném místě své knihy kritizuje skutečnost, že ve vzdělávací politice dochází k záměně vzdělávání (*education,* ve smyslu komplexního utváření osobnosti člověka) za úzce utilitárně a behaviorálně orientovaný výcvik (*training*).

sami učitelé; kurikulární studia jsou tak chápána jako kombinace empiricky (explorativně) založené „makroúrovně“ a normativně orientované (hodnotově zakotvené) „mikroúrovně“;

- nejedná se o aplikovanou vědu; Kelly (2009, s. 25n) je obecně velmi skeptický k „vědeckému“ přístupu ke studiu a plánování vzdělávání, resp. kurikula, má-li být „skutečným vzděláváním“, tj. zahrnovat mj. mravní a estetické hodnoty); v tomto smyslu lze empirickým výzkumem podložit např. doporučení pro dobré (tj. účinné) vyučování, ovšem nelze o něj opřít doporučení pro „dobré vzdělání“ (např. z poznatku, že trh práce vyžaduje určité kompetence, nutně neplyne, že je žádoucí, aby utváření těchto kompetencí bylo cílem vzdělávání);
- zasahují hlubší aspekty vzdělávání než metodika, tj. zabývají se fenoménem vzdělávání nejen z hlediska otázky „jak vzdělávat“, ale ve všech jeho dimenzích;
- vzhledem k výše uvedenému se kurikulární studia zaměřují především na konceptuální analýzu s cílem dosáhnout konceptuální přesnosti úvah o kurikulu,[15] což je základní podmínkou pro koherentní praktické uplatnění těchto úvah; opět se tedy jedná o důraz na funkční propojení teorie s praxí.

Goodland (1991) identifikoval tři druhy fenoménů, které jsou podle něj zahrnuty do kurikula jako předmětu studia: **substanciální** (vzdělávací cíle a obsahy, výukové materiály apod.); **politicko-sociální** (procesy, v nichž jsou určité zájmy prosazovány oproti jiným) a **odborně-technické** (procesy tvorby kurikula, jeho distribuce, hodnocení, implementace apod.).

Z našeho pohledu tak můžeme rozlišit dva základní přístupy k teorii kurikula: deskriptivní a preskriptivní.

(1) **Deskriptivní** pojetí teorie jako souboru uspořádaných poznatků pramenících z empirického nebo teoretického výzkumu, kombinující přístupy, explorativní a explanativní (konceptuální, interpretativní). Použijeme-li výše zmíněné Pinarovy (Pinar et al. 1995) kategorie, z hlediska porozumění kurikulu (*curriculum understanding*) usilují kurikulární studia v tomto pojetí o popis kurikula jako určitého sociálně, historicky či kulturně situovaného jevu, o analýzu jeho strukturních prvků, jejich vzájemných vztahů a jejich vztahů k dalším jevům sociální (historické, kulturní) reality. Z hlediska tvorby kurikula (curriculum development) jsou zkoumány reálné procesy formulace vzdělávacích cílů a tvorby vzdělávacích obsahů, tvorba kurikulárních dokumentů a jejich implementace (vzdělávací politika, tvorba vzdělávacích programů, výuka aj.), výstupy těchto procesů (obsahová analýza dokumentů vzdělávací politiky, analýza vzdělávacích programů, výzkum vzdělávacích výsledků a efektů aj.).

[15] V této souvislosti Kelly (2009) kritizuje skutečnost, že v praxi (zejm. v kontextu vzdělávací politiky) se často operuje se zcela klíčovými pojmy jako *cíle, cílové výstupy, standardy, dovednosti, hodnocení, akontabilita, kompetence* apod., jako by jejich význam byl zcela samozřejmý a nikterak problematický.

(2) **Preskriptivní** (normativní) pojetí teorie jako systému racionální argumentace prosazující určité ideje nebo principy jako představu dobré (častěji však ideální) praxe.

Pojetí deskriptivní v této práci více rozpracováváme v kapitolách 1.3 a 1.4, věnovaných problematice tvorby konceptuálního modelu kurikula a zejména pak v kapitole páté, představující výsledky realizovaného výzkumu znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání. Příklady pojetí preskriptivního pak představujeme ve druhé kapitole věnované soudobým teoriím (koncepcím) vzdělávání. Ve zbývajícím textu této kapitoly se proto budeme věnovat přístupům, které toto jednoduché rozdělení problematizují, resp. které oba přístupy propojují.

Za podstatné přitom považujeme zjištění, odrážející se mj. také v tomto dělení teorie a výzkumu kurikula na přístup deskriptivní a preskriptivní, že pro kurikulární studia není relevantní členění na výzkum empirický a teoretický, tj. členění uplatňované v přehledových studiích uvedených v kap. 1.2.1 (zahrnovaly převážně výzkumy empirické). Proto také v závěru této kapitoly uvedeme stručný přehled odkazů na teoretické výzkumy kurikula, které do zmíněných přehledových studií povětšinou nebyly zahrnuty.

1.2.3 Výzkum kurikula jako snaha „porozumět kurikulu“

Ačkoli pro řadu (možná většinu) autorů věnujících se problematice kurikula je charakteristický přístup deskriptivní, v duchu „programového prohlášení“ kurikulárních studií, jež formuloval Taylor (1979, s. ix):

> *„Kurikulární studia se nezabývají formulováním preskripcí, ale studiem toho, jak jsou preskriptivní otázky zaměřující se na to, co by mělo být obsahem vzdělávání a jak by mělo vzdělávání probíhat, zodpovídány, jakým jazykem, na základě jakých přesvědčení a předpokladů jsou formulovány a jak jsou zdůvodňovány.“*,

častý je rovněž přístup preskriptivní (zejména v kontextu filozofie výchovy) a zřejmě ještě častější přístup propojující obě tato pojetí teorie kurikula. Například v proudu sociálně-kritickém je, na základě určitých ideových východisek (ve smyslu představy o sociálně spravedlivé společnosti), prováděna empirická analýza stavu vzdělávací praxe, tato je podrobována kritice a často rovněž doprovázena návrhy řešení identifikovaných problémů. Zkoumání kurikula se tak v tomto pojetí odehrává na pomyslném trojmezí: reflexe minulosti – analýza současnosti – vize budoucnosti.

Za významnou z hlediska dalšího vývoje kurikulárních studií je považována stať W. F. Pinara *Rekonceptualizace kurikulárních studií* (Pinar 1978), v níž Pinar pojmenovává novou orientaci a nové důrazy ve výzkumu kurikula. Pinar (2004, s. 2) definuje teorii kurikula (*curriculum theory*) jako „interdisciplinární zkoumání pedagogické zkušenosti (*educational experience*)“, jako „*conversation without an agenda*”, tedy jako konverzaci (ve smyslu poststrukturalistickém) bez skrytých mocenských motivů.

O zaměření rekonceptualistického proudu zkoumání kurikula vypovídá rozsáhlá přehledová publikace *Understanding Curriculum* (Pinar et al. 1995). Jednotlivé kapitoly zkoumají kurikulum z hlediska historického a dále pak z hlediska relevantních diskurzů (politický diskurz, diskurz vycházející z konceptů rasy nebo genderu, fenomenologický diskurz, diskurz poststrukturalistický či postmoderní, diskurz vycházející z biografické perspektivy, diskurz estetický nebo teologický, diskurz v perspektivě institucionální a mezinárodní). Příznačný je samotný název publikace zdůrazňující již dříve zmíněny posun základního paradigmatu kurikulárních studií (alespoň z pohledu tohoto myšlenkového proudu) od tvorby kurikula (*curriculum development*) k porozumění kurikulu (*curriculum understanding*) přičemž současně dochází k redefinici kurikula. Pojetí kurikula se posouvá od kurikula jako „školního dokumentu" (vzdělávacího programu) k pojetí kurikula jako *symbolické reprezentace* (tamtéž, s. 16).

Klíčovými koncepty jsou v tomto přístupu:

- ***text***, ve smyslu sociální reality, kterou badatel interpretuje a které se snaží porozumět (takto se např. hovoří o kurikulu jako genderovém nebo politickém textu);
- ***diskurz***, v poststrukturalistickém smyslu vyjadřujícím propojenost sociálního světa odrážející se v jazyce);
- ***porozumění***, ve smyslu hermeneutickém, zdůrazňujícím neukončenost interpretačních postupů ve zkoumání edukační reality).

Teoretický výzkum je v tomto pojetí orientován směrem k akademické sféře, na základě čehož někteří kritici tohoto přístupu mají za to, že rekonceptualisté se „škole" vzdálili natolik, že jejich závěry nejsou pro pedagogy–praktiky uchopitelné. Pinar et al. (1995, s. 849nn) ovšem argumentují, že teprve teorie ve smyslu hlubokého a kontextualizovaného porozumění edukační realitě s patřičnou akademickou relevancí má šanci ovlivnit pedagogickou praxi.

V tomto pojetí je základní funkcí teorie „provokovat k myšlení" (Pinar et al. 1995, s. 8), přičemž uvažování o kurikulu, jeho „rekonceptualizace" vede nejen k jeho porozumění, ale i „tvorbě": pro toho, kdo o něm uvažuje, stává něčím jiným, novým – a stejně tak se proměňuje i onen subjekt, který o kurikulu uvažuje (srov. Pinar et al. 1995, s. 848):

> *„Jakmile se kurikula zmocníme jako příležitosti pro nás samotné jako občany, jako lidské bytosti, uvědomujeme si, že kurikulum se mění tím, jak o něm uvažujeme, jak je zkoumáme a jak na ně reagujeme jednáním směřujícím k naplnění našich ideálů a snů. Kurikulum přestává být věcí, je spíše procesem. Stává se slovesem, akcí, společenskou praxí, soukromým smyslem a veřejnou nadějí."*

Podrobnější charakteristiku východisek a historického vývoje rekonceptualistického proudu kurikulární teorie nabízí Pinar (1999, s. 483–497).

Teoretický výzkum kurikula (*curriculum theorizing*, srov. Pinar et al. 1995, Pinar 1999, Marsh 2009 nebo také *Journal of Curriculum Theorizing*) pak v tomto pojetí představuje zejména:

- **sociálně-kritická analýza** kurikula zkoumající otázky sociální a kulturní kontroly a reprodukce, vztah kurikula a politických ideologii apod.; významní autoři: M. Apple, H. Giroux, B. Bernstein, M. F. D. Young aj.;
- **literárně-kritická,** resp. **estetická** analýzu kurikula zkoumající kurikulum z hlediska estetických dimenzí pedagogické zkušenosti; významní autoři: H. Barone, E. Eisner aj.;
- **existenciální analýza** a **psychoanalytické přístupy** ke zkoumání kurikula – zkoumány jsou otázky vztahu individuální a sociální dimenze zkušenosti, otázky lidské svobody v kontextu tvořeném různými kurikulárními rámci apod.; významní autoři: M. Grumet, J. L. Millerová, J. B. Macdonald aj.;
- **(auto)biografické zkoumání** kurikula, tj. zkoumání otázek kurikula z perspektivy osobní zkušenosti, resp. z hlediska sebereflexe; významní autoři: W. F. Pinar, F. M. Connely, D. J. Clandinin aj.;
- **postmoderní analýza** kurikula (viz níže); významní autoři: C. Jencks, D. R. Griffin, P. Slattery aj.;
- zkoumání významných tematických okruhů (v americkém kontextu se jedná zejména o otázky rasové, genderové aj. problematiky související s otázkou identity v pluralitní společnosti).

Beyer a Apple (1998, s. 5n) ze sociálně-kritické perspektivy shrnují studium kurikula do osmi okruhů (typů otázek): otázky **epistemologické** (Co lze považovat za poznání (vědění)? Měli bychom vědění rozdělovat na domény kognitivní, afektivní a psychomotorické, nebo spíše hledat jiné (integrativní, procesuální) pojetí vědění?); otázky **politické** (Kdo a prostřednictvím jakých institucí by měl kontrolovat výběr a distribuci vědění?); otázky **ekonomické** (Jak kontrola vědění souvisí s distribucí moci a bohatství ve společnosti?); otázky **ideologické** (Jak cenné je jaké/čí vědění?); otázky **technické** (Jak vědění obsažené v kurikulu zprostředkovat žákům?); otázky **estetické** (Jak vědění obsažené v kurikulu propojujeme s tím, jak jeho smysl prožívají jednotliví žáci?; otázky **etické** (Jak ve vzdělávání jednat odpovědně a spravedlivě? O jaké mravní ideály se naše jednání opírá?); otázky **historické** (Jak nám na tyto otázky pomáhá odpovědět naše tradice? Od jakých dalších východisek se můžeme odrazit?).

Komplexnost a nesnadnou utříditelnost kurikulárních studií poměrně dobře ilustruje přístup, který ke zkoumání kurikula volí Young (1998, s. 14nn). Postuluje nový rámec analýzy kurikula jako sociálně organizovaného vědění (*socially organized knowledge*), kdy analýza kurikula je chápána jako problém sociologie výchovy. V návaznosti na Bernsteina tento přístup k analýze kurikula shrnuje do tří vzájemně provázaných zá-

kladních problémových okruhů: (1) sociální stratifikace vědění; (2) omezení přístupu určitých skupin lidí k určitým oblastem vědění; (3) vztahy mezi jednotlivými oblastmi vědění a vymezení jejich hranic jako jeden z projevů moci. Kritickou teorii kurikula (*critical curriculum theory*) charakterizuje jako rozmanitý proud (ačkoli se obvykle hlásí k odkazu Frankfurtské školy), který se od ostatních přístupů ke zkoumání kurikula odlišuje zejména tím, že se tato teorie pokouší popsat především procesy kurikulární politiky a praxe, přičemž jejím cílem je jak porozumění kurikulu, tak jeho změna. Young (tamtéž, s. 24nn) rovněž rozlišuje pojetí kurikula jako *faktu* a pojetí kurikula jako *praxe*. V prvním případě je předmětem analýzy oborově ukotvené vědění, hledány jsou aspekty obsahu relevantní pro jeho zprostředkování apod. Ve druhém pojetí se analýza kurikula neodvíjí od struktury vědění, ale od společenských procesů produkce vědění.

Teorii a praxi tvorby kurikula v kontextu „postmoderní éry" reflektuje Slattery (2006). V duchu rekonceptualistického přístupu, v tradici dekonstrukce a poststrukturalismu, namísto vlastního návrhu modelu tvorby kurikula zastává názor, že „filosofii tvorby kurikula a plán jeho implementace si musí vytvořit každý čtenář sám". Slattery (2006) se nejprve věnuje historické perspektivě formulace rekonceptualistického přístupu ke zkoumání kurikula, přičemž dochází k závěru, že pro soudobý kurikulární diskurz chápaný jako „komplikovaná konverzace" (srov. Pinar) je nosný zejména přístup hermeneutický, interpretativní, zaměřující se zejména na otázky genderu, kultury (ve smyslu multietnicity a multikulturality), ekologické udržitelnosti a provázanosti jednotlivých oblastí života, otázky demokracie a politického života, estetické a etické dimenze života. Slattery (2006, 294n) své závěry shrnuje s tím, že, dle jeho mínění, postmoderní éra před teorii tvorby kurikula staví zejména tyto problémy:

- nutnost vyrovnat se se skutečností, že „pravdy" či „metavyprávění", na nichž je kurikulum obvykle vystavěno, stále častěji podléhají radikálním revizím a jejich platnost je opakovaně zpochybňována;
- kurikulum musí překonat tradiční dualismus vidění světa (černá–bílá, majorita–minorita, muž–žena, vítěz–poražený, učitel–žák apod.) a osvojit si vidění multidimenzionální, resp. uchopení reality jako prolínající se (srov. např. principy *jin* a *jang*);
- kurikulum musí překonat tradiční dělení disciplín a přístupů ke zkoumání světa a více odrážet to, jak člověk skutečně svět vnímá (srov. např. prolínání vědy a poezie), musí přestat trvat na ukotvení poznání světa v „čisté vědě";
- kurikulum musí přehodnotit to, jak chápe znalost a vědění, vztah mezi poznávaným a poznávajícím, nesmí oddělovat porozumění smyslu znalosti od smysluplné zkušenosti, musí přehodnotit organizaci vědění a předávání vědění z hlediska mocenských struktur, které se zde uplatňují, směrem k větší otevřenosti a spolupráci (zejména ve vztahu učitel–žák); decentrace autority nicméně nesmí vést k apatii, vzdělání nesmí ztratit svůj akční potenciál, ale naopak nové vědomí a nové pochopení souvislostí života by mělo vést k empatické, pečující, celostní a osvobozující praxi;

- kurikulum musí umožnit komplexní porozumění existenci v její mnohovrstevnatosti, tj. v rovině fyzické, psychické i duchovní.

Z obecnějšího hlediska Hameyer (1991) identifikoval tyto oblasti teoretického výzkumu kurikula:

- **tvorba konceptuálních modelů** kurikula jako referenčních rámců tvorby kurikula;
- teorie **kurikulárních procesů**, tj. teoretická analýza kurikula jako víceúrovňového cyklu implementace vzdělávacích obsahů;
- teorie **legitimizace kurikula**, tj. analýza faktorů utvářejících školní kurikulum, nejedná se ovšem o empirickou faktorovou analýzu, ale o analýzu konceptuální nebo sociálně-kritickou;
- **strukturní teorie** kurikula, tj. teoretické analýzy výběru a organizace vzdělávacích obsahů.

Přitom, z hlediska perspektivní orientace teoretického kurikulárního výzkumu, Hameyer (tamtéž, s. 25), s odkazem na R. Künzliho, zdůrazňuje, že kurikulární výzkum by měl být prováděn ve čtyřech rovinách: v rovině institucionální, individuální (biografické), výukové a obsahové (tj. na rovině učiva).

———

Než přejdeme k další kapitole, jako určité doplnění dříve citovaných přehledových studií níže uvedeme přehled teoretických prací zkoumajících otázky ideové dimenze kurikula z hlediska našeho výzkumného zájmu.

Zajímavý vhled do zkoumání ideové dimenze britského školního kurikula nabízí White (2004). V souboru několika statí podrobně analyzuje cíle stanovené rámcem britského národního kurikula platné od roku 2000, a to v návaznosti na cíle jednotlivých vyučovacích předmětů, resp. oblastí. Zkoumána je jednak koherence těchto cílů, jednak jejich validita (ačkoli mohou být cíle soudržné, mohou být současně zcela chybné). Autoři si rovněž kladou, dle našeho mínění zcela zásadní, otázku, jak se vzhledem k vydanému cílovému rámci mění postavení vyučovacích předmětů jako takových. Objevuje se totiž nový důraz na chápání předmětů školního kurikula jako prostředků k dosahování vzdělávacích cílů, nikoli jako entit, které jsou hodnotné „samy o sobě“. Proto je nasnadě otázka, zda cíle národního kurikula nelze naplnit jinak než prostřednictvím stávajících vyučovacích předmětů. V publikaci se tedy jedná o kombinaci postupů empirického zkoumání (obsahová analýza kurikulárních dokumentů) a výzkumu teoretického, orientovaného filozoficky.

O otázky národního kurikula a problematiku perspektivní orientace základní školy projevují rovněž zájem čeští badatelé. Průcha (2002b) na stránkách časopisu *Pedagogika* představil problematiku tvorby národního kurikula na příkladu kurikulárních reforem realizovaných v Rumunsku. Historický vývoj cílů školního vzdělávání mapují Janík, Maňák a Knecht (2009, s. 15n). Obsáhleji se ideové dimenzi kurikula primární školy

(pojetí, smysl a základní orientace primárního vzdělávání) věnuje Spilková (2001). Otázkami koncepce (pojetí) základního vzdělávání v soudobé české škole se zabývali J. Skalková (2005) a J. Maňák (2005). Maňák (2005, s. 25) přitom k této problematice poznamenává:

> *„Také v naší odborné literatuře se některá témata preferují, jiná jsou opomíjena. Např. problém perspektivní orientace školy nepatří k oblíbeným tématům odborného zájmu, a proto se ho ujímají politikové různých úrovní. Nestačí také jen objektivisticky zjišťovat daný stav, nýbrž je nezbytné na základě analýz faktů a v souladu s civilizačním vývojem hledat optimální řešení.*

Rámcovou analýzu vzdělávacích potřeb české společnosti vzhledem k aktuálnímu stavu i očekávanému směřování jejího vývoje publikovali Walterová a Černý (2006). A. Veselý (2011) na teoretické rovině zkoumal vztah vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. Z našeho pohledu je zajímavé, že konceptuální rámec, který pro toto zkoumání navrhuje, se dle našeho mínění kryje s teorií kurikula, autor nicméně výraz „kurikulum" užívá pro označení jednoho z výstupů vzdělávací politiky, kurikulární politiku chápe jako jednu ze součástí vzdělávací politiky (formulace kurikula je jedním z nástrojů vzdělávací politiky).[16] Straková (2009), Kaščák a Pupala (2011) a Štech (2011) se, z odlišných perspektiv, zabývají otázkami vzdělávací politiky ve vztahu k realizovaným výzkumům vzdělávacích výsledků (PISA).

Problematiky ideové dimenze vzdělávacích programů se ve svých pracích dotkly zejm. Skalková (2004, 2005) a Spilková (2005b), které podrobněji analyzují východiska a některé souvislosti implementace rámcových vzdělávacích programů, zejm. *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Kategorii cílů základního vzdělávání, rozpracované v RVP ZV, rozebírá také Bauman (2005, 2006). Maňák (2007b) a Pelikán (2007) kriticky hodnotí hodnotové aspekty kurikula současné české školy.

Maňák, Janík a Knecht (2009) analyzují rozpracování vzdělávacích cílů v *RVP ZV*. Autoři docházejí k závěru, že konkretizace obecných cílů formulovaných v *Bílé knize* (MŠMT 2001) rozpracovaná v *RVP ZV* postrádá výraznější propojení s těmito cíli. *RVP ZV* postrádá komplexnější rozpracování antropologických východisek („člověka jako osoby"), omezuje se na spíše pragmatická, resp. utilitární hlediska, opomíjí duchovní rozměr osobnosti (srov. Maňák, Janík a Knecht 2009, s. 49). Jako problematické a nesnadné se rovněž jeví rozpracování návaznosti obecných cílů základního vzdělávání a cílové orientace jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů (srov. tamtéž, s. 53). Dalším problematickým aspektem je chybějící rozpracování souvislostí cílů vzdělávání a odpovídajících výukových metod a organizačních aspektů vyučování. Je například otázkou, zda cílům a samotné podstatě témat označovaných jako „průřezová" odpovídá možnost

[16] Tímto zjištěním můžeme mimoděk doložit skutečnost, že teorie kurikula rozpracovávaná v české pedagogice je oborově diferencovaná: byť je užíván totožný termín, jeho význam, resp. rozsah významu, je v teorii vzdělávací politiky (resp. sociologii výchovy) zcela odlišný (výrazně užší) než v didaktice.

realizovat je pouze v některých ročnících, např. v podobě zvláštního intenzivního kurzu. (srov. tamtéž, s. 54n).

Za podstatný považujeme také postřeh Spilkové a kol. (2004, s. 108n), kteří proměnu cílů primárního vzdělávání v nových kurikulárních dokumentech charakterizují jako změnu v hierarchii cílů. Na první místo jsou podle autorů kladeny postoje (k lidem, přírodě, sobě apod.) a hodnoty (odpovědnost, tolerance, solidarita, lidská práva apod.), potom dovednosti (vyhledávat informace, komunikovat apod.) a nakonec teprve vědomosti (podstatné, sloužící jako nástroj k řešení problémů a dalšímu poznávání).

Faberová et al. (2008) a Skutil a Maněnová (2008) zkoumali, jak je do školních vzdělávacích programů v ČR implementována idea tzv. čtyř pilířů vzdělávání (Delors et al. 1996, 1997).[17]

Na rovině konceptuální Pelikán (2002) představuje aktuální problémy teorie výchovy (např. směřování k pojetí výchovy jako doprovázení) a související problémy, zejm. otázku cílů výchovy. Průcha (2005) a Skalová (2006, 2007) analyzují koncept (klíčových) kompetencí, jeho roli v kontextu kurikulárních reforem a v návaznosti na kategorii cílů vzdělávání. Průcha (2008) rovněž analyzuje koncept (národní) vzdělanosti.

Na pomezí vzdělávací politiky a filozofie výchovy, resp. na rovině prognostické, D. Greger a K. Černý (2007) na základě několika studií M. Younga shrnují vize „kurikula budoucnosti" ve srovnání s charakteristickými rysy „kurikula minulosti" takto:

- **kurikulum minulosti** chápe vědění a učení jako účelné samo o sobě, zaměřuje se na předání tohoto vědění, klade důraz na oborovost, odbornost a specializaci, rozlišuje vědění akademické a praktické, přičemž tyto odlišné typy vnímá hierarchicky; toto oddělení se pak projevuje obtížemi při přenosu akademického vědění do mimoškolního kontextu;
- **kurikulum budoucnosti** pojímá vědění jako výraz aktivního tvoření každého jednotlivce, zaměřuje se nejen na předávání vědění, ale klade důraz na vytváření vědění nového, aktuálního, reagující na proměnlivé kontexty, v nichž se nachází; zdůrazňuje provázanost a prostupnost jednotlivých oblastí vědění, hierarchie vědění není tvořena v linii akademické–praktické, ale relevantní–irelevantní z hlediska řešení každodenních problémů.

Podobně Maňák, Janík a Švec (2008, s. 11) s ohledem na charakteristiku proměn současného světa formulují několik deficitních bodů, v nichž by z jejich pohledu mělo dojít ke změně kurikula, a to: (a) prosadit utváření harmonické, tvořivé, zdravé osobnosti jako „obecné cílové hodnoty, která by měla ovlivňovat veškeré edukační aktivity"; (b) neomezovat otázky environmentální na proklamace, ale v edukačních aktivitách brát „soustavný a důsledný zřetel k ochraně přírody a hledání symbiózy mezi přírodním

[17] Výzkum v této otázce nicméně nepřinesl žádné podstatné výstupy. V přehledu hodnocení projektů GA ČR je hodnocen jako „splněn s výhradami", závěrečná publikace chybí, věcná a metodologická přesvědčivost výzkumu není velká.

a kulturním prostředím člověka“; (c) „vtělit poučování o mravních normách a nácvik žádoucího chování do školního kurikula“, cílevědomé formování a podpora „slušnosti, odpovědnosti, ohledu na druhé, vzájemné pomoci a podpory“; (d) zaměřit se na výběr základního a podstatného učiva, učit žáky informace zpracovávat a hodnotit, kultivovat jejich schopnost bránit se manipulaci zejm. masových médií; (e) v reakci na stále se vyvíjející život společnosti formulovat nový „kánon poznatků, které jsou žákům bližší, užitečnější, zajímavější a přímo nezbytné“, zahrnout oblasti jako je ekonomika, právo, psychologie aj., přičemž však nenavyšovat sumu poznatků, ale stávající kurikulum přehodnotit a případně přetvořit, a to tak, aby nedocházelo k vytváření prostoru pro libovůli či k obsahovému vyprazdňování kurikula.

Na rovině obecněji filozofické se Kaščák (2002) věnuje východiskům koncepce výchovy a vzdělávání, resp. jejich proměn (rekontextualizace) pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. Maňák (2009) hovoří o vzdělávání „na křižovatce“, uvažuje o situaci, kdy podle řady myslitelů naše civilizace dospěla „k bodu obratu“, hledá se nové vidění světa i člověka, nový způsob myšlení, tj. uvažuje o širším kontextu, na nějž musí vzdělávání reagovat změnou pojetí vzdělávacích cílů i obsahů, nemá-li ztratit svoji relevanci.

O „pedagogice obratu“ jako reakci na problémy, na něž naráží společnost vědění, uvažuje rovněž Helus (2009). Ačkoli to explicitně neuvádí, na společnost vědění nahlíží jako na koncept vyrůstající z neoliberální ideologie, přičemž tento „dějinný obrat“ příznačný „ekonomickým a funkčním aspektem pohledu na vzdělání“ vidí jako značně problematický. Tuto problematičnost Helus ilustruje čtyřmi příklady:

1. naznačuje, že instrumentální pojetí vzdělání vztažené ke kategoriím investiční návratnosti je redukcionistické, a to nejen z hlediska konceptu vzdělání, ale zejména z hlediska pojetí osobnosti vzdělávaného;
2. tento model vzdělání je šablonovitý, přičemž podvazuje rozvoj vědění, které se mu vymyká; hodnota návratnosti či efektivity využití vynaložených prostředků tak nahrazuje hodnoty jiné;
3. důraz na efektivitu, bezprostřední přínos či uplatnění vědění a do jisté míry také na jeho atraktivitu se střetává se skutečností, že vzdělávání, resp. získávání kvalitního vědění, je proces zdlouhavý a namáhavý, ne vždy přinášející okamžité výsledky; vzdělávání i samo vědění v tomto střetu devalvuje;
4. pozice žáka a školy se obrací: žák již není škole vděčný za vědění, jež mu zprostředkovává, ale škola je vděčná žákovi, že jako zákazník využil jejích služeb a přinesl jí tak určitý příjem.

Proto také Helus (2009) pochybuje, zda koncept společnosti vědění, resp. takto pojaté „vzdělanostní společnosti“, může být východiskem z krize současného světa, a konkretizuje představu alternativní ve smyslu rozvíjení „edukační kultury obratu“, jež klade důraz

na zřetele antropologické, etické, kontextové (ekologické, zdůrazňující ideu odpovědnosti) a transcendující (přesahující k orientaci na nadosobní smysl jednání, pokládající otázky o smyslu lidstva a jeho dějin). Kultura edukace obratu je podle Heluse charakteristická:

- orientací nejen na poznatky a dovednosti, ale také na starost o člověka, jeho důstojnost, hodnotu „o sobě“;
- pojetím edukace jako „služby vývoji člověka na jeho životní cestě, kterou uskutečňuje jako své tvůrčí dílo“ (s. 33), neomezující se na předávání vědomostí a nácvik dovedností, ale probouzející k nápravě, napomáhající „moudrosti a odvaze dávat cestu svého života a doby, v níž je žit, do pořádku“;
- důrazem na niternost člověka („dát své nitro do pořádku, umět bytovat v jeho tichu a míru, je předpokladem, že obstojíme v hluku a neklidu světa a vykonáme v něm, co vykonat je třeba“, s. 33);
- pojetím edukace jako „láskyplné péče“, která také k láskyplnosti vede; poznávání nemá být jen „usmrcováním“ a zmocňováním se světa za účelem jeho manipulace, ale inspirací k porozumění, službě a péči o něj.

Otázky výzkumu ideové dimenze kurikula jako součásti pedagogického myšlení a související přehled výzkumných nálezů jsme zařadili do čtvrté kapitoly.

1.3 Modelování kurikula jako východisko kurikulárního výzkumu

Označení *model kurikula* nalezneme v literatuře u řady autorů, často se ovšem tento výraz užívá jako synonymum k výrazům *koncepce*, *teorie*, *pojetí*, *náhled* apod. (srov. např. Harbo 1991). V kontextu tento koncept vymezíme úžeji, jelikož naším záměrem je využít možností konceptuálního modelování pro objasnění některých aspektů struktury kurikula, jak jí rozumíme v našem výzkumu.

Podle Tondla (1997, s. 133–136) byl termín „model“ odvozen od latinského výrazu „modus“, tj. označení pro míru nebo způsob. Rozšíření termínu model souvisí s činností orientovanou na konceptuální nebo intelektuální přípravu artefaktů, zejména ve stavitelství (převzato bylo z děl Vetruvia). Původně byl model chápán jako v určité míře zmenšené zobrazení zamýšleného díla. Toto pojetí pak bylo zobecněno, takže model je nyní chápán jako „účelově orientované zobrazení“ využívající různých znakových prostředků s určitými syntaktickými, sémantickými a pragmatickými pravidly. Modelovat lze přitom statické jevy i procesy (v tomto případě se jedná o abstraktní, tj. algoritmické modely).

Model je vždy modelem „něčeho“, ať už se jedná o entitu, stav nebo situaci aktuálního nebo možného světa. Artefakt *a* je modelem originálu *A*, pokud splňuje vybranou množinu sémantických funkcí splňovaných originálem *A*. Splnění této podmínky zakládá souvislost mezi procedurami modelování a procedurami inferenčními, tj. procedurami usuzování o vlastnostech originálu na základě vlastností modelu. Na základě modelu lze jednak usuzovat o originále, jednak činit rozhodnutí, která jsou adekvátní rovněž pro originál. Jedná se o konstrukt označující soubor příbuzných jevů a jejich vzájemných vztahů a vlastností, strukturní znázornění, které zastupuje zkoumaný objekt tak, aby jeho studium poskytovalo novou informaci o tomto objektu (srov. Maňák, Janík a Švec 2008, s. 17n).

Maňák (2007a), s odkazem na Vachka a Lepila, uvádí dva základní přístupy k pojmu model: (1) model jako přírodní nebo umělý objekt vztahující se ke zkoumanému objektu a (2) model jako interpretace určité teorie nebo deduktivního systému (především toto druhé pojetí bude předmětem našeho dalšího zájmu). Podobně Tondl (1997, s. 141) rozlišuje modely konkrétní a abstraktní. Konkrétním modelem je model aktuálního nebo možného stavu, který je jedinečně spjat s určitými časoprostorovými souřadnicemi („tady a zde“). Abstraktní model je algoritmus, který je vytvářen jako účelně orientovaná soustava vzájemně navazujících činností.

Jak jsme již naznačili výše, model slouží k získání informací o originálu nebo k jeho popisu či objasnění (ilustraci, explikaci), přičemž oprávněnost užívaní určitého modelu je ověřováno praxí. Model může silně působit na rozhodování, hodnocení, volbu přijatelné varianty řešení problémové situace. Záškodný a Procházka (2009) hovoří o potřebě modelování kurikula pro účely moderního zpracování (vyhledávání, reprezentování a vizualizace) informací, jež mají být obsahem vyučování. V kontextu didaktiky přírodních věd (zejm. fyziky) tak usilují o matematizaci a algoritmizaci kurikula (s využitím analyticko-syntetického modelování, vizualizace pomocí síťových a orientovaných grafů a dalších prostředků). Podle Maňáka je modelování kurikula přínosné, protože „pomáhá tento složitý fenomén přiblížit a osvětlit v jeho nejdůležitějších souvislostech, výrazněji a zřetelněji odhalit působící faktory a determinanty, které někdy unikají pozornosti“ (Maňák, Janík Švec, s. 18), umožňuje zkoumat kurikulum z hlediska systémového (Maňák 2007a).

Někteří autoři (srov. Marsh 2009, s. 24) rozlišují modelování kurikula a algoritmizaci kurikula, ve smyslu tvorby modelů kurikula jako edukačního konstruktu a modelů kurikula jako edukačního procesu, resp. modelů procesu tvorby kurikula. Podle Marshe (tamtéž) některé modely kurikula představují pouhý popis ideálního stavu (např. soubor doporučení pro tvorbu kurikula), jiné se snaží o hlubší vhled a vysvětlení struktury kurikula jako komplexního jevu. Z hlediska modelování kurikula proto Marsh (2009) rozlišuje tyto přístupy:

- **procedurální**, řešící otázku, jak (při tvorbě, realizaci a evaluaci kurikula) postupovat;
- **deskriptivní**, popisující reálnou praxi tvůrců, realizátorů a hodnotitelů kurikula;
- **konceptuální**, popisující, analyzující a vysvětlující prvky kurikula a jejich vzájemné vazby;
- **kritický**, zkoumající implicitní dimenze kurikula, tj. jaké zájmy kurikulum reprezentuje, jaké mechanismy politické moci se v procesu tvorby, realizace a evaluace kurikula prosazují apod.).

Model lze současně chápat jako *epistemický prostředek*, tj. prostředek umožňující zprostředkovat určité znalosti a hodnotové postoje k těmto znalostem. Model např. umožňuje poznat záměr, cíle a funkce uvažovaného díla (srov. Tondl 1997, s. 134). Z metodologického hlediska proto můžeme považovat za podstatné, že „jak tvůrci modelů, tak také jejich uživatelé nebo příjemci tvoří, vnímají, registrují a interpretují modely jako znakové komplexy, jako něco, co lze pochopit, čím lze něco zobrazit, vyjádřit apod." (tamtéž, s. 136).

V našem přístupu k modelování kurikula, resp. k tvorbě konceptuálního rámce teorie kurikula, se ztotožňujeme s postřehy, které formuluje Tondl (1997, s. 142–143), když chápe model jako artefakt s několika vymezenými komunikačními funkcemi. Z nich zmiňme zejména:

- **pragmatickou** funkci modelu – model se obvykle vztahuje k řešení určité problémové situaci a je tudíž cílově orientován;
- funkci **reprezentace** – modelu lze přiřadit určitý význam, může být interpretován;
- funkci **komunikace** – tuto funkci, tedy funkci přenosu informací (ale také hodnot, postojů, preferencí apod.), model plní v případě, že je shodně interpretován jeho autorem i uživatelem.

Podle Tondla (2006b, s. 70) komunikační funkce modelu spočívá ve zprostředkování informací o něčem, s čím v dané situaci nemůžeme manipulovat jako s celkem. Vztah reprezentace přitom nemusí být pro všechny potenciální příjemce nebo uživatele modelu jednoznačně zřejmý, tj. nelze vyloučit různé interpretace téhož modelu. Komunikační funkce modelu předpokládá, že příjemce modelu je schopen ty části celku, které v modelu nejsou zahrnuty nebo vyjádřeny, doplnit nebo dotvořit. Komunikační funkce modelu tudíž předpokládá příjemce s adekvátní kompetencí v oblasti, k níž se daný model vztahuje a porozumění znakovým prostředkům, kterými daný model operuje.

Při tvorbě modelu je podstatná jeho cílová orientace, na níž se podílí, jak tvůrce modelu, tak příjemce respektující tvůrcem zadaný rámec. Z hlediska cílových kritérií lze rozlišovat modely teoretické a praktické. Teoretické modely (tj. také konceptuální modely kurikula) slouží k účelům dokonalejšího vědeckého vysvětlení, praktické modely

jsou využívány v různých sférách praktické činnosti. Mezi nejdůležitějšími kroky tvorby modelu Tondl (2006b, s. 84n) uvádí tyto:

- tvorba modelu je zpravidla stimulována jeho cílovou orientací, která určuje celkový charakter modelu;
- získání dostatečného množství vstupních dat;
- uplatnění modelu je realizováno mimo rámec postupů jeho tvorby, úspěšnost modelu je posuzována dosažením cílů, pro které byl vytvořen;
- při tvorbě modelu by měly být zváženy i možnosti jeho zneužití (modely mohou vyvolávat klamné iluze, neoprávněná očekávání nebo také nastolovat imaginární problémy);
- model musí respektovat svoji komunikační funkci, nemá být pouhým monologem svých tvůrců, musí respektovat komunikační (interpretační) kompetence příjemců nebo uživatelů modelu.

Podle Tondla (1997, s. 138) je modelování založeno na principu homomorfní reprezentace, kdy jisté účelně zvolené schéma, rámec či jinak charakterizovaný komplex znakových prostředků zobrazuje podstatné (tj. nikoliv všechny, ale pouze autorem modelu vybrané) charakteristiky zobrazovaného celku. Cílem modelování není kopírovat všechny vlastnosti nebo vztahy, které lze zobrazované entitě přiřadit, ale pouze takové, které lze vzhledem ke kontextu dané komunikace pokládat za podstatné (model tedy není zobrazením izomorfním, ale pouze homomorfním); homomorfní zobrazení předpokládá výběr pouze některých podstatných rysů originálu, tj. výběr *jádra* izomorfismu. Problémy takové volby tak tvoří klíčový problémový okruh tvorby jakéhokoli modelu.

Model je tedy zobrazení, analogický výtvor, zachycující ty vlastnosti originálu, které badatel pokládá za významné. Z tohoto pohledu je tedy každý model, byť se jedná o model vědecký, hodnotově orientovaný, nikoli neutrální. Model odráží záměry svého autora, které jsou pro porozumění modelu, jeho interpretaci a aplikaci klíčové.[18] Podle Tondla (2006b, s. 71) je model

> *„výsledkem cílově orientované kreativní činnosti. Cílovost je proto možno považovat za další podstatný rys modelu."*

Volba jádra izomorfismu (tj. charakteristik originálu, které jsou pro model podstatné) se obvykle vztahuje k zachycení vnitřní struktury originálu, jeho podstatných prvků a jejich vzájemných vazeb. Model je tvořen jistou strukturou, o níž předpokládáme, že odpovídá struktuře toho, co je modelováno.

Otázka výběru podstatných vlastností a funkcí objektu, které má model reprezentovat, musí být spojována s tím, k čemu model slouží, co je od modelu očekáváno. Nároky na obsažnost a informační hodnotu modelu proto mohou být velmi proměnlivé, a tudíž

[18] Model tak zpravidla reprezentuje nejen originál, ale také autora modelu (srov. koncept personalizace sociálních věd).

nelze formulovat jednotné schéma takového výběru. V nejobecnější rovině lze za typické prvky modelu podle Tondla (2006b, s. 78) považovat reprezentaci vnitřní struktury objektu, soustavy vazeb této vnitřní struktury s okolním prostředím a členění této vnitřní struktury do struktur vnějšího prostředí.

V následujících podkapitolách se pokusíme představit strukturní prvky kurikula, které jednotliví autoři v rámci teorie kurikula diskutují: jedná se zejména o koncept variantních forem (forem existence, fází, podob) kurikula, rovin (vrstev, úrovní) kurikula a dimenzí kurikula. Tyto se pak následně pokusíme shrnout a nově strukturovat ve vlastním návrhu modelu, resp. konceptuálního rámce, kurikula, jenž slouží jako východisko našeho výzkumu kurikula, resp. jeho ideové dimenze reflektované v myšlení budoucích pedagogů.

1.3.1 Kurikulum jako *pedagogický jev*

Chtějí-li autoři zabývající se teorií kurikula kurikulum obecněji charakterizovat, hovoří o něm nejčastěji jako o *pedagogickém jevu* (*fenoménu*), takto např. Průcha (2006b), Maňák, Janík a Švec (2008) aj. Obvykle však nespecifikují, co tímto označením vyjadřují, proto pouze dovozujeme, že toto označení plní funkci přiřazení kurikula sféře, jež je předmětem zkoumání pedagogiky jako vědy. Za podstatnější ovšem považujeme zjištění, že autoři o kurikulu prakticky shodně hovoří jako o fenoménu proměnlivém, jako o dynamickém konstruktu nebo jako o procesu.[19]

To, že kurikulum lze chápat nejen jako konstrukt (např. učebnice, vzdělávací programy apod.), ale také jako proces, naznačuje definice kurikula, kterou nabízí A. Glatthorn (1987, cit. podle Walterové 1994, s. 16):

> *„Kurikulum jsou **plány** určené k řízení učení ve školách, obvykle prezentované v permanentně obnovovaných dokumentech, které jsou vypracovávány na několika úrovních obecnosti, a **implementace** těchto plánů ve třídě.“*

[19] Uvážíme-li pomyslnou škálu jevů z hlediska jejich dynamičnosti (statický konstrukt – dynamický konstrukt – proces), za zřejmě nejadekvátnější považujeme chápání kurikula jako dynamického konstruktu. Toto chápání se dle našeho mínění odráží také ve způsobu, jakým je výraz *kurikulum* používán. Abychom tuto pozici objasnili, můžeme využít analogie přirovnávající kurikulum k filmu. Proces natáčení, postprodukce, promítání či hodnocení filmovou kritikou bychom nenazvali filmem, stejně jako považujeme za obtížně obhajitelné ztotožnit proces tvorby, implementace, realizace (výuky) nebo evaluace kurikula s kurikulem jako takovým. Zároveň máme za to, že film je mnohem více než filmový pás nebo digitální zvuková stopa (i když i tyto prvky jsou oním filmem), stejně jako kurikulum je mnohem více než vzdělávací program, učebnice nebo obsah pedagogické komunikace (přestože i tyto prvky kurikulum tvoří). Podobně jako hovoříme o „práci na filmu“ a máme na mysli např. práci návrháře kostýmů, herce nebo střihače, tj. nikoli jeden spojitý proces, ale spíše sled vzájemně provázaných činností vztahujících se k danému filmu a činnost někoho, kdo jednotlivé procesy a jejich produkty propojuje, můžeme hovořit o „kurikulárním procesu“ jako o sledu vzájemně provázaných procesů vztahujících se ke kurikulu (tvorba dokumentů vzdělávací politiky, tvorba vzdělávacích programů, tvorba učebnic, výuka, hodnocení vzdělávacích výsledků aj.) a o „metaprocesech“ propojujících tyto procesy a jejich produkty.

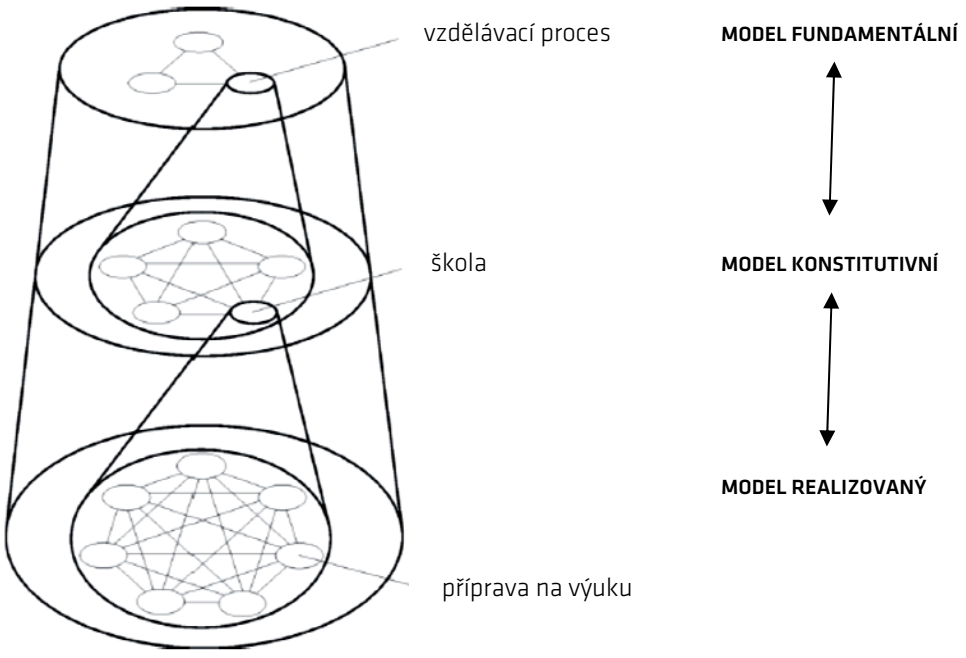
Podobně také Maňák (2007a, s. 45; Maňák, Janík a Švec 2008, s. 17), v rámci promýšlení souvislostí pojetí kurikula a proměn společnosti, konstatuje, že:

> *„kurikulum není statický fenomén, nýbrž dynamický proces, který se mění a přetváří. Lze v něm rozlišit fázi konstitutivní a fázi realizační, které spolu úzce souvisejí* […]"

Z tohoto hlediska Maňák (2007a; Maňák, Janík a Švec 2008, s. 17nn; Janík, Maňák a Knecht 2009, s. 27nn) kurikulum znázorňuje pomocí tří na sebe navazujících (etapových) modelů, čímž naznačuje, že kurikulum vzniká na určité výchozí koncepci (ideologii), má svoji sociální základnu a v procesu realizace podléhá modifikacím s ohledem na učitele (realizátora) a žáka (adresáta). Jedná se o modely:

- **fundamentální** – postihuje výchozí determinanty vzdělávání, hlavní cíle a principy, odráží „ducha doby", nicméně ne vždy je zcela uvědomovaný; subjektem je zde tvůrce vzdělávací koncepce, který ideově vymezuje obsah vzdělávání a formuluje požadavky na ideál osobnosti, a to na základě kultury, vládnoucí ideologie apod.; tento model tvoří kulturní základnu, z níž vyrůstá model konstitutivní;
- **konstitutivní** – stanovuje konkrétní požadavky na vzdělání v dané společenské situaci; subjektem je zde organizátor, který v duchu fundamentálního modelu zvažuje společenské cíle, zájmy a potřeby a navrhuje odpovídající vzdělávací program; odráží úroveň rozvoje příslušné společnosti a někdy je též nástrojem vládnoucího režimu;
- **realizovaný** – subjektem je zde učitel, který vychází z modelu fundamentálního a na základě modelu konstitutivního připravuje výuku, přičemž objektem tohoto modelu je edukační situace, učivo a zejména žák.

Obr. 1: Syntetizující model kurikula (Maňák 2007a)



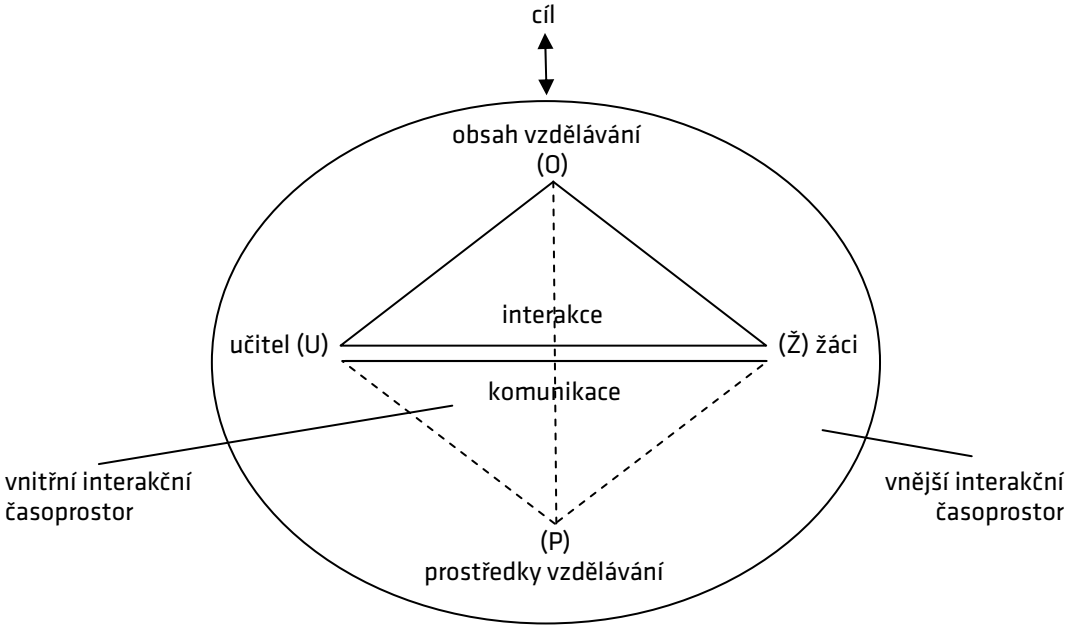
Tyto tři modely pak Maňák (2007a) propojuje v modelu syntetizujícím (viz obr. 1), jímž naznačuje jejich vzájemnou provázanost a současně jejich další vnější vazby. Kurikulum dle tohoto modelu

> *„vzniká jako ideální konstrukt, poté se specifikuje pro určité typy škol a je vtěleno do školních dokumentů, které v podobě norem, osnov apod. usměrňují vzdělávací proces. Vyvrcholením tohoto postupného zrání a realizování kurikula (zejména jeho obsahové dimenze) je vzdělávací proces, konkrétní výuka, která probíhá jako pedagogická interakce mezi učitelem a žáky."* (s. 51)

Pokusy modelovat určité úseky edukační reality, překrývající se do určité míry s výše uvedeným modelem, byly nicméně učiněny již dříve. Například Maňák (1997) popisuje „systém výuky", přičemž analyzuje tyto kategorie: cíl výuky, obsah výuky, typy výuky (informativní, heuristická, produkční, regulativní), fáze výuky (motivace, expozice, fixace, diagnóza, aplikace), technologie výuky (výukové metody, organizační formy, didaktické prostředky), výsledky výuky, antropogenní činitelé výuky (učitel, žák, pedagogický personál) a prostředí výuky (makroprostředí a mikroprostředí).

Maňák (1997, s. 69, v upravené podobě Maňák, Janík a Knecht 2009, s. 29) předkládá model (schéma) vzdělávacího procesu, jehož východiskem je „klasický" didaktický trojúhelník naznačující vazby mezi učitelem, žákem a obsahem vzdělávání, doplněný o interakci s prostředky vzdělávání a zdůrazňující celkovou cílovou orientaci vzdělávacího procesu (viz obr. 2).

Obr. 2: Schéma vzdělávacího procesu (Maňák, Janík a Knecht 2009, s. 29)



Tarábek (2009) například model kurikula vztahuje k již dříve rozpracovávanému konceptu didaktické transformace (srov. Jelemenská, Sander a Kattmann 2003; Knecht 2007), srov. také koncept „stavů učiva“ ve vztahu k variantním formám kurikula v následující kapitole.

1.3.2 Variantní formy kurikula

Dynamičnost kurikula jako pedagogického jevu zmiňovaná v předchozí kapitole se v teorii odráží zejména v konceptu variabilním pojetí kurikula. Tento přístup ke kurikulu jakožto variantnímu fenoménu byl u české pedagogické literatuře teoreticky rozpracován jíž na počátku 80. let (Průcha 1983 aj.), přičemž šlo o úsilí zdůvodnit názor, že plánovaný obsah vzdělávání není totožný s obsahem realizovaným (srov. Průcha 2006). Podle tohoto modelu kurikulum existuje nikoli jako statický fenomén, nýbrž je to jev, který je svou povahou proměnlivý. Autoři snažící se tuto proměnlivost kurikula zachytit pak hovoří o *formách existence kurikula* (Průcha 2002), *rovinách kurikula* (Straková, Tomášek a Palečková 1996; Průcha 2002), *formách kurikula, formách realizačních proměn kurikula* nebo *fázích kurikula* (Maňák, Janík a Švec 2008, s. 20–22), případně se objevuje označení *variantní formy kurikula* (Tarábek 2009).

Například Průcha (2002, s. 245) v tomto smyslu uvádí, že

> *„obsah vzdělávání (kurikulum) má několik odlišných forem své existence, z nichž jen jedna je ta, která se tradičně nazývá učivo (subject matter).* […] *obsah vzdělávání není statický jev, existující v jediné podobě. Je to jev velmi dynamický či proměnlivý, jenž má několik forem či rovin existence, do nichž se postupně transformuje.“*

Těmito formami existence kurikula podle Průchy (2002, 2006) jsou:

1. **koncepční** (ideová) forma, tj. koncepce, vize, plány aj. toho, co má být ve školách obsahem vzdělávání; produkty této formy jsou pak: dokumenty vzdělávací politiky, formulace národních priorit vzdělávání, koncepce různých zájmových skupin;
2. **projektová** forma, tj. konkrétně plánované projekty obsahu vzdělávání; produkty: vzdělávací programy, učební plány a osnovy, standardy vzdělávání aj.;
3. **realizační** forma, tj. obsah vzdělávání prezentovaný subjektům edukace; produkty: konkrétní akty prezentace učiva realizované učiteli či výukovými médii, konkrétní akty učení žáků a studentů aj.;
4. **rezultátová** forma, tj. obsah vzdělání osvojený subjekty edukace; produkty: vzdělávací výsledky, tj. „osvojené učivo“;
5. **efektová** forma, tj. dlouhodobé účinky osvojeného obsahu vzdělávání u subjektů edukace; produkty: efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich politických postojích, hodnotových orientacích apod.

Tento model vyjadřuje, že mezi jednotlivými formami existence kurikula (1–5) existuje posloupnost transformací, přičemž jednotlivé formy kurikula se vzájemně odlišují (při každé transformaci dochází k určitým modifikacím).

Maňák (2006c, s. 26–27, podobně také Maňák, Janík a Švec 2008) rozlišuje dvě hlavní, navzájem se prostupující, fáze kurikula:

1. fáze **konstitutivní**, tj. primární fáze, v jejímž rámci jsou konkretizovány výchovné cíle, učební plány, osnov, standardy a od nich odvozené požadavky na učebnice, metodické materiály atd.; kurikulum často vzniká v úzké návaznosti na širší tradice odpovídající dané civilizaci a na tradice v užším smyslu, tj. tradice národní nebo lokální; záruku za kurikulum v této fázi obvykle přebírají státní instituce; významnější změny tohoto kurikula se většinou provádějí jen při zásadních reformách školského systému, převládající je tendence uchovávat kontinuitu a „osvědčené tradice“;
2. fáze **realizační**, tj. fáze sekundární, navazující na fázi konstitutivní; v této fázi jde obvykle jen o změny metodického rázu, které jsou doménou praxe; k determinantám realizační fáze kurikula proto patří faktory, které jsou specifické pro dané prostředí (společenské podmínky, atmosféra školy, materiální zabezpečení, subjekty podílející se na vzdělávání aj.).

Janík a kol. (2009c, 2010) rozlišují čtyři formy existence kurikula (projektované, implementované, realizované a dosažené kurikulum), jenž jsou provázány čtyřmi typy kurikulárních procesů (projektování, implementace, realizace a revize kurikula). Potom, v kontextu aktuální podoby vzdělávacího systému v ČR:

- Rámcové vzdělávací programy (RVP) vznikají jako výsledek **projektování** kurikula na státní úrovni; projektováním se zde rozumí vymezování cílů a obsahů vzdělávání do konkrétních kurikulárních dokumentů;
- **implementací** RVP, tj. v procesu projektování na školní úrovni, vznikají školní vzdělávací programy (ŠVP); implementací se primárně rozumí zavádění kurikulárních dokumentů do škol, nicméně proces implementace RVP probíhá rovněž v podobě tvorby učebnic a dalších didaktických materiálů vycházejících z RVP;
- výuka je pak procesem **realizace** ŠVP, odpovídá realizovanému kurikulu; realizace kurikula tedy spočívá ve zprostředkování kurikulárních cílů a obsahů prostřednictvím výukových metod a forem žákům;
- **osvojováním** kurikula se rozumí zvnitřňování kurikulárních cílů a obsahů žáky, výsledkem tohoto procesu je pak dosažené (osvojené) kurikulem;
- **revize** kurikula spočívá v provádění změn v projektovaném kurikulu (výsledkem je revidované projektované kurikulum).

U Maňáka (2006c) můžeme nalézt analogické pojetí variantních forem kurikula v konceptu označovaném jako *stavy učiva*. V tomto smyslu se jedná o „cestu učiva,

kterou učivo prochází“. Jde o stav **projektový** (obsažený v osnovách a učebnicích), stav **prezentační** (zpracování učiva učitelem), stav **komunikační** (práce žáka s učivem), stav **interiorizační** (vnitřní psychické osvojení učiva žáky) a stav **aplikační** (využití učiva při zvládání problémů). K tomuto Maňák (2006c) dodává:

> *„Změny stavů učiva v průběhu jeho transformace od kodifikace v dokumentech k vyžití v různých vzdělávacích a životních situacích jednoznačně potvrzuje, že kurikulum nelze chápat jen jako statické vymezení požadavků na vzdělávání, nýbrž jako proces, který se utváří a obměňuje vlivem četných faktorů a determinant.* […] *Problémem přitom zůstává, že kurikulum se stále převážně považuje za veličinu trvale danou, jíž lze částečně jen metodicky ovlivňovat, upravovat a měnit.“*

V následujícím grafickém přehledu (viz obr. 3) se pokoušíme o shrnující srovnání jednotlivých variantních forem kurikula, jak byly popsány v koncepcích jednotlivých výše zmíněných autorů. Do přehledu zahrnujeme rovněž koncept označovaný jako *roviny kurikula* (viz dále).

Obr. 3: Variantní formy kurikula: srovnání jednotlivých koncepcí

<table>
<tr><td>Roviny kurikula (Průcha 2002)</td><td colspan="2">zamýšlené</td><td colspan="2">realizované</td><td colspan="2">dosažené</td></tr>
<tr><td>Formy existence kurikula (Průcha 2002)</td><td>koncepční</td><td>projektová</td><td colspan="2">realizační</td><td>rezultátová</td><td>efektová</td></tr>
<tr><td>Formy existence kurikula (Janík a kol. (2009c, 2010)</td><td>projektované (státní)</td><td>projektované (školní)</td><td colspan="2">realizované</td><td>dosažené (osvojené)</td><td></td></tr>
<tr><td>Stavy učiva (Maňák 2006c)</td><td colspan="2"></td><td>projektový</td><td>prezen-tační</td><td>komuni-kační</td><td>interiori-zační</td><td>aplikační</td></tr>
<tr><td>Fáze kurikula (Maňák 2006c)</td><td colspan="3">konstitutivní</td><td colspan="3">realizační</td></tr>
<tr><td>Modely kurikula (Maňák, Janík, Švec 2008)</td><td colspan="2">fundamentální</td><td>konstitutivní</td><td colspan="3">realizační</td></tr>
</table>

V poněkud odlišném (ovšem částečně se překrývajícím) pojetí hovoří o různých formách kurikula Glatthorn et al. (2009, s. 6–16):

- **doporučené kurikulum** (*recommended curriculum*), tj. kurikulum formulované v poměrně vysoké míře obecnosti, jedná se o doporučení nebo požadavky formulující žádoucí podobu kurikula odrážející pohledy a hodnotové systémy těch, kteří je formulují (badatelé, profesní organizace, státní instituce aj.);
- **předepsané kurikulum** (*written curriculum*), tj. kurikulum oficiálně a závazně stanovující konkrétnější cíle a obsahově-organizační rámec vzdělávání;
- **podporované kurikulum** (*supported curriculum*), tj. kurikulum odrážející se ve zdrojích určených k podpoře a realizaci kurikula; z těchto zdrojů Glatthorn za nejvýznamnější považuje alokaci času (časovou dotaci pro konkrétní předměty; čas, který

učitel věnuje určitým tématům v rámci daného předmětu), alokaci lidských zdrojů (jak velká skupina žáků připadne v určitém předmětu na učitele), učebnice a další podpůrné materiály;

- **vyučované kurikulum** (*taught curriculum*), tj. kurikulum pozorovatelné při vyučování;
- **hodnocené kurikulum** (*tested curriculum*),[20] tj. kurikulum obsažené v testech a zkouškách (na úrovni třídy nebo na úrovni státu);
- **osvojené kurikulum** (*learned curriculum*), tj. změny hodnot, poznatků a chování, které si žáci osvojují jako výsledek školního vzdělávání (*school experiences*).

Toto pojetí můžeme interpretovat dvojím způsobem: jednak zde můžeme sledovat určité (nikoli však explicitně vyjádřené) návaznosti, např. kurikulum doporučené–předepsané–vyučované–osvojené, zároveň se zde naznačuje určitá možnost chápat tyto formy nespojitě (např. vyučované kurikulum nemusí za určitých okolností vycházet z kurikula předepsaného, hodnocené kurikulum nemusí vycházet z kurikula vyučovaného ale může tomu být naopak atd.).

1.3.3 Roviny kurikula

Koncept rovin, resp. vrstev či úrovní, kurikula (*curriculum levels*) se v pracích některých autorů překrývá s konceptem variantních forem kurikula (v anglicky psané literatuře se v tomto případě hovoří o odlišných kurikulech, tj. o kurikulu v množném čísle). Existují však také pojetí, která roviny kurikula od variantních forem jednoznačně odlišují, pro roviny kurikula považujeme za další strukturní prvek, jenž hodláme v našem konceptuálním modelu kurikula využít.

V roce 1979, v rámci řešení výzkumného projektu SIMS (*Second International Mathematics Study*, předchůdce TIMSS), McKnight (1979) navrhl trojúrovňový analytický model kurikula, v němž rozlišil tyto úrovně (*levels*):

- **zamýšlené kurikulum** (*intended curriculum*) představované opatřeními vzdělávací politiky, jejími plány a cíli;
- **realizované kurikulum** (*implemented curriculum*) představované cíli a strategiemi realizovanými v pedagogické praxi (doslova „ve třídách“);
- **dosažené kurikulum** (*attained curriculum*) představované znalostmi, dovednostmi a postoji, které si žáci v průběhu vzdělávání osvojili.

[20] V dřívějších publikacích A. Glatthorn hovořil o *assessed curriculum.* Domníváme se, že tento terminologický posun (*assessed – tested*) odráží skutečnost, že hodnocením vzdělávacích výsledků, zejm. na makroúrovni, se v USA *de facto* rozumí testování. V překladu se držíme obecnějšího výrazu *hodnocené kurikulum*, který pro náš kontext považujeme za nosnější než alternativní výraz *testované kurikulum.*

Koncept těchto tří úrovní byl do české pedagogické terminologie uveden Strakovou, Tomáškem a Palečkovou (1996) v rámci zprávy referující o TIMSS (Třetí mezinárodní studii matematického a přírodovědného vzdělávání realizované IEA) a popularizován Průchou v jeho *Moderní pedagogice* (1997, 2002, 2005, 2009). Výraz *„level"* byl Strakovou a kol. přeložen jako *roviny kurikula*. Průcha (2002, s. 247) pak roviny (úrovně) tohoto analytického modelu interpretoval jako v podstatě totožné s modelem variantních forem kurikula diskutovaným v předchozí kapitole:

> *„Ať už vycházíme z tohoto pojetí podle IEA, nebo z našeho výše uvedeného schématu* [forem existence kurikula] *každá vyšší rovina je ovlivňována nižšími rovinami.* [...] *Konkrétní mechanismy, jimiž kurikulum přechází z jedné roviny (formy existence) do druhé, jsou zčásti popsány, zčásti zůstávají nepoznány. Nejméně jsou prozkoumány způsoby transformace projektové formy kurikula do realizační formy kurikula."*

Maňák, Janík a Švec (2008, s. 21) shodně s Průchou hovoří o „operativní podobě" forem kurikula jako o jeho „rovinách". Na jiném místě, v kontextu pojednání o východiscích přípravy učitele na práci s kurikulem, však Maňák, Janík a Švec (2008, s. 101) hovoří o rovinách kurikula v jiném významu: rozlišují rovinu **projektování**, **realizace** a **evaluace**, přičemž: v rovině projektování učitel mj. uvažuje o tom, jaké požadavky na žáky klade učivo a jaké hodlá navozovat učební činnosti žáků. Rovina realizační se pak odvíjí od analýzy učiva a učení žáků, je formulováno „konkrétní kurikulum pro konkrétní situaci", přičemž cílem je od řízeného učení žáka postupně přecházet k učení autoregulovanému. Rovina evaluační pak zahrnuje hodnocení průběhu a výsledku učení.[21]

Ze zcela odlišné perspektivy Doyle (1992) rozlišuje tři úrovně (*levels*), na nichž se kurikulární praxe (*curricular action*) odehrává:

- **institucionální** (*institutional*), tj. otázky vzdělávací politiky řešené na pomezí školního vzdělávání, kultury a společnosti;
- **projektová** (*programmatic*), tj. otázky konkretizace vzdělávacích obsahů pro jednotlivé typy učebních plánů, specifikace předmětů, včetně formulací očekávaných výstupů apod., příprava vzdělávacích obsahů, které mají být v rámci jednotlivých předmětů prezentovány ve výuce;
- **výuková** (*classroom*), tj. otázky rozpracování projektovaného učiva obsaženého ve vzdělávacích programech pro konkrétní podmínky školní praxe.

Z uvedeného je patrné, že do určité míry se toto pojetí překrývá s pojetím variantních forem kurikula (koncepční, projektová a realizační).

[21] Jelikož jsou těmito rovinami myšleny konkrétní činnosti učitele, domníváme se, že spíše než o rovinách kurikula by bylo v tomto smyslu přiléhavější hovořit o fázích učitelovy práce se vzdělávacím obsahem (kurikulem).

Terminologicky se dále rozlišuje (Walterová 1994, s. 17):

- **formální kurikulum**, tj. komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání; realizace projektovaného kurikula ve vzdělávacím procesu (ve výuce); způsoby kontroly a hodnocení výsledků vzdělávacího procesu (výuky);
- **neformální kurikulum**, tj. aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole (mimotřídní a mimoškolní aktivity organizované školou, např. exkurze, výlety, soutěže, zájmové činnosti); domácí příprava žáků na vyučování;
- **skryté kurikulum**, tj. souvislosti života školy, které nejsou explicitně vyjádřeny v programech (étos, klima školy, hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, charakter školního prostředí, implicitní obsah učebnic a výuky aj.).

Podobně Maňák a Janík (2009, s. 119) rozlišují kurikulum **formální**, zachycené v oficiálních dokumentech, a **skryté** (*hidden curriculum*), chápané jako „vše, co není naplánováno a postiženo v kurikulu formálním"; nezmiňují kurikulum neformální. S odkazem na H. A. Hesse a W. Manze (1974) hovoří rovněž o zkoumání kurikula **explicitního** a **implicitního**, jaký je však vztah těchto termínů k formálnímu a skrytému kurikulu, neuvádějí.

Glatthorn et al. (2009, s. 23) definují skryté kurikulum jako

> *„ty aspekty školního vzdělávání, které nejsou součástí záměrného (intencionálního) kurikula, přesto však způsobují změny hodnot, poznatků a chování žáků; […] jsou to ty aspekty osvojeného kurikula, o které škola záměrně neusiluje."*

Cornblethová (2002, s. 537) charakterizuje skryté kurikulum jako „to, co organizace a realizace školní praxe komunikuje vedle osnov a oficiálních nebo veřejných prohlášení." Tím, co je komunikováno, se přitom rozumí především postoje, hodnoty, přesvědčení a chování. Hodnoty, postoje aj. komunikované ve formě skrytého kurikula navíc nemusí být v souladu s kurikulem oficiálním. Podobně jako neverbální složka komunikace nese větší váhu sdělení než složka verbální, usuzuje Cornblethová, také obsah komunikovaný skrytým kurikulem převáží obsah komunikovaný kanály „oficiálního kurikula". Na druhou stranu je však také možné, že žáci se prostředí školy přizpůsobí pouze vnějškově, ale předávané hodnoty si nezvnitřní.

Cornblethová (2002, s. 538) rozlišuje dva vzájemně provázané aspekty (zdroje) skrytého kurikula: **strukturní** (organizační), zahrnující časové rozvržení výuky a dalších školních aktivit, poskytované zázemí, materiální vybavení (učebnice, software apod.), systém evaluace, rozčlenění předmětů na povinné a nepovinné, extrakurikulární (tj. volnočasové) aktivity aj. a **kulturní**, zahrnující školní normy, resp. étos školy, estetické řešení prostředí třídy a školních chodeb, pojetí rolí a vztahů mezi žáky a učiteli (vč. vztahů mezi skupinami žáků a učitelů), školní rituály, oslavy aj.

Posner (2004, s. 12nn) rozlišuje pět „souběžných kurikul“ (*concurrent curricula*):

- **oficiální kurikulum** (*official curriculum*), tj. kurikulum popsané v oficiálních dokumentech vzdělávací politiky;
- **operační kurikulum** (*operational curriculum*), tj. kurikulum obsažené ve výuce a testech;
- **skryté kurikulum** (*hidden curriculum*), tj. institucionální normy a hodnoty, které nejsou učiteli nebo vedením škol oficiálně proklamovány;
- **nulové kurikulum** (*null curriculum*), tj. obsah, který není vyučován;
- **volnočasové kurikulum** (*extra curriculum*), tj. kurikulum plánované a organizované školou v podobě nepovinných (volnočasových) aktivit.

Je patrné, že toto členění se částečně překrývá s výše uvedeným (oficiální a operační kurikulum se kryjí s kurikulem formálním, operační a volnočasové kurikulum se částečně kryjí s kurikulem neformálním, stejně tak se kryje kurikulum skryté), nově se zde ovšem objevuje kategorie nulového kurikula, které představuje vzdělávací obsahy záměrně vyloučené ze vzdělávacích aktivit.

Podobně Ornstein a Hunkins (2009, s. 17n) rozlišují kurikulum plánované (formální) a neplánované (neformální), přitom připomínají rozlišení, které zavedl Eisner: kurikulum plánované (předem připravené) a operační (to, které vzniká teprve v průběhu vyučování), skrytým kurikulem pak rozumí to, které vzniká v interakci mezi žáky a mezi žáky a učitelem. V návaznosti na Eisnerovo rozlišení kurikula explicitního a implicitního připomínají Ornstein a Hunkins poznámku W. Reida, že metodou zkoumání kurikula může být trojúrovňová obsahová analýza, tj. analýza roviny záznamu (explicitní kurikulum), roviny hodnot a norem, které jsou v zaznamenaných výpovědích implicitně obsaženy (tj. skryté kurikulum) a data, která jsou vynechána (nulové kurikulum).

Z hlediska zkoumání kurikula J. I. Goodland (1979, cit. podle Glatthorn et al. 2009, s. 5–6) rozlišil tyto typy kurikula:

- **ideové kurikulum** (*ideological curriculum*), tj. ideální podoba kurikula vytvářená badateli a učiteli, soubor idejí odrážející určitým způsobem ukotvené vědění;
- **formální kurikulum** (*formal curriculum*), tj. kurikulum oficiálně schválené, reprezentující oficiální zájmy společnosti;
- **vnímané kurikulum** (*perceived curriculum*), tj. „kurikulum mysli“, představy učitelů, rodičů, žáků nebo jiných subjektů o kurikulu;
- **realizované (operační) kurikulum** (*operational curriculum*), tj. kurikulum pozorovatelné jako konkrétní praxe (výuka);
- **zakoušené (prožívané) kurikulum** (*experiential curriculum*), tj. kurikulum obsažené ve zkušenosti (resp. v prožitcích) žáka.

V tomto dělení se objevuje nový prvek ideového kurikula, který se nám jeví jako analogický ke koncepční (ideové) formě kurikula. Zcela novou perspektivu pak vnášejí

kurikulum vnímané a zakoušené, tj. perspektivu učícího se subjektu (na rozdíl od výše uvedených typologií vycházejících z hlediska vzdělávacího systému.

A konečně Walterová (2006) hovoří o rovinách kurikula z hlediska institucionálního:

- **rovina národní**, tj. rovina vzdělávací politiky státu, rámec společný pro všechny školy a žáky;
- **rovina školní**, tj. rovina koordinující uplatňované vzdělávací postupy;
- **rovina třídy**, tj. rovina, kde kurikulum slouží jako prostředek socializace a personalizace žáků;
- **rovina individuálního žáka**, tj. kurikulum zohledňující specifické potřeby konkrétních žáků, zejm. žáků určitým způsobem znevýhodněných.

K uvedeným rovinám by, dle našeho mínění, bylo rovněž možné doplnit členění dle rovin, na nichž se realizuje vzdělávací, resp. kurikulární, politika. Těmito rovinami by pak byly: rovina mezinárodních úmluv (např. Lisabonský proces), rovina dokumentů státní vzdělávací politiky, rovina politického rozhodování (parlamentní diskuse, vládní prohlášení apod.), lokální (zřizovatel, vedení školy), rovina odborného diskurzu (konference, odborná periodika a další publikace), rovina mediální, rovina kontrolních orgánů (inspekce, srovnávací zkoušky apod.) aj.

Kromě již zmíněných typologií jsme v literatuře nalezli další dvě roviny kurikula:

- **metakurikulem** H. Veverková (2002), s odkazem na J. Mareše (1998), označuje informace, které jako součást kurikula slouží k regulaci žákova učení, vedou žáka k uvažování o jeho učení a do učení tak vnášejí metakognitivní úroveň.
- L. Berková (1992) představuje rovinu **extrakurikulární**, tj. rovinu volnočasového kurikula (*extrcurriculum, extracurricular activities*), někdy, ve snaze zdůraznit význam této roviny pro vzdělávání (oslabit význam předpony „extra“, jakoby tyto aktivity představovaly „něco nadbytečného“), označovanou jako kokurikulární (*co-curricular activities*).

1.3.4 Dimenze kurikula

K užívání pojmu *dimenze kurikula* autora této práce inspiroval J. Maňák (2006a). Přitom v Maňákových pracích je patrné, že cestu k tomuto termínu hledal dlouhodobě a postupně. Například ve stati nazvané *Problém – kurikulum* (Maňák 2003b), hovoří ještě o „rovinách kurikula“, ve zmíněné stati z roku 2006 pak již užívá výraz *dimenze (roviny) kurikula* a konečně v publikaci z roku 2008 (Maňák, Janík a Švec) se již důsledně drží užívání termínu *dimenze kurikula*, přičemž výraz *roviny kurikula* užívá ve stejném významu jako Průcha (1997, 2002, 2005, 2009), a to pro označení kurikula zamýšleného, realizovaného a dosaženého.

Ovšem ještě předtím, než J. Maňák v českém prostředí představil koncept dimenzí kurikula, resp. výraz *dimenze kurikula* jako takový, s analogickými myšlenkami jsme se mohli setkat také v pracích jiných autorů, ačkoli o dimenzích kurikula explicitně nehovořili.

Například Skalková (2002b, s. 98) uvádí, že programy národního kurikula obvykle obsahují: koncepci vzdělávání a jeho cílů; seznam vyučovacích předmětů (tj. učební plán); učivo (učební osnovy, témata); standardy (požadavky na výsledky vyučování, příp. nástroje jejich zjišťování) a podněty či směrnice pro postupy zavádění plánovaných obsahů do praxe. Z určitého hlediska je možné říci, že tyto prvky v podstatě představují dimenzi ideovou, obsahovou, evaluační, organizačně-metodickou.

Také J. Průcha (2002, s. 245) problematizuje jednoduché vymezení kurikula jako „obsahu vzdělávání" (*content of education*, *curricular content*), když zdůrazňuje, že „do obsahu vzdělávání se řadí také formy a prostředky výuky, plánované cíle a standardy vzdělávání aj." K tomu na jiném místě Průcha (2002, s. 257) dodává, že základní funkcí kurikula je regulovat edukaci ve dvou dimenzích: v dimenzi času edukace, tj. určení toho, jak dlouho a v jakém období života se musí subjekt vzdělávat; a v dimenzi obsahu edukace, tj. určení toho, čemu se musí subjekt vzdělávání učit.

Podle Walterové (1994, s. 21) je konkrétní podoba kurikula „řízena a usměrňována systémem kurikulárních projektů, směrnic a předpisů vymezujících cíle, obsah, způsoby organizace a hodnocení." Jak ukážeme dále, tato teze je převzatou interpretací myšlenek R. Tylera, přičemž cíle, obsah, způsoby organizace a hodnocení jsou v tomto kontextu řadou zahraničních autorů označovány právě jako dimenze kurikula.

Z tohoto pohledu považujeme za podnětnou rovněž charakteristiku kurikula, kterou (v návaznosti na E. Walterovou, viz také kapitola 1.1.2) předkládají Maňák, Janík a Švec (2008, s. 15). V tomto pojetí je kurikulum charakterizováno těmito kategoriemi:

- **cíle**, resp. funkce vzdělávání (odpověď na otázku „proč vzdělávat" reflektující mj. potřeby, hodnoty a perspektivy);
- **charakteristiky učícího se** (odpověď na otázku „koho vzdělávat" reflektující věkové, sociální, etnické, genderové aj. zvláštnosti);
- **obsah** vzdělávání (odpověď na otázku „co" reflektující poznatky z oblasti vědecké, umělecké a praktické);
- **čas** (odpověď na otázku „kdy" reflektující časový rozsah a členění výuky);
- **metody** a postupy (odpověď na otázku „jak" reflektující strategie učení, metody výuky, organizaci učení aj.);
- **organizace** (reflektující podmínky vzdělávání z hlediska legislativního rámce, řídících procesů, materiálního zabezpečení, psychosociálního klimatu aj.);
- kontrola a **hodnocení** (reflektující vzdělávací výsledky z hlediska mechanismů a nástrojů jejich kontroly a hodnocení, z hlediska jejich využitelnosti apod.).

K těmto aspektům bychom mohli rovněž doplnit charakteristiky edukátora (odpověď na otázku „kdo vzdělává“, jež je podstatným činitelem ovlivňujícím užívané metody, organizaci vzdělávání aj., nehledě na skutečnost, že osobnost edukátora je také významnou součástí zkušenosti edukanta, tj. významným prvkem obsahu vzdělávání (učení nápodobou, pedagog jako vzor, „člověk člověku učivem“), resp. skrytého kurikula. Dále by k otázce „proč“ mohlo být vhodné doplnit rozlišení východisek a cílů; k aspektům organizace by mohlo být účelné doplnit aspekt sociální kontroly (sociálně-kritické hledisko skrytého kurikula) apod. Vraťme se však nyní ke konceptu dimenze kurikula, jak je vymezován v pracích českých a zahraničních odborníků.

Maňák, Janík a Švec (2008, s. 23nn) pojmem *dimenze kurikula* označují strukturní prvky „vytyčující úseky, do nichž se daná problematika promítá“, přičemž těmito úseky se rozumí:

- oblast ideového zaměření, tj. **dimenze ideová** zprostředkovávající cílové hodnoty, jež jsou východiskem edukačního procesu a současně se v tomto procesu realizují; cíle jsou v tomto smyslu chápány jako projekce ideálů a vizí, jichž má být dosaženo;
- oblast vzdělávacích obsahů, tj. **dimenze obsahová**, jež je „východiskem a centrálním bodem kurikula“ (s. 25); tuto dimenzi kurikula zmínění autoři ztotožňují s učivem (obsahem sdělovaných poznatků), přičemž toto je chápáno dynamicky („prochází stavem projektovým, prezentačním, komunikačním, interiorizačním a aplikačním, přičemž prodělává značné změny“, tamtéž); mezi hlavní druhy učiva autoři řadí informace, fakta, pojmy, dovednosti, návyky, myšlenkové operace, postoje a kompetence;
- oblast metodické transformace kurikula, tj. **dimenze metodická** zahrnující oblast výukových metod, ale také aspekty vyučovacího stylu učitele, učebního stylu žáků a didaktických prostředků;
- oblast organizačního zabezpečení výuky, tj. **dimenze organizační** pokrývající problémy podmínek a okolností, v nichž výuka probíhá, otázky organizačních forem výuky, vymezení pedagogické práce z hlediska právních a pedagogických norem (osnovy, standardy) apod.

Typickou charakteristikou dimenzí kurikula v tomto pojetí je jejich neoddělitelnost, na druhou stranu je z uvedených charakteristik patrné, že koncept dimenzí kurikula autoři formulují zejména s ohledem na realizační fázi kurikula. Nyní se podívejme, jak na problematiku dimenzí kurikula nahlíží zahraniční odborná literatura.

Kelly (2009, s. 13) například tvrdí:

> *„Potřebujeme definici [kurikula], která by zahrnula alespoň čtyři hlavní dimenze pedagogického plánování a praxe: záměry plánujících, postupy sloužící realizaci těchto záměrů, reálné zkušenosti žáků, jež jsou výsledkem přímého úsilí učitele realizovat záměry tvůrců vzdělávacích plánů, a ‚skryté‘ učení, jež se objevuje jako vedlejší produkt organizace kurikula a vlastně celé školy.“*

Dimenzemi kurikula (*dimensions*) se zde tedy rozumí: dimenze ideová (záměry), dimenze organizačně-metodická (postupy), dimenze obsahově-organizační (zkušenosti žáků) a dimenze skrytého kurikula (‚skryté' učení). Na jiném místě nicméně tentýž autor (s. 20) uvádí, že kurikulum je třeba nahlížet jako složené ze čtyř prvků (*elements*) a plánování kurikula vnímat jako sestávající ze čtyř dimenzí (*dimensions*):

- **cíle** (*objectives*),
- **obsah** (*content*, *subject matter*),
- **metody a postupy** (*methods*, *procedures*) a
- **evaluace** (*evaluation*).

Někteří autoři (srov. např. Schubert a Schubertová 1991, Kelly 2009 viz výše) hovoří o krocích tvorby kurikula, jak jsou popsány např. v již klasické Tylerově (1949) osnově základních otázek tvorby kurikula (*Tyler's rationale*) – **cíle**, **obsahy**, **organizace** a **evaluace**, jako o dimenzích kurikula. S tímto přístupem se ovšem ne zcela ztotožňujeme. Například v případě Tylerovy koncepce lze s tímto souhlasit, jelikož on sám (na rozdíl od řady dalších autorů, kteří na jeho práci navazovali) základní otázky tvorby kurikula nechápal jako postupné kroky ve smyslu algoritmu, ale spíše jako vzájemně provázané aspekty konstituující kurikulum. Naopak, na rozdíl od Schuberta a Schubertové 1991, bychom jako dimenze kurikula nechápali sedm kroků tvorby kurikula, které (v návaznosti na Tylera) rozpracovala H. Tabová (1962, cit. podle Schuberta a Schubertové): (1) zjištění vzdělávacích potřeb; (2) formulace vzdělávacích cílů; (3) výběr obsahu; (4) organizace obsahu; (5) výběr podnětů k učení (selection of learning experiences); (6) organizace učebních situací (organisation of learning experiences) a (7) rozhodnutí o tom, co a jak hodnotit.

Goodland (1991) hovoří o čtyřech „curricular commonplaces", jimiž rozumí oblasti, kterým se musí věnovat každá teorie kurikula, má-li být dostatečně komplexní. Jsou to: **cíle**, **učební činnosti**, **organizace** a **evaluace** (srov. Walterová 1994 viz výše). Podobně se podle Ornsteina a Hunkinse (2009, s. 182nn) proces tvorby kurikula (*curriculum design*) zaobírá čtyřmi základními složkami: **cíli** (*objectives*), **obsahem** (*content*), **návrhem učebních situací** (*learning experiences*) a **evaluací** (evaluation).

Podobně Scott (2008, s. 19n) hovoří o čtyřech dimenzích kurikula:

- **cíle** (*aims, objectives*), tj. důvody pro zahrnutí nebo vyčlenění určitých prvků, přičemž cíle lze chápat buďto jako obecná zdůvodnění pro výběr konkrétních obsahů a pedagogických postupů, jako předem vymezené očekávané výstupy (v podobě chování), nebo jako kategorie procesuální (v podobě zkušeností, s nimiž se žáci mají setkat);
- **obsah** (*content, subject matter*), tj. znalosti, dovednosti nebo dispozice, které jsou implicitně obsaženy ve volbě prvků vzdělávání a ve způsobu, jakým jsou tyto prvky organizovány;

- **metody a postupy** (*methods, procedures*), tj. pedagogický přístup odvíjející se od předchozích dvou dimenzí;
- **evaluace** (*evaluation, assessment*), tj. prostředky, pomocí nichž je možné určit, zda byla implementace kurikula úspěšná.

Podle Eashe (1991) kurikulum sestává z pěti dimenzí, resp. komponent, na nichž, dle mínění tohoto autora, panuje široká shoda. Těmito komponentami jsou (obdobně jako u výše jmenovaných autorů, pouze s rozčleněním dimenze organizačně-metodické na dvě):

- cíle (*aims and objectives*);
- obsah, jeho výběr a členění v podobě osnov (*content, subject matter scope and sequence*);
- rámec předpokladů (*assumptions*) o žácích a společnosti;
- způsoby pedagogického zprostředkování (*modes of transaction*), tj. uplatňované výukové metody a organizace učebního prostředí;
- evaluace.

Každá z těchto komponent podle Eashe (1991) utváří konkrétní podobu učebních plánů, učebnic a dalších kurikulárních materiálů, přičemž jakákoli změna v jedné z těchto komponent se projeví v komponentách ostatních. Jejich členění je tedy funkční pouze z hlediska jejich analýzy, v praxi jsou úzce provázány. Jak ukážeme dále, právě v těchto aspektech dle našeho mínění spočívá jádro konceptu *dimenze kurikula*.

Walker (2003, cit. podle Marsh 2009, s. 9) mezi základní kurikulární koncepty řadí pouze tyto tři (nehovoří o nich ovšem explicitně jako o dimenzích kurikula):

- **obsah** (*content*) v podobě abstrakcí jako jsou pojmy, pojmové mapy témata apod.;
- **cíle** (*purposes*) jako indikátory praktického jednání;
- **organizace** (*organisation*) založená na osnovách (scope and sequence), tj. více či méně otevřeném časově-tematickém řazení obsahu.

Posner (2004, s. 136nn), s odkazem na J. Schwaba, charakterizuje čtyři organizační principy kurikula (*organizational principles*), které v podstatě kopírují základní prvky tradičního didaktického myšlení: **obsah** (*subject matter*), **učitel** (*teacher*), **žák** (learner) a **prostředí** (*milieu*). Prostředím se zde rozumí prostředí sociální, ekonomické, politické, organizační a fyzické.

Madaus a Kellaghan (1992, s. 128nn) rozlišují šest základních složek kurikula *(curriculum components*), v nichž můžeme opět rozlišit dimenzi cílovou, obsahovou, organizační, metodickou a rezultátovou, resp. evaluační:

- **obecné vzdělávací cíle** (*broad educational aims*);
- **cíle konkrétních vzdělávacích programů nebo jednotek** (*objectives of specific curricula or learning units*);

- **kurikulární materiály** (*curriculum materials*), tj. matriály představující výběr vzdělávacích obsahů (učebnice, přípravy na výuku, metodické pomůcky pro učitele, učební plány a další didaktické prostředky jako je doplňková četba, audiovizuální prostředky, software, laboratorní vybavení apod.);
- **kontext** (*context*), tj. implicitní nebo explicitní zamýšlený kontext implementace, vč. charakteristik žáků (zejm. stávající úroveň znalostí a dovedností, potřeby a zájmy);
- **transakce a procesy** (*transactions and processes*), tj. průběh edukačního procesu, v němž si žáci v komunikaci s vyučujícím, ve vzájemné interakci a v interakci s podněty edukačního prostředí osvojují zamýšlené vzdělávací obsahy, dovednosti a hodnoty;
- **výsledky** (*outcomes*) transakcí, zamýšlených i nezamýšlených, mezi kurikulárními materiály, učiteli a žáky.

Z výše uvedeného je patrné, že ve srovnání s Maňákovým pojetím dimenzí kurikula se v zahraniční literatuře (kromě místy odlišných členění či spojování jednotlivých dimenzí) objevuje jako významná dimenze evaluační, která v Maňákově modelu zahrnuta není (figuruje ovšem mezi rovinami, resp. fázemi, kurikula). Je zřejmé, že evaluace patří mezi významné strukturní prvky kurikula a že význam tohoto aspektu v kontextu soudobého liberálního diskurzu a trendů k plošnému testování vzdělávacích výsledků na úrovni státní či mezinárodní dále vzrůstá (srov. Kaščák a Pupala 2009, 2011a, 2011b; Štech 2011).

Ukazuje se například, že evaluace vzdělávacích výsledků (např. v podobě mezinárodních srovnávacích studií PISA a TIMSS) se stává výraznou determinantou vzdělávání. Důraz je kladen na obsahy, které jsou předmětem zkoumání, jiné se opomíjejí, některé oblasti jsou nově definovány, resp. jejich operacionalizace pro výzkum vzdělávacích výsledků se stává operacionalizací pro vzdělávací praxi (např. čtenářskou gramotností se rozumí pochopení smyslu textu za účelem vyřešení určité problémové úlohy, nikoli schopnost zhodnotit jeho literární kvality, styl apod., čtenářská kompetence je omezena na věcnost, na „reálný smysl“, nikoli na „možný smysl“ související např. s imaginativními funkcemi literatury, srov. např. Messner 2003). Podobně Kelly (2009, s. 18) se kriticky vyjadřuje k aktuálním trendům, které se prosazují v oblasti evaluace. Dle jeho mínění se „těžiště evaluace přesunulo ze zájmu o hodnotu toho, co je nabízeno, k zájmu o efektivitu tohoto „nabízení“.

To, že evaluace úzce souvisí nejen s dimenzí obsahovou, ale také s dimenzí ideovou (dimenzí cílů a hodnot) je ovšem nasnadě. Jak upozorňují Ornstein a Hunkins (2009, s. 274), evaluace (byť prováděná v kontextu pozitivisticky orientovaného výzkumu), je hodnotově orientovanou činností:

> *„Proces evaluace zahrnuje hodnotové soudy co do přínosu a ceny určité informace. Tyto soudy ovlivňují, jaká data sbíráme a jak na tato data nahlížíme.“*

Předmětem našeho výzkumného zájmu v této práci je primárně dimenze ideová, proto jí na závěr této kapitoly, dříve než představíme vlastní konceptuální rámec (model) kurikula, budeme věnovat ještě několik odstavců.

Platí-li, co říká O. Wilson (1993, s. 14, cit. podle Janík, Maňák a Knecht 2009, s. 13) o přirozenosti člověka jako biologického druhu („neexistuje žádné pevné určení, ke kterému by měl člověk směřovat, poněvadž biologickému druhu chybí jakýkoli cíl, kromě vlastní biologické přirozenosti"), pak v rozhodnutí klást si určité cíle, postulovat ideály a hodnoty, k nimž člověk chce směřovat, ačkoli ho k tomu jeho „biologická přirozenost" nenutí, můžeme považovat za klíčové východisko vzdělávání jako specificky lidské aktivity. V ideové dimenzi kurikula se tak odráží, ne-li specifická podstata lidství, pak zcela jistě snaha člověka svoji podstatu, své biologické hranice, „překročit". Kterým směrem však má člověk z těchto hranic vykročit, kam má směřovat, zřejmě zůstane předmětem lidského tázání a zkoumání, možná také sporů, dokud bude lidská existence trvat.

Ideovou dimenzi kurikula tak vnímáme jako klíčovou nejen v kontextu didaktiky (odvozování obsahů, metod, organizačních forem apod.), ale především v kontextu filozofie výchovy (formulace cílů vzdělávání jako kroků, jež člověk hodlá podniknout na cestě hledání smyslu života).

Podle Janíka, Maňáka a Knechta (2009, s. 14) se cíl „vždy vztahuje k nějaké *hodnotě*, kterou je žádoucí realizovat." Ačkoli se kategorie cíle často přibližuje kategorii účelu, cíl (alespoň pokud je od kategorie účelu odlišován) vnímáme jako obvykle spojený s určitou ideou či záměrem, k němuž směřuje úsilí člověka; naopak účel bývá spojován spíše s prostředky, jimiž se cíle dosahuje. Cíl a účel lze rozlišit také typickými otázkami, které se s těmito kategoriemi pojí: „čeho chceme dosáhnout" (cíl) oproti „k čemu dané jednání slouží" (účel) – ovšem, ani toto rozlišení není zcela bez obtíží, zeptáme-li se „k čemu (k jaké hodnotě) naše jednání směřuje?", pak není snadné rozhodnout, zda na mysli máme kategorii cíle, účelu, nebo kategorii Aristotelovské „konečné příčiny". V tomto smyslu lze totiž nahlížet také anglický výraz *purpose*, jež je, ve srovnání s kategorií obecného cíle (*aim*) chápán jako kategorie ještě obecnější (proto např. výraz *the purpose of education* překládáme spíše jako *smysl* než jako *účel* vzdělávání, viz kapitola 4).

Maňák, Janík a Švec (2008, s. 24) rozlišují cíle operační, dílčí, obecné a cíl ústřední; cíle hodnotové a pragmatické, všeobecné a odborné, materiální a formální aj. Janík, Maňák, a Knecht (2009, s. 16nn) pak hovoří o hierarchickém uspořádání cílů od cílů operantních přes cíle konkrétní, dílčí a obecné až po cíl nejvyšší. Posner (2004, s. 71nn) rozlišuje tyto úrovně vzdělávacích cílů (*levels of educational purposes*):

- **společenské cíle** (*societal goals*), tj. představy o tom, čeho by mělo být dosaženo na úrovni politických, ekonomických, sociálních a vzdělávacích institucí (v obecně sociologickém smyslu);

- **administrativní cíle** (*administrative goals*), tj. představy o tom, čeho by mělo být dosaženo na úrovni jednotlivých organizací;
- **obecné vzdělávací cíle** (*educational aims*), tj. představy o tom, čeho by mělo být v dlouhodobé perspektivě dosaženo na úrovni vzdělávacích institucí, obecná charakteristika „vzdělaného člověka“;
- **konkrétní vzdělávací cíle** (*educational goals*), tj. představy o výsledcích vzdělávání v konkrétních vzdělávacích organizacích, obecná charakteristika „profilu absolventa“;
- **učební cíle** (*learning objectives*), tj. záměry učících se, jejich představy o tom, co si hodlají osvojit.

V našem výzkumu se budeme zabývat zejména obecnými vzdělávacími cíli, případně cílem nejvyšším jako „smyslem vzdělávání“ (*purpose*).

1.4 Návrh konceptuálního rámce pro výzkum kurikula

Dříve než přistoupíme k vlastnímu textu kapitoly, za užitečné považujeme poukázat na rozlišení mezi konceptuálním rámcem, teorií a modelem, které uvádí Veselý (2011). V návaznosti na E. Ostromovou rozlišuje obecnější teoretickou rovinu uvažování (konceptuální rámec), rovinu konkrétnější (teorie) a nejkonkrétnější (model):

- **Konceptuální rámec** vymezuje Veselý (2011) jako

  „soubor klíčových pojmů a vztahů mezi nimi, uspořádaný způsobem odrážejícím různé aspekty procesu nebo systému, který je vodítkem pro volbu metod a výzkumného designu […]. *Konceptuální rámce uspořádávají naše myšlení o tom, jak přistupovat k sociálním jevům, a tím určují směr výzkumu. KR poskytují nejobecnější soubor proměnných, které mohou být využity v jakékoli teorii. Rámce jsou tak vlastně jakousi „metateorií“* […]. *Účelem konceptuálních rámců* [je] *vytvořit takový myšlenkový konstrukt, na jehož základě mohou být různé teorie formulovány, interpretovány a porovnávány. Vzhledem k velkému objemu informací (tj. počtu prvků a vazeb mezi nimi) jsou konceptuální rámce zpravidla vyjádřeny ve formě obrázku, diagramu nebo schématu.“* (s. 25)

  Veselý (2011, s. 26–28) pak charakterizuje čtyři základní aspekty utvářející kvalitu konceptuálního rámce: relevance a užitečnost vzhledem ke zvolenému účelu, dostatečná míra komplexnosti (není vynechán žádný relevantní prvek), úspornost (na principu „Occamovy břitvy“) a dynamičnost (konceptuální rámec by neměl pouze představovat systém prvků, ale podněcovat uvažování o procesech, které v tomto systému probíhají.

- **Teorie** umožňují v kontextu určitého konceptuálního rámce určit prvky relevantní pro výzkum, formulovat výzkumné otázky, hypotézy nebo obecnější předpoklady o těchto prvcích a jejich vlastnostech.

  „Teorie se zaměřují vždy na nějakou část rámce a s daným rámcem je zpravidla slučitelné vícero teorií. Teorie je také možné chápat jako soubor systematicky propojených generalizací umožňující vysvětlovat sledované jevy a činit předpovědi do budoucna [...]. *Teorie jsou výroky o tom, jak sledovaný jev* [...] *funguje a jak jej lze vysvětit.“* (tamtéž, s. 26)

- Nejkonkrétnější úroveň teoretického uvažování pak představují **modely**, umožňující formulovat hypotézy o konkrétně vymezeném počtu proměnných. S určitou teorií je proto obvykle slučitelných mnoho různých modelů (srov. tamtéž).

Pojem *kurikulum* považujeme z hlediska našeho výzkumného zájmu za nosný koncept z těchto důvodů (inspirovali jsme se přitom kritérii, která pro hodnocení konceptů navrhuje Strauss 1987): (1) odkazuje na řadu jevů, které tvoří rozsah významu tohoto konceptu; (2) jelikož se vztahuje k řadě jiných pedagogických pojmů, které pomáhá uspořádávat do vzájemných souvislostí a jejichž vzájemné vazby pomáhá identifikovat, hraje ústřední roli v pedagogické terminologii; (3) je implikativní, tj. nutně předpokládá určitou teoretickou koncepci; (4) současně je explikativní, tj. umožňuje vysvětlit řadu jevů, jejich vlastností, vztahů a podmínek tvořících edukační realitu.

Na základě poznatků představených v předchozích kapitolách jsme pro tvorbu zamýšleného konceptuálního rámce zformulovali tato východiska:

- konceptuální rámec musí zahrnout (umožnit zpracovat) jednotlivé přístupy ke kurikulu vycházející z odlišných filozofických či ideových (ideologických) východisek;
- konceptuální rámec musí kurikulum vymezit dostatečně obecně, jako operacionalizovatelný systém různých strukturních prvků a jejich vztahů, naznačit procesy, které v tomto systému probíhají (kurikulum by mělo být modelováno jako dynamický konstrukt zohledňující, že kurikulum má také své procesuální stránky, že prochází určitými transformacemi;
- vzhledem k zaměření zamýšleného výzkumu na pojetí kurikula v pedagogickém myšlení, konceptuální rámec musí být vztáhnutelný k subjektivní perspektivě edukační reality odrážející se v názorech pedagogů;
- za základní strukturní prvky kurikula budou považovány variantní formy kurikula, roviny kurikula a dimenze kurikula.

1.4.1 Kurikulum jako *smysl edukace*

Vymezit, co je to *kurikulum*, považujeme za obtížný úkol mimo jiné také proto, jak jsme naznačili dříve, že se jedná o konstrukt dynamický: kurikulum sice nějak „je", ale současně a neustále se také něčím „stává". Navíc se jedná o jev velmi komplexní. Zpočátku jsme se drželi Průchova (1997, 2002) vymezení kurikula jako „obsahu edukace". Ovšem teprve při setkání se s Maňákovým (2006a) konceptem dimenzí kurikula jsme si uvědomili jednak komplexnost konceptu obsahu edukace, jednak to, že by bylo vhodně označení „obsah edukace", nemá-li být neustále doprovázeno interpretačním dovětkem (že se jedná o více než obsahovou dimenzi), nahradit jiným výrazem.[22]

Určitou dobu jsme se proto drželi definice kurikula vycházející z konceptu zkušenosti žáka (srov. Bauman 2006), která se mezitím v české pedagogické terminologii více prosadila (viz kapitola 1.1.2). V souvislosti s naším výzkumným zájmem jsme ovšem narazili na dvojí obtíž: (1) definice kurikula vycházející z konceptu žákovy zkušenosti je výrazně spjata s určitým okruhem vzdělávacích koncepcí, a je tudíž obtížně použitelná pro konceptualizaci a srovnání vzdělávacích koncepcí, jež s tímto okruhem nejsou zcela kompatibilní; (2) v našem výzkum jde především o vystižení toho, jak kurikulu rozumí (budoucí) pedagogové (jak rozumí cílům, smyslu a hodnotám edukace a jejich dalším souvislostem), tj. opíráme se o pojetí kurikula, kde vedle roviny žákovy zkušenosti existují roviny další (zejm. rovina pedagogického myšlení), a tudíž definice kurikula by neměla chápání kurikula omezit na rovinu jedinou.

V rámci tohoto uvažování jsme se setkali s inspirativní statí J. Slavíka (1996, s. 29nn), který pro reflexi edukační reality užívá výrazu „pedagogické dílo", jímž rozumí označení „pracovního výsledku".

> *„V něm však je obsažen a při interpretaci obnažován také proces a dokonce i způsob činnosti.* […] *vyjadřuje vztah mezi tvorbou a výtvorem, mezi uskutečňováním, uskutečněním a možností, mezi dispozicí a jejím uplatňováním. Dílo je procesem, výsledkem i způsobem profesního dění."*

Slavík (tamtéž, s. 38) pedagogické dílo chápe jako:

> *„explanační (výkladové) pole, kterému nějak rozumí učitel, ale zároveň mu nějak rozumějí i jeho žáci. V rozumění je skryta potenciální kvalita volby (přijetí, odmítnutí, tvorba) v rozhodovacích momentech výchovy, a proto je v porozumění ukryto východisko pro kvalitu vzájemné spolupráce zúčastněných aktérů […]. Rozumění je však také předpokladem lidské svobody všech účastníků pedagogického díla, neboť rozumět znamená být odpovědným […]. Proto rozumění patří jak k technologické, tak k etické stránce pedagogického díla."*

[22] Ve snaze propojit modely představené J. Průchou (formy existence kurikula) a J. Maňákem (dimenze kurikula), jsme mj. narazili na poněkud paradoxní formulaci „obsahové dimenze obsahu edukace" (Bauman 2009).

Pokud se nám tedy jedná o „porozumění pedagogickému dílu“ (tj. jak tvůrci kurikula, pedagogy nevyjímaje, kurikulu rozumí), jedná se nám *de facto* o porozumění *smyslu* tohoto „díla“, přičemž

> *„To, co nazýváme „porozuměním“, má stránku objektivní (uživatel jazyka si osvojuje smysl znaku, slova, komplexu znaků) a subjektivní (uživatel jazyka při porozumění operuje také s určitými vlastními asociativními obrazy, představami apod.). Přitom subjektivní stránka porozumění může ovlivňovat stránku objektivní (pragmatické aspekty užívání jazyka mohou modifikovat sémantické aspekty).“* (Tondl 2006, s. 117n)

Jelikož východiskem našich úvah je orientace na empirický výzkum, považujeme v tomto ohledu za důležité poznamenat, že tímto *a priori* nerezignujeme na možnost objektivního (nebo alespoň intersubjektivního) poznání. Z tohoto hlediska považujeme za důležitou poznámku, kterou formuloval J. Peregrin (2005, s. 62, 66) v rámci představení úvah G. Fregeho o smyslu a významu:

> *„Smyslu věty (který je podle obecné definice způsobem danosti její pravdivostní hodnoty) pak Frege říká myšlenka (je to podle něj ‚nikoli subjektivní čin myšlení, ale objektivní obsah toho, co je schopno být společným vlastnictvím mnohých‘).* […] *Logika a sémantika je pro něj objektivní ve smyslu itersubjektivity, tedy v tom smyslu, že fakta, kterými se zabývá, nejsou věcí myšlenek či přání žádného jednotlivého člověka; nejsou však nutně objektivní v tom smyslu, že by vůbec nezávisely na existenci lidí a lidského rozumu.“*

Ve snaze nalézt vymezení kurikula, jež by mohlo být ústředním konceptem strukturujícím naše zkoumání, splňujícím kritéria, která jsme formulovali v úvodu kapitoly 1.4, jsme se inspirovali vymezením pojmů *smysl* a *význam*, jak je představil Gottlob Frege v dnes již klasické stati moderní sémantiky *Über Sinn und Bedeutung* (1892) a dále rozvinul P. Materna (2004).

Frege rozlišil ***smysl*** (Sinn) jako způsob danosti (die Art des Gegebenseins) denotátu (tj. toho, co je označováno) a ***význam*** (Bedeutung) jako to, co je označováno (tj. denotát), přičemž ve Fregově pojetí porozumět určitému výrazu znamená znát jeho smysl.[23] Tondl (2006, s. 117) toto stanovisko formuloval takto:

> *„Smysl odpovídá tomu, co si osvojuje uživatel jazyka, když porozumí jménu.“*

Vedle termínu ***denotát*** je v odborní literatuře pro zachycení „toho, co je označováno“ užíván také výraz ***reference*** (mnohdy zaměnitelně, v některých případech s důrazem na odlišení povahy objektu, k němuž je odkazováno). Materna (2004) přitom považuje odlišení denotátu a reference za funkční zejména z hlediska určení smyslu empirických výrazů. Vychází přitom ze základního schématu transparentní intenzionální logiky

[23] Známý je příklad odlišení „Jitřenky“ a „Večernice“: výrazy odkazují na totéž vesmírné těleso, a tudíž mají stejný *význam*, ovšem *smysl* těchto výrazů je odlišný (nejjasnější „hvězda“ na ranní, resp. na večerní obloze).

(P. Tichý), v němž „*výraz* vyjadřuje *smysl*, který je dán tzv. *konstrukcí*;[24] objekt konstruovaný smyslem můžeme nazvat *denotátem* tohoto výrazu." (s. 131) Přitom lexikální a gramatická výbava jazyka souží k tomu, „aby výrazy *kódovaly* konstrukce" (obecné, na jazyku nezávislé, logické konstrukce lze pak odvodit z gramatiky jazyka, s. 132).

Takto například výraz „nejvyšší hora" kóduje konstrukci („být horou" a „být nejvyšší"), která určuje smysl tohoto výrazu, přičemž tento smysl zakládá porozumění danému výrazu (výrazu „nejvyšší hora" můžeme rozumět, aniž bychom věděli, o kterou horu v konkrétním světě se jedná). Jelikož výraz „nejvyšší hora" je výraz empirický, abychom věděli, co tento výraz označuje, museli bychom znát příslušná geografická fakta. Materna proto soudí, že smysl empirických výrazů jednoznačně určuje pouze určitou intenzi (konstruuje objekt typu individuové role, jež je funkcí – v uvedeném příkladu „být nejvyšší horou"), nikoli hodnotu této intenze v aktuálním světě (tj. nekonstruuje individuum jako „aktuální objekt", např. Mount Everest). Jako *denotát* tedy Materna označuje onu intenzi; její hodnotu (hodnotu denotátu) v aktuálním světě a daném čase pak označuje výrazem *reference*.

Chceme-li porozumět smyslu „pedagogického díla", tj. smyslu edukace, z výše uvedeného pro nás tedy plyne základní otázka: jak je tento smysl strukturován (jaká je konstrukce konstruující denotát)? Jinými slovy, které aspekty „pedagogického díla" (edukace) zakládají porozumění této skutečnosti?[25] Jak se pokusíme ukázat dále, souhrn těchto aspektů odpovídá konstruktu, který v pedagogické terminologii můžeme pojmenovat výrazem „kurikulum".

Nejprve bude ovšem nutné koncept kurikula zasadit do širšího kontextu pedagogické terminologie. Za zvláště významné považujeme vyjasnění vztahu k pojmům *edukační procesy*, *edukační konstrukty, edukační prostředí, edukační realita*, a *edukace*.

Edukační procesy

V literatuře jsme nalezli dvě mírné odlišné definice:

Průcha, Walterová, Mareš (2003): „všechny takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle za působení (přímého nebo zprostředkovaného) jiného subjektu"

Průcha (2002, s. 65): „Edukační procesy jsou všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně […] určitý druh informace."

Ve vlastním návrhu definice se příliš nelišíme od výše uvedených, pouze důsledněji zdůrazňujeme, že jádrem edukačního procesu je řízené učení na straně jednoho ze subjektů, přičemž obsahový rámec tohoto učení vyjadřujeme, dle našeho mínění, kom-

[24] Na jiném místě Materna (2000) smysl chápe přímo jako tuto konstrukci.
[25] Porozumění chápeme jako výsledek interakce vlastností rozumějícího subjektu a aspektů vážících se k objektu (tomu, čemu se subjekt snaží porozumět), srov. Tondl 2006, s. 117n., z hlediska našeho výzkumného zájmu však na tomto místě od vlastností rozumějícího subjektu odhlížíme.

plexním výrazem „zkušenost“, jež se do jisté míry kryje s užším vymezením kurikula (viz níže). Použitím výrazu „zkušenost“ současně poukazujeme na to, že obsah učení nelze zkoumat odděleně od jeho interpretace, nelze jej zúžit na osvojované vědomosti, dovednosti apod. Edukační procesy tedy definujeme jako:

„Procesy, při nichž dochází k utváření zkušenosti nějakého subjektu na základě jeho intencionálního učení, které je řízeno (přímo nebo zprostředkovaně) jiným subjektem.“

Edukační konstrukty

V relevantní literatuře jsme nalezli pouze jedinou definici.[26] Průcha (2002, s. 65) tento termín vymezuje jako: „všechny takové teorie, modely, plány, scénáře, prognózy, zákony, předpisy a jiné teoretické výtvory, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy.“

V našem návrhu definice uvedené pojetí mírně posouváme, a to tak že edukační konstrukty úzce svazujeme s edukačními procesy. Máme totiž za to, že je užitečně odlišit konstrukty, které fungují jako determinanty edukačních procesů od konstruktů ostatních. Takto můžeme také *kurikulum* chápat dvojím způsobem. Jednak na obecné rovině jako konstrukt pedagogické teorie, který nutně nemusí edukační procesy ovlivňovat, protože např. postrádá určitou relevanci nebo je záměrně formulován jako konstrukt explanativní, bez ambice měnit pedagogickou praxi. Nebo můžeme kurikulum chápat konkrétněji, jako konstrukt edukační, edukační procesy ovlivňující nebo v jejich rámci vznikající (vzdělávací programy, učebnice, obsah pedagogické komunikace, vzdělávací výsledky apod.). Současně předpokládáme, že za určitých podmínek je možné (a dle našeho mínění také žádoucí), aby se konstrukty obecně pedagogické stávaly konstrukty edukačními (např. aby se teoretický koncept kurikula, vztah dimenze ideové a metodické apod. stal součástí diskurzu pedagogů–praktiků a takto ovlivňoval jejich pedagogické myšlení a v důsledku toho také pedagogickou praxi).

„Edukační konstrukty jsou takové skutečnosti, které vznikají jako (mezi)produkty edukačních procesů nebo jsou vytvářeny za tím účelem, aby do edukačních procesů vstupovaly a pomáhaly je utvářet.

Edukační prostředí

U tohoto konceptu se plně ztotožňujeme s definicí, kterou uvádějí Průcha, Walterová, a Mareš (2003), když edukační prostředí definují jako:

„Jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení.“

[26] Je s podivem, že tento termín není vymezen ani v nejnovějším vydání *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová a Mareš 2009).

Edukační realita

V literatuře jsme opět nalezli dvě mírně odlišné, ovšem výrazně se překrývající, definice:

Průcha (2002, s. 64): „Edukační realita je každá taková skutečnost […] objektivně se vyskytující v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy nebo jsou vyvíjeny nebo fungují nějaké edukační konstrukty."

Průcha, Walterová, Mareš (2003): „Edukační realita je jakýkoliv úsek objektivní skutečnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy."

V našem návrhu definice se pokoušíme zohlednit vztah tohoto pojmu k výše uvedeným, uplatněním konceptu zkušenosti návrh rovněž odráží posun od paradigmatu pozitivistického k paradigmatu fenomenologickému

> *„Edukační realita je ta část lidské zkušenosti, která je v určitém edukačním prostředí utvářena edukačními procesy a edukačními konstrukty. Edukační realita zahrnuje edukační prostředí, procesy i konstrukty."*

Referencí výše uvedených čtyř výrazů jsou konkrétní edukační procesy nebo konstrukty probíhající nebo existující v určitém časoprostoru. V případě edukačního prostředí je referencí onen konkrétní časoprostor, v němž probíhají konkrétní edukační procesy nebo se vyskytují konkrétní edukační konstrukty. Referencí edukační reality je pak pomyslná suma výše uvedených referencí. Denotátem těchto empirických výrazů jsou jejich definice nebo modely vytvořené na základě konstrukce (smyslu) kódované určitým výrazem.

Edukace

V literatuře jsme opět nalezli dvě poněkud odlišná pojetí:

Průcha, Walterová, Mareš (2003): „(1) […] jakékoliv situace […] při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému druhu učení; (2) […] proces celkové výchovy […], celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských] výchovných institucí i neformálních (rodina aj.) prostředí; (3) […] synonymum termínu vzdělávání, resp. vzdělávací proces"

Průcha (2002, s. 66) charakterizuje termín *edukace* jako synonymní k výrazům *edukační proces,* resp. *výchova a vzdělávání*.

Na rozdíl od termínů výše uvedených, pojem *edukace* nechápeme jako výraz empirický, ale jako výraz teoretický. Do pedagogické terminologie byl uveden J. Průchou (1997) jako funkčně zdůvodněná alternativa doposud užívaných výrazů *výchova, vzdělávání* a jejich odvozených tvarů a podob. Vzhledem ke své obecnosti má proto v kontextu empirického výzkumu jen omezené uplatnění: obvykle se hovoří o výzkumu učebnic, výzkumu výuky, výzkumu pedagogické komunikace, žákových prekonceptů apod., nikoli o výzkumu výchovy nebo vzdělávání (a tudíž ani o výzkumu edukace). Dle našeho

mínění se jedná o termín nosný zejména pro výzkum teoretický, proto jej vymezujeme takto:

Edukace je konceptuální rámec užívaný při zkoumání určitých úseků edukační reality tradičně označovaných jak výchova, vzdělávání apod.

Referencí tohoto výrazu je jakékoli označení určité situace nebo jevu jako součásti edukační reality, denotátem je definice nebo model vytvořený na základě konstrukce (smyslu) kódované tímto výrazem. Ovšem jelikož se v tomto případě nejedná o výraz empirický ale teoretický, reference a denotát mohou do jisté míry splývat.

Vymezení kurikula jako *smyslu edukace* tedy chápeme z několika hledisek:

(A) v rovině sémantické

- kurikulum je konstrukcí (smyslem edukace) konstruující denotát výrazu *edukace*;
- denotátem *edukace* je pak model kurikula;
- kurikulum zakládá porozumění výrazu *edukace*;

(B) v rovině pragmatické

- kurikulum je tím, „oč ve výchově a vzdělávání běží“;
- kurikulum zakládá porozumění určitým situacím nebo jevům jako situacím nebo jevům edukačním.

Model kurikula tedy ztotožňujeme s modelem edukace, nikoli však s modelem edukační reality: objektem modelu není struktura edukačního prostředí, edukačních konstruktů nebo procesů, ale struktura konceptuálního rámce, v němž určitým situacím nebo jevům přiřazujeme atribut „edukační“.

Na tomto místě považujeme za nutné poznamenat, že východiskem naší definice kurikula nebyl paradoxně pojem *kurikulum*, ale pojem *edukace*. Jak jsme naznačili již v kapitole 1.1, důvodem tohoto „obratu“ bylo hledání definice, která by dokázala reflektovat ideová východiska vzdělávacích koncepcí a jako taková by současně nebyla v žádné z těchto koncepcí ukotvena. Z tohoto hlediska se nám inspirace analytickou filozofií, resp. moderní sémantikou, jeví jako nosná.

Náš přístup současně ponechává nedotčené „sémantické pole“ samotného výrazu *kurikulum* v jeho neodmyslitelném filozofickém (ideologickém) ukotvení. Takto může výraz *kurikulum* nabývat v podstatě neomezeného množství významů: jeho smyslem je pak (filozoficky, resp. ideologicky) zakotvená konstrukce konstruující jeho denotát (model nebo definici vycházející z daného ideového rámce) a jeho referencí jsou pak určité stavy (konstrukty, procesy) nebo situace svázané s konkrétním časoprostorem.

Ačkoli v tuto chvíli nemáme dostatek prostoru a ani není naším cílem tento poznatek (či spíše domněnku) rozpracovat, máme za to, že posunutím vymezení kurikula od „obsahu edukace“ ke „smyslu edukace“ v podstatě dochází k posílení významu kurikula

a jeho role jako základního konceptu pedagogické terminologie, jenž má potenciál nově strukturovat poznání pedagogické vědy. Je možné, že se tímto dostáváme na pomyslný práh nového syntetizujícího paradigmatu v pedagogice.[27]

1.4.2 Strukturní prvky kurikula

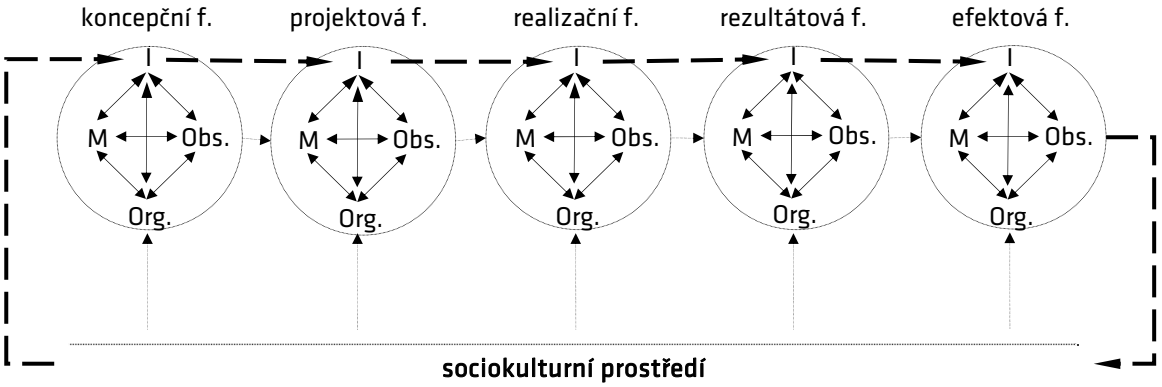
Jak jsme uvedli již v předchozím textu, strukturními prvky kurikula rozumíme ty aspekty, které strukturují smysl edukace, tedy zakládají porozumění určitému jevu jako jevu edukačnímu. Dle našeho mínění, jak jsme rovněž naznačili již výše, jsou těmito strukturními prvky:

- **variantní formy kurikula**, vyjadřující skutečnost, že smysl edukace je dynamický a při přechodu z jedné formy do druhé se transformuje, takže jednotlivé formy, byť jsou spolu těsně svázány a jedna od druhé se odvíjí, se vzájemně podstatně odlišují a do jisté míry jsou tak pozorovatelné odděleně, čímž se liší od dimenzí kurikula; pro variantní formy kurikula je rovněž charakteristické to, že jedna vychází z druhé (jsou na sobě do značné míry závislé, jedna pro druhou určující), a to v určitém sledu, jenž není jednoduše zaměnitelný, čímž se odlišují od rovin kurikula;
- **roviny kurikula**, vyjadřující skutečnost, že smysl edukace lze zkoumat na určitých vzájemně odlišných (a do jisté míry oddělitelných) úrovních, které se mohou (ale nemusí) vzájemně prostupovat a ovlivňovat, přičemž počet a charakteristika těchto rovin jsou proměnlivé v závislosti na zvoleném hledisku; není rovněž jednoznačně určitelná návaznost těchto rovin;
- **dimenze kurikula**, vyjadřující skutečnost, že ve všech variantních formách a na všech úrovních je smysl edukace utvářen vzájemně neoddělitelnými (pouze na teoretické rovině odlišitelnými) aspekty, přičemž smysl edukace je dán komplexem kvalit všech těchto aspektů (dimenzí).

V našem pojetí, jak ukazuje níže uvedené schéma (obr. 4), kurikulum chápeme jako sestávající z pěti variantních forem (koncepční – projektová – realizační – rezultátová – efektová) a x rovin (např. rovina politického, akademického, mediálního aj. diskurzu, rovina filozofie výchovy, srovnávací pedagogiky aj. disciplín či oborů, rovina zkušenosti žáka, rovina pedagogického myšlení aj.; ve schématu nejsou naznačeny, resp. schéma může být interpretováno jako zobrazení 1 až x těchto rovin), přičemž v každé z těchto forem a rovin rozlišujeme čtyři dimenze (ideová, obsahová, metodická a organizační). Jednotlivé šipky ve schématu naznačují jednak vzájemnou provázanost dimenzí, návaznost jednotlivých variantních forem, vliv sociokulturního prostředí a význam ideové dimenze kurikula pro transformaci jednotlivých forem kurikula.

[27] Podobnou myšlenku ostatně předznamenal již J. Průcha (2002, s. 249) když pojem kurikulum (resp. formy existence kurikula) používá při odkazování na jednotlivé kapitoly knihy *Moderní pedagogika*, představující základní strukturu pedagogické vědy.

Obr. 4: Konceptuální rámec pro výzkum kurikula



Koncept variantních forem kurikula jsme v podstatě v nezměněné podobě uplatnili tak, jak jej představil J. Průcha (2002, viz kapitola 1.3.2). Zvažovali jsme rovněž začlenění formy konstitutivní vyjádřené ve fundamentálním modelu představeném J. Maňákem (2007). Koncepční formu nicméně chápeme jako zahrnující nejen tvorbu dokumentů vzdělávací politiky, ale také diskurz politický a akademický související s koncepčními otázkami vzdělávání. Akademický nebo politický diskurz ovšem vnímáme spíše jako samostatné roviny, které se mohou vztahovat k více variantním formám kurikula, nejen k formě koncepční.

Koncept rovin kurikula nebyl v literatuře, z níž jsme vycházeli, vymezen nijak jednoznačně, proto základním cílem našeho vymezení (viz výše) bylo především odlišit tento koncept od konceptu variantních forem. Takto například zamýšlené, realizované a dosažené kurikulum, označované jako roviny kurikula, v našem pojetí chápeme jako variantní formy, nikoli roviny. Za klíčové koncepty v tomto ohledu naopak považujeme kurikulum **explicitní** (pozorovatelné, přístupné zkoumání) a **implicitní** (pozorovatelné a zkoumatelné pouze zprostředkovaně), případně členění rovin kurikula na kurikulum **formální**, **neformální**, **nulové** a **skryté**. Jak jsme ale uvedli výše, hledisek pro určení typů a počtu rovin kurikula si lze představit velké množství, proto na tomto místě nepovažujeme za nutné (ani možné) pokusit se o nějaký vyčerpávající výčet.

Koncept dimenzí kurikula chápeme v návaznosti na práce J. Maňáka (Maňák, Janík a Švec 2008, s. 23nn), ovšem Maňákovo pojetí, jak ukážeme dále, poněkud rozšiřujeme, a to v tom smyslu, že význam tohoto konceptu spatřujeme jako relevantní pro všechny variantní formy kurikula. Podrželi jsme se čtyř dimenzí uvedených Maňákem (ideová, obsahová, metodická, organizační), přestože jsme zvažovali, zda by zde neměly figurovat některé dimenze další, např. dimenze času, subjektů edukace, evaluace aj. (srov. různé koncepce představené v kapitole 1.3.4). U většiny těchto případů bylo možné konstatovat, že jsou určitým způsobem zahrnuty nebo zahrnutelné do uvedených čtyř dimenzí: např. dimenze hodnotových východisek spolu s cíli v dimenzi ideové; vlastnosti subjektů edukace spolu s časově-prostorovým vymezení, sociokulturními determinantami aj. v dimenzi organizační.

Tab. 1: Kurikulum, obecný přehled

Variantní f. kurikula	Procesy tvorby kurikula	Aktéři tvorby kurikula	Produkty (předmět výzkumu)
koncepční	vzdělávací politika	pověření úředníci a odborníci, vedení škol, učitelé, veřejnost	dokumenty vzdělávací politiky
projektová	projektování, implementace kurikula	pověření úředníci a odborníci, autoři a vydavatelé, vedení škol, učitelé, rodiče, žáci	kurikulární projekty (vzdělávací programy, učebnice aj.)
realizační	realizace kurikula	pověření úředníci, rodiče, vedení školy, učitelé, edukační média, žáci	pedagogická komunikace
rezultátová	osvojování kurikula	žák, učitelé, vedení školy, rodiče	vzdělávací výsledky (kompetence žáka)
efektová	seberealizace žáka	žák	vzdělávací efekty (žákovo jednání)

Celkový přehled variantních forem a souvisejících procesů tvorby kurikula s uvedením příkladů relevantních aktérů těchto procesů a jejich produktů nabízí tabulka 1. V tabulce 2 je pak uvedena podrobnější charakteristika dimenzí kurikula ve vztahu k jednotlivým variantním formám.

Tab. 2: Variantní formy a dimenze kurikula

Variantní formy k.	Dimenze kurikula	Komentář
koncepční	ideová	představa vzdělaného jedince a světa, v němž by měl žít a který by měl utvářet
	obsahová	obsah vzdělávací politiky
	organizační	org. struktury a formy, v jejichž rámci probíhá tvorba a komunikace vzd. politiky
	metodická	způsoby tvorby a komunikace vzdělávací politiky
projektová	ideová	vzdělávací cíle (cíle vzdělávacích programů)
	obsahová	obsah kurikulárních projektů
	organizační	org. struktury a formy, v jejichž rámci probíhá tvorba a komunikace k. projektů
	metodická	způsoby tvorby a komunikace kurikulárních projektů
realizační	ideová	výukové cíle
	obsahová	obsah pedagogické komunikace
	organizační	podmínky, organizační formy a struktury, v jejichž rámci probíhá výuka
	metodická	způsoby, jakými pedagogická komunikace probíhá
rezultátová	ideová	představa žáka o smyslu kompetencí, kterými disponuje
	obsahová	rozsah, struktura a kvalita kompetencí, kterými žák disponuje
	organizační	kvalita osvojených komp. determinující, v jakých podmínkách jsou uplatnitelné
	metodická	kvalita osvojených kompetencí determinující způsoby jimiž jsou uplatnitelné
efektová	ideová	představa cílů, k nimž by mělo jednání směřovat
	obsahová	obsah žákova jednání (implicitní sdělení obsažená v žákově jednání)
	organizační	kontextuální proměnné determinující obsah a způsob žákova jednání
	metodická	způsob, jakým žák jedná

Za nejobtížnější jsme považovali rozhodnutí, zda mezi dimenze kurikula zahrnout rovněž dimenzi evaluace. Význam a vliv tohoto aspektu na cíle, organizaci, metody

i obsahy je neoddiskutovatelný, ovšem máme za to, že z hlediska toho, jak jednotlivé strukturní prvky kurikula chápeme, nejedná se o dimenzi kurikula, ale o jednu z jeho rovin. Koncept evaluace se významně dotýká (vychází z) formy koncepční, projektové, realizační i rezultátové, můžeme v něm vysledovat dimenzi ideovou, obsahovou, organizační i metodickou. Je ovšem od ostatních aspektů kurikula relativně dobře oddělitelný a smysl edukace bude i bez evaluace myslitelný (bez uvedených čtyř dimenzí ovšem nikoli).

1.4.3 Ideová dimenze kurikula a její význam

Jak jsme naznačili již ve výše uvedeném schematickém znázornění (obr. 4), za klíčovou z hlediska transformace jednotlivých variantních forem kurikula považujeme dimenzi ideovou, která je (na rovině pedagogického myšlení) také předmětem našeho výzkumného zájmu.

Máme za to, že východiskem celého systému uchopení smyslu edukace je ideová dimenze koncepční formy kurikula, tj. představa vzdělaného jedince a světa, v němž by měl žít a který by měl utvářet, formulovaná ve formě koncepčních dokumentů vzdělávací politiky, ideálně na základě co nejširší společenské diskuse, v průběhu neustálého promýšlení možných variant těchto představ a jejich aktualizace vzhledem k měnícím se životním podmínkám, individuálním i společenským zkušenostem.

Formulace těchto představ samozřejmě probíhá zcela jiným způsobem a za zcela jiných podmínek než jejich následná konkretizace v podobě vzdělávacích projektů (programů, plánů, učebnic aj.), rovněž obsah vzdělávacích koncepcí je výrazně odlišný od obsahu vzdělávacích projektů. Co však zůstává nebo, přesněji řečeno, co musí být zachováno, má-li být koncepce implementována (transformována do podoby vzdělávacích projektů), je dimenze ideová. Slouží jako referenční rámec rozpracování vzdělávací koncepce do podoby vzdělávacích programů. Cíle jsou v této fázi samozřejmě konkretizovány podobně jako vzdělávací obsahy, ovšem jejich podstata (smysl, cílové hodnoty) musí být nutně totožná.

Na rovině pedagogického myšlení také každý pedagog má, alespoň to předpokládáme, určitou vlastní představu (koncepci) cílů, smyslu a hodnot vzdělávání, která více či méně koresponduje s ideovou dimenzí vzdělávací koncepce v daném státě. Jak ukážeme dále, je docela dobře možné, že tato subjektivní koncepce je implicitní a neuvědomovaná.

Pedagogové se mohou, ale také nemusí, aktivně podílet na konkretizaci těchto cílů v podobě vzdělávacích programů a přípravy na výuku. Například Maňák, Janík a Švec (2008, s. 23) tvrdí, že „ideový rozměr kurikula je (...) určující pro všechny další formy kurikula“. Přínos našeho modelu (konceptuálního rámce) spatřujeme zejména v tom, že

nám umožňuje klást si otázky jako například: Je ideová dimenze skutečně východiskem přípravy na výuky, nebo je tímto východiskem dimenze jiná (např. obsahová – „kde jsme minule skončili, kterou kapitolu z učebnice máme probrat dnes, jak to udělat, aby to žáky zaujalo, abychom vše stihli, …“)? Je východiskem ideové dimenze v realizační fázi ideová dimenze fáze projektové, nebo naopak organizační dimenze fáze realizační? (Upravuje učitel cíle ve výuce průběžně podle okolností, nebo se snaží dosáhnout toho, co si naplánoval, ať se děje cokoli, a pouze upravuje postup, jakým chce těchto cílů dosáhnout?)

Ideová dimenze realizační formy kurikula představuje konkretizaci cílů výuky (vyučovací hodiny, jednotlivých aktivit, z nichž vyučovací hodina sestává) přímo v průběhu vyučování. Představuje také komunikaci těchto cílů žákům („co dnes budeme dělat“ vs. „jaké cíle dnes sledujeme, kam a v jakých oblastech, z hlediska vzdělávacích výsledků, dnes chceme pokročit?“) a zda vůbec jsou cíle, smysl a hodnoty obsažené ve výuce žákům komunikovány, zpřítomňovány, zexplicitňovány.

Tento moment, kdy během výuky dochází k osvojování si učiva považujeme za velmi podstatný vzhledem k tomu, že v rámci tohoto procesu osvojování musí být žákem „uchopena“ také ideová dimenze, tj. smysl (cílová orientace) a hodnota osvojeného. Chápeme-li kurikulum jako smysl edukace, jako to, „oč běží“, pak porozumění smyslu výuky, resp. smyslu osvojeného, na straně žáka se odvíjí od všech čtyř dimenzí. Pokud je ovšem ideová dimenze na straně vyučujícího podceněna nebo její komunikace zcela chybí, projeví se to, dle našeho mínění na kvalitě vzdělávacích výsledků i efektů. Nikoli ovšem v tom smyslu, že žák „ví“ méně co do obsahu, ale v tom smyslu, že jeho znalosti budou jiné. Je docela možné, že žák bude schopen, z hlediska toho, co si osvojil, říci, „co se probíralo“ (a také být hodnocen stupněm „výborně“, protože „ví“), ovšem pokud neporozumí smyslu osvojeného, nepozná v životě situaci, kdy je vhodné tuto znalost aplikovat. Jinými slovy: „linie“ ideové dimenze vede nejen pedagoga, aby realizovaná výuka odpovídala cílům vzdělávacích programů a koncepcí, ale také žáka, aby se smysl výuky transformoval v pochopení smyslu naučeného (forma vzdělávacích výsledků) a v aplikaci naučeného v životě (forma vzdělávacích efektů).

Jedním z principů efektivního vyučování je požadavek, aby všechny součásti kurikula byly propojeny a tvořily soudržný program sloužící naplňování vzdělávacích cílů (srov. *Efektivní učení ve škole* 2005). Právě ideovou dimenzi kurikula považujeme za jádro této soudržnosti. Žáci se údajně učí s větším nasazením, když jsou učební cíle v souladu s jejich osobními cíli (srov. *Efektivní učení ve škole* 2005). V kontextu představeného konceptuálního rámce můžeme tento problém vyjádřit jako problém překrývání ne vždy kompatibilních rovin kurikula: otevírá například otázku, jak sladit ideovou dimenzi kurikula na rovině žákova pojetí výuky a na rovině učitelova pojetí výuky.

V našem výzkumu pedagogických znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání se zaměříme na zkoumání ideové dimenze kurikula ve formě koncepční a částečně také projektové, a to na rovině pedagogického myšlení. Interpretaci nálezů z empirické části výzkumu chceme mimo jiné konfrontovat s teoreticky vymezenými koncepcemi vzdělávání formulovanými v rámci kurikulárních studií (ideová dimenze koncepční formy kurikula na rovině akademického diskurzu) a s cíli explicitně uvedenými v dokumentech vzdělávací politiky (ideová dimenze koncepční a projektové formy kurikula na rovině státní vzdělávací politiky aktuálně prosazované v českém základním vzdělávání). V následujících dvou kapitolách proto představíme stručný přehled těchto koncepcí a jejich klasifikací (kapitola 2) a cílů aktuální vzdělávací politiky (kapitola 3).

2 Soudobé koncepce vzdělávání: kurikulum v perspektivě filozofie výchovy a vzdělávací politiky

V této kapitole představíme stručný přehled soudobých koncepcí vzdělávání, jež nám budou sloužit jako referenční rámce pro interpretaci výpovědí respondentů, jejichž pedagogické myšlení, resp. znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání, hodláme zkoumat. 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. Jak jsme ukázali v předchozí kapitole, ačkoli nemusí být patrná na rovině explicitní ale může být do jisté míry skrytá a neuvědomovaná, ideová dimenze kurikula je základní osou utvářející smysl edukace. Zejména, ovšem nikoli pouze, proto, že je nedílnou součástí pedagogického myšlení, 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 nejúplněji 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 ty aspekty pedagogického myšlení (ať už na úrovni akademického nebo politického diskurzu, učitelova nebo žákova pojetí výuky, názorů rodičů na smysl vzdělávání aj.), které tvoří ideovou dimenzi kurikula, a jak napomáhat jejich další diskusi a promýšlení, jež se může odrazit ve změně edukační praxe.

2.1 K pojmu koncepce 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 koncepce (*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. Koncepce 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 (koncepce vzdělávání) definuje jako

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

Koncepce 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.

Westbury (2002) klasifikace různých koncepcí vzdělávání chápe jako „rámce pro nahlédnutí normativních otázek vztahujících se k východiskům tvorby kurikula“ (s. 531). Vztah vzdělávacích koncepcí ke kurikulu Lamm (1991) shrnuje do těchto oblastí:

- legitimizují určité oblasti vědění,
- na stejném základě naopak jiné oblasti vědění odmítají,
- v rámci legitimních oblastí vědění určují priority, tj. podílejí se na výběru konkrétních vzdělávacích obsahů.

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 pedagogy 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.

Z poněkud odlišné perspektivy, na rovině pedagogického myšlení, Schiro (2008, s. 9–10) charakterizuje *curriculum ideologies* jako:

> *„subjektivní konceptuální rámce vztahující se k uvažování o kurikulu“,*

přičemž tímto zdůrazňuje, že se nejedná o obecnou „životní filozofii“ nebo „koncepci vzdělávání“, ale pouze o určitou oblast pedagogického myšlení, jež není totožná s oblastmi jinými. V tomto případě, na rozdíl od výše uvedených, by tedy výraz *curriculum ideologies* bylo vhodnější překládat jako *(učitelovo) pojetí kurikula*. Schiro (2008) toto

užší vymezení zdůvodňuje skutečností, že, dle jeho výzkumných zjištění, učitelé používají jiné konceptuální rámce, když uvažují o problematice vzdělávacích programů, plánování vyučování apod., a jiné ve výuce, když se nacházejí v přímé interakci s žáky. Toto tvrzení považujeme z hlediska metodologického za zcela zásadní, jelikož velmi problematizuje představu o tom, jak souvisejí výpovědi učitelů o cílech vzdělávání obecně s jejich výpověďmi o vlastní praxi a jejich učitelskou praxí jako takovou.

Eisner (1992, s. 303) poznamenává, že určitá koncepce (ideologie) se stává neviditelnou 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. Jak uvedeme ve čtvrté kapitole, právě tento přechod mezi rovinou implicitní a explicitní je podstatný z hlediska rozvoje pedagogických znalostí, znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání nevyjímaje.

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, jíž 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.*“

Jak je patrné již z výše uvedeného, výraz „koncepce vzdělávání“ (případně „vzdělávací koncepce“), který v této práci užíváme se v literatuře, české i zahraniční objevuje v podobě mnoha více či méně synonymních výrazů. Pouze, kde bude zřejmé, že se jedná o označení výrazně odlišné, doprovodíme je příslušným komentářem, jak jsme to učinili již výše v případě konceptu subjektivního pojetí kurikula.

V české odborné literatuře se kromě výrazů již zmíněných (*koncepce vzdělávání, edukační ideologie*) můžeme rovněž setkat s řadou dalších: Kučerová (1994) v tomto smyslu hovoří o „pedagogických směrech“, rovněž Průcha (2002) charakterizuje „soudobé směry pedagogiky“, z nichž některé se kryjí s „curriculum ideologies“. Hovoří také o tzv. „filozofických teoriích kurikula“ (vedle empirických a praktických směrů v kurikulární teorii, orientovaných na empirický výzkum a vývoj kurikula, zkoumání problémů sou-

visejících se zprostředkováním vzdělávacích obsahů apod.), přičemž tento přístup ke zkoumání otázek kurikula víceméně ztotožňuje s filozofií výchovy. Walterová (1994) hovoří o „proudech kurikula" nebo také o „základních paradigmatech", jež lze identifikovat v euroamerickém civilizačním okruhu. Skalková (2007b) užívá označení jako *vzdělanostní syntéza*, *pojetí vzdělání* nebo *koncepce vzdělání*.

V anglicky psané odborné literatuře jsme se setkali s již zmíněnými výrazy *curriculum ideologies* (Eisner 1992, Jackson 1992, Westbury 2002, Schiro 2008 aj.) a *curriculum orientations* (Cheung 2000). Užíváno je rovněž označení *conceptions of curriculum,* tj. *pojetí kurikula* (Eisner a Vallanceová 1974, Longstreetová a Shane 1993, cit. podle Marsh 2009).

Posner (2004) rozlišuje pět základních teoretických perspektiv kurikula (*theoretical perspectives of curriculum*), přičemž tyto perspektivy chápe jako koherentní soubory předpokladů vztahujících se ke vzdělávání (povaha procesu učení, cíle, obsahy a jejich organizace, hodnocení, vztah mezi školou a širší společností apod.). Knight (1980) analýzu soudobých koncepcí vzdělávání označuje přímo výrazem *contemporary theories of education*, byť popisuje totéž co ostatní autoři pod označením *curriculum ideologies*. Podobně R. Meighan (1993, cit. podle Slavík 1999, s. 26) definuje *koncepce vzdělávání* (takto J. Slavík překládá orig. výraz *ideologies of education*) jako „rozsáhlý a vnitřně provázaný systém idejí a přesvědčení o způsobu vzdělávání, jenž vyznává určitá skupina lidí a který projevuje v jejich chování i v komunikaci".

Z poněkud odlišných pozic formulované, ovšem rovněž pojetí vzdělávacích koncepcí blízké jsou také výrazy z oblasti sociologie výchovy: zejm. výraz *funkce školy* (srov. Janík a Slavík 2009), nebo z oblasti filozofie výchovy; Brezinka (1996) např. hovoří o čtyřech stránkách „životních zdatností", přičemž na mysli má náboženskou či světonázorovou orientaci, sebekázeň a sebevýchovu, sociální a občanské ctnosti. Podobně můžeme uvažovat také o perspektivě teorie výchovy: například *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová a Mareš 2003) vymezuje tři „pojetí výchovy" (výchova jako záměrné působení na jedince, výchova jako interakce, výchova jako vytváření podmínek).

Kaščák a Pupala (2009) představují soudobé „vlivné způsoby pedagogického myšlení" přičemž, jak sami uvádějí, terminologické rozlišení mezi teoriemi, koncepcemi či paradigmaty v tomto ohledu nepovažují za klíčové. Podobně Bertrand (1998), resp. český překlad jeho díla, používá pojmy *teorie výchovy, vzdělávací modely, přístupy ke vzdělávání, vzdělávací paradigmata, teorie vzdělávání* nebo *filozofie výchovy* synonymně.

Dle našeho mínění by určité zpřehlednění, rozlišení a hierarchické uspořádání těchto pojmů mohlo být prospěšné pro strukturování bádání v této oblasti, tento úkol nicméně přesahuje cíle a aktuální možnosti této práce. V následující kapitole proto představíme jen v omezené míře utříděný přehled vzdělávacích koncepcí a jejich klasifikací uváděných v literatuře. Postupovat budeme od klasifikací obecnějších ke klasifikacím spíše dílčím; kde to budeme považovat za funkční, budeme rozlišovat také přehledy

tvořené z perspektivy zahraniční (převážně anglosaské, více svázané s teorií kurikula) a přehledy tvořené z perspektivy evropské. Podrobněji zmíníme rovněž některé přístupy k představení jednotlivých koncepcí vzdělávání, které považujeme za inspirativní z hlediska metodologického (zejm. Knight 1980, Ross 2000 a Glatthorn et al. 2009).

Jak poznamenává Jackson (1992, s. 18) a také řada dalších autorů, vždy je nicméně nutné vzít v potaz, že každý takový přehled je jen jedním z mnoha možných uspořádání. Jednotlivé typy vzdělávacích koncepcí nemusí nutně vylučovat jedna druhou, v některých aspektech se mohou překrývat, některých se naopak vůbec nemusí dotýkat.

2.2 Soudobé koncepce vzdělávání

Na, dle našeho mínění, nejobecnější rovině Průcha (2002, s. 39–41), s odkazem na Burrella a Morgana, charakterizuje v dimenzích „subjektivní–objektivní přístup" a „radikální změna–stabilita" celkem čtyři paradigmata pedagogiky z hlediska přístupů ke zkoumání sociálních procesů a institucí:

- **interpretativismus** (sociální relativismus): tyto přístupy kladou důraz na individuální prožívání jedince spíše než na skupinové cíle, usilují o vysvětlování makrosociálních jevů (např. nerovnosti ve společnosti apod.) prostřednictvím důsledné analýzy na mikroúrovni (zkoumána je zejména sociální interakce); staví na předpokladu, že jednotlivé subjekty se v rámci systému snaží o realizaci podobných cílů, a tudíž, ačkoli existuje řada individuálně konstruovaných realit, tyto se nutně nemusí dostávat do vzájemného konfliktu;
- **radikální humanismus** (neohumanismus): má obdobná východiska jako interpretativismus, ovšem podle radikálních humanistů různost individuálních cílů ke konfliktům nutně vede (např. vzdělávací instituce nutně působí manipulativně, jako nástroje „utlačování osobnosti dítěte dospělými" (Millerová, von Schoenebeck, Illich);
- **strukturní funkcionalismus** (neofunkcionalismus): zdůrazňuje koncept objektivity zkoumání, předpokládá, že i v sociálních vědách je možno užívat prostředků exaktních věd a objevovat obecné zákony a deterministické vztahy; společenský systém považuje za historicky ověřený a funkční (předpokládá, že schopnosti a úsilí ve společnosti hrají při získání určitého postavení důležitější roli než zděděná privilegia), v případě prosazování změn upřednostňuje změny postupné, provázené průběžnou evaluací;
- **radikální strukturalismus**: předpokládá racionálně se rozhodující jedince, kteří však mohou být příslušníky skupin, jejichž cíle jsou v konfliktu; předpokládá, že společenská pozice člověka nesouvisí se školními výsledky a školy pouze budí zdání, že selekce byla provedena spravedlivě, čímž pouze legitimizují postavení a výsady relativně malé elity a pomáhají udržet široké masy v podřadném postavení.

Na základě výše uvedeného pak Průcha (2002, s. 41) „soudobé směry pedagogiky" podle jejich filozofické orientace dělí na: subjektivisticky orientované směry zdůrazňující potřebu radikální změny (antipedagogika), objektivisticky orientované směry zdůrazňující potřebu radikální změny (pedagogika nové levice, kritická teorie, konfliktní teorie), subjektivisticky orientované směry zdůrazňující potřebu stability (tradiční německá fenomenologická pedagogika, etnometodologie, existenciální pedagogika, interpretativní pedagogika, symbolický interakcionismus) a objektivisticky orientované směry zdůrazňující potřebu stability (hlavní proud anglosaské pedagogiky, tzv. funkcionalistická, neopozitivistická, analytická, racionalistická pedagogika).

———

Kaščák a Pupala (2009) představují soudobé „vlivné způsoby pedagogického myšlení", tedy určité myšlenkové „proudy" či „přístupy", přičemž za základní kritérium pro jejich uchopení považují odlišnost způsobu vnímání pedagogické skutečnosti vyjádřené v rovině *diskurzu*, na jehož základě se prosadily. Přitom upozorňují, že klasifikace těchto myšlenkových proudů nemůže být zcela homogenní, jelikož se nepohybují v jednom interpretačním rámci, ale naopak každý z těchto přístupů „tematizuje pedagogické pole specifickým a sobě vlastním způsobem, má odlišné akcenty a pohybuje se v osobitém hodnotovém rámci" (s. 18).

Humanistický diskurz je orientován na autonomní rozvoj individuality. Výchova je chápána především jako organizace podnětného prostředí, v němž je třeba individualitu „nechat růst". Osvojování poznatků či zprostředkování kulturního dědictví stejně jako koncept socializace nejsou hlavním tématem tohoto diskurzu. Epistemologickým jádrem tohoto diskurzu je individuálně tvořené poznání, těžištěm vzdělávání je individuální aktivita jednotlivce, která může být podněcována, nikoli však vnějškově řízena. Vymezující funkci zde nicméně neplní dimenze epistemologická, ale dimenze etická, resp. etický důraz na hodnotu subjektu „o sobě", který spíše než v reflexi filozofické nachází své rozvinutí v myšlení osobnostně-psychologickém (důraz na sebepojetí, sebevědomí apod.), příliš nezdůrazňujícím sociální aspekty lidské existence. Mezi významnými zástupci tohoto myšlenkového proudu autoři připomínají J. J. Rousseaua, E. Keyovou, A. S. Neilla, C. R. Rogerse, A. Maslowa, E. von Glaserfelda, H. Maturana, F. J. Varela, ale také filozofy jako R. Rorty nebo M. Foucault.

Těžištěm **funkcionálního** diskurzu je naopak koncept socializace. Člověk se v tomto pojetí stává člověkem tak, že si osvojuje sociální normy chování. Výchova je chápána jako funkce prostředí, jejím podstatným rysem je zprostředkování norem a sociálních vzorů. Autonomie a individuální učební aktivita svůj smysl získává teprve díky sociálnímu kontextu. Podstatou učení je přizpůsobování se vnějšímu prostředí; podstatné jsou tedy vnější procesy adaptace, nikoli vnitřní proces učení. Kořeny funkcionálního diskurzu autoři nacházejí ve filozofii Platónově nebo Hegelově, v antropologických koncepcích

M. Schelera, A. Portmanna nebo A. Gehlena, zejména pak také v kontextu behavioristické psychologie (J. B. Watson, B. F. Skinner aj.).

Byl-li diskurz funkcionální zaměřen převážně na sociální dimenzi učení, pak v diskurzu **interakčním** je ve středu zájmu proces učení z hlediska utváření tzv. vyšších psychických funkcí. Pedagogický diskurz je v tomto pojetí sycen zejména otázkami učení, kognitivních procesů a podmínek jejich fungování v aplikaci na oblast didaktickou, resp. psychodidaktickou. Obecnější otázky smyslu výchovy a vzdělávání nejsou výrazně tematizovány. V kontextu tohoto myšlenkového okruhu autoři zmiňují zejména kognitivistickou linii J. Piageta a sociokognitivní linii L. S. Vygotského.

Diskurz **rekonstrukcionistický** nahlíží pedagogickou realitu jako součást širší sociální reality, přičemž těžiště úvah tvoří právě pronikání a vzájemné souvislosti těchto realit. Škola je chápána jako sociální instituce, ovšem jako instituce velmi problematická, odrážející celkově problematické uspořádání a fungování společnosti. V tomto diskurzu je zřetelné úsilí realizovat prostřednictvím procesů výchovy a vzdělávání, resp. prostřednictvím změny výchovně-vzdělávacích institucí, změnu společnosti jako takové. Cílem je dosažení ideálu svobodnějšího a spravedlivějšího společenského zřízení ve smyslu levicové (neomarxistické) ideologie, jež má blízko k ideologiím feminismu, ekologismu či multikulturalismu. Mezi myslitele tohoto proudu autoři řadí zejm. K. Marxe, I. Illiche, A. Tofflera, G. Pikea a D. Selbyho.

Konsenzuální diskurz je utvářen kolem klíčového konceptu vzdělanosti ve smyslu komplexního formování člověka jako autonomní ale současně kulturní bytosti. Vzdělání je v tomto pojetí pojímáno jako zprostředkování nadčasových, kulturních obsahů a hodnot neomezovaných hlediskem aktuální užitečnosti. Cílem vzdělávání je tak zajistit kulturní stabilitu a mezigenerační kontinuitu. Tematizován je tak problém hledání shody na minimálním souboru prvků kultury, jež má být zprostředkován. Klíčovým pojmem konsenzuálního diskurzu se tak stává enkulturace. Mezi významnými osobnostmi tohoto diskurzu autoři jmenují H. Arendtovou, M. Adlera a R. Hutchinse.

Jako v poslední době nejvýrazněji se prosazující autoři zmiňují diskurz **neoliberální**. Ideologickým východiskem tohoto diskurzu je propojení politických a ekonomických hodnot postavených na principu individualismu, svobody, autonomie, podnikavosti a volné soutěže. Člověk je v tomto kontextu charakterizován jako „manažer vlastního života“, jako autonomní subjekt v síti ekonomických vztahů. Pro neoliberální diskurz je klíčový koncept vzdělání (nikoli výchovy), jehož důležitost je zdůvodňována zejména tím, že vytváří základ konkurenceschopnosti. Je tedy chápáno jako jedna z klíčových podmínek životního úspěchu. Oceňována je flexibilita, tj. osvojení si nikoli rychle zastarávajících vědomostí, ale obecnějších, přizpůsobitelných a v praxi uplatnitelných kompetencí. Spíše než na konkrétní myslitele v tomto kontextu autoři odkazují především na dokumenty aktuální vzdělávací politiky (koncept klíčových kompetencí, celoživotního učení, vzdělanostní společnosti aj.).

Dle Kaščáka a Pupaly (2009) tyto diskurzy neexistují zcela odděleně. Ačkoli spolu soupeří, zároveň se prolínají a vzájemně ovlivňují. Například humanistický diskurz podobně jako diskurz konsenzuální za klíčový považuje problém „stávání se člověkem". Funkcionální diskurz je ve svém důrazu na otázky efektivního učení blízký diskurzu interakčnímu nebo také neoliberálnímu. Zdánlivě protichůdné obsahy diskurzu rekonstrukcionistického a liberálního je možné analyzovat z hlediska jejich ideologického ukotvení a mechanismů prosazování idejí jako je svoboda a demokracie.

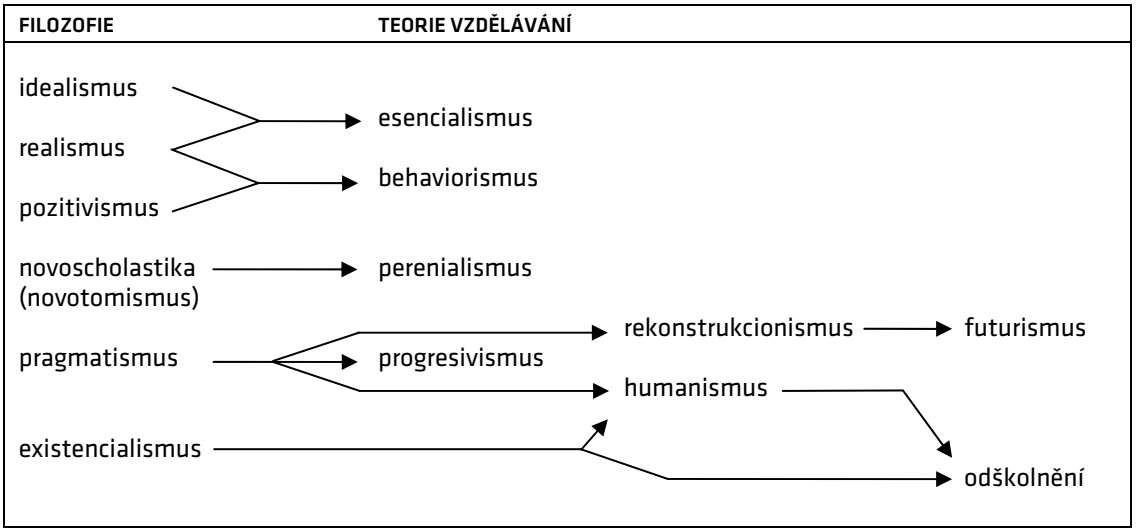
O přístupech ke klasifikaci edukačních ideologií podrobněji referuje také Prokop (2009), sám v aktuálním pedagogickém myšlení nachází tři základní proudy:

- **konzervatismus**, obracející se k minulosti, zdůrazňující tradici, předávání historicky prověřených hodnot, které jsou ovšem vázány na určitý kulturní okruh, s čímž nutně souvisejí tendence etnocentrické a patriotistické;
- **liberalismus**, zdůrazňující svobodu jako základní (ústřední) hodnotu a související principy jako je svoboda volby, sledování individuálních zájmů (setkávajících se na společném trhu, který pluralitu těchto zájmů obrací v obecné dobro), princip pluralismu, decentralizace, partnerství ve výchově apod. a
- **kritický demokratismus**, spočívající v kritice školy jako nástroje politické moci, indoktrinace, reprodukce a legitimizace nerovnosti, stejně tak v úsilí vzdělávání reformovat a přeměnit v nástroj transformační.

———

Z pohledu filozofie výchovy Knight (1980) analýzu soudobých koncepcí vzdělávání (*contemporary theories of education*) těsně spojuje s jednotlivými proudy filozofie výchovy (viz obr. 5).

Obr. 5: Filozofická východiska koncepcí vzdělávání (Knight 1980, s. 90)



Knight (1980, s. 127nn) se zabývá rovněž rolí analytické filozofie v pedagogické teorii a praxi. Přínos tohoto filozofického přístupu spatřuje především ve zpřesňování jazyka a objasňování konceptů konstituujících koncepce výchovy a vzdělávání postulované jinými filozofickými přístupy. Na rozdíl od jiných přístupů analytická filozofie neformuluje vlastní cílovou orientaci výchovy, ale umožňuje analýzu přístupů ostatních. Knight (1980) z hlediska filozofie výchovy považuje za optimální propojení filozofie kontinentální a analytické. S tímto stanoviskem se ztotožňujeme.

———

Lamm (1991) na obecné rovině rozlišuje tři typy vzdělávacích koncepcí:

- koncepce **socializační**, vycházející z předpokladu, že normou edukačních aktivit je to, co je společensky žádoucí nebo přijatelné;
- koncepce **enkulturační**, vycházející z předpokladu, že existují určité hodnoty, jejichž platnost je nadčasová, a tyto se pak stávají základní normou edukačních aktivit;
- koncepce **individuační** (personalizační), jejichž základním východiskem pro určení podoby a obsahu vzdělávání jsou vývojové potřeby dítěte.

Z našeho pohledu je zajímavá příbuznost tohoto pojetí s konceptem „funkcí školy" (socializační, enkulturační, personalizační, kvalifikační aj.), který je rozpracováván v sociologii výchovy (viz stručná terminologická poznámka výše).

———

Vedle filozofie výchovy, v českém prostředí orientované téměř výhradně fenomenologicky a řešící otázky poměrně obtížně převeditelné do oblasti vzdělávací (kurikulární) politiky, bylo pro diskusi koncepcí vzdělávání v souvislosti s rozvíjením teorie kurikula významným počinem vydání překladu stati T. Harboa (1991) *Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula* na stránkách časopisu *Pedagogika*. Harbo (1991) staví do protikladu dva „modely kurikula", resp. dvě pojetí kurikula:

- ***means-end*** (zprostředkující)[28] model kurikula, orientovaný na cíle vzdělávání a jejich dosahování, vycházející z (velmi málo diskutovaného) předpokladu, že pedagogická činnost je cílově orientovaná a že tento cíl a prostředky k jeho dosažení mohou být v procesu plánování od sebe odděleny;
- ***encounter*** (vstřícný) model kurikula, vycházející z duality žáka jako subjektu edukace (jeho osobnosti, dispozic, potřeb a zájmů) a obsahu vzdělávání, s nímž se žák v procesu vzdělávání setkává, jenž „zakouší"; v tomto pojetí nelze proces vzdělávání předem plánovat, nelze jasně vymezit jeho „očekávané výstupy", cíle nelze oddělit od prostředků (procesu) vzdělávání, jelikož vycházejí ze syntézy žákovy osobnosti a sociálního světa, s nímž se setkává.

[28] Označení, které v překladu Harbovy stati zvolila E. Walterová („vstřícný" a „zprostředkující" model kurikula) v tomto případě záměrně uvádíme až jako druhé v pořadí; snažíme se tak poněkud přeznačit již poměrně vžitou interpretaci, která může být volným překladem názvu těchto modelů mírně zkreslující, resp. může poněkud zamlžit podstatu jejich odlišnosti.

Ačkoli byly v mezidobí publikovány další stati představující alespoň rámcový přehled soudobých teorií vzdělávání (např. Kučerová 1994, Walterová 1994, Průcha 1997 viz dále), další v české pedagogické komunitě často odkazovanou (a v českém prostředí zatím také nejrozsáhlejší) publikací věnovanou problematice vzdělávacích koncepcí se stala monografie Y. Bertranda (1998). Autor v ní představuje následující klasifikaci „soudobých teorií vzdělávání“:

- **spiritualistické teorie** (metafyzické, transcendentální) se zaměřují na metafyzickou rovinu vztahu mezi člověkem a univerzem. Často čerpají z orientálních náboženství a filozofie, řadí se sem ovšem i tradiční vzdělávací programy církevních škol. Žák se má naučit osvobozovat se od materiální skutečnosti a překračovat sebe sama, aby se mohl pozvednout na duchovní úroveň, jež je pokládána za vyšší.
- **personalistické teorie** (humanistické, anarchistické, nedirektivní, organické, svobodné nebo otevřené) se opírají o pojem svobody a autonomie osoby. Žák sám musí řídit své vzdělávání, úkolem učitele ve vztahu k žákům je usnadňovat učení. Trvalým úkolem školy má být vést dítě k sebeuskutečňování.
- **kognitivně psychologické teorie** se zaměřují na rozvoj kognitivních dovedností žáka, dnes často vystupují v podobě tzv. pedagogického konstruktivismu.
- **technologické teorie** (systémové) usilují o zlepšení výuky použitím vhodných metod a technologií ve velmi širokém významu, v poslední době hlavně za použití multimédií, informačních technologií apod.
- **sociokognitivní teorie** v procesu získávání vědění zdůrazňují význam kulturních a sociálních faktorů. Představují do jisté míry reakci na jednostrannost psychologických koncepcí, zaměřujících se pouze na individuální perspektivu a pomíjejících společenský kontext.
- **sociální teorie** se opírají o princip, že výchova má umožnit řešení společenských problémů. Významnými tématy těchto teorií jsou sociální a kulturní nerovnost, různé formy segregace, problémy životního prostředí, negativní dopad technologie a industrializace aj.
- **akademické teorie** (tradicionalistické, klasické, generalistické) se zaměřují na předávání trvalých a obecných znalostí, zdůrazňují klasické (nadčasové) obsahy, také oborové myšlení, otevřenost k poznávání apod. Zdůrazňovanými hodnotami jsou rovněž disciplína, vytrvalá práce, úcta k tradici a k demokratickým hodnotám, smysl pro občanskou zodpovědnost.

———

S. Kučerová (1994) rozlišila tyto pedagogické směry:[29]

- **naturalistické** (pedagogika reformní, dynamická a hlubinná), soustředící se na biologicko-psychologickou přirozenost člověka, jeho vrozené předpoklady, potřeby a zájmy, ať už vztažené k osobnosti člověka jako takové, nebo k její interakci či střetávání se s podmínkami společenskými;
- **sociologické**, pojímající člověka jako bytost sociální, jako součást společnosti, kdy proces socializace (začleňování do společnosti) je zároveň chápán jako proces stávání se člověkem;
- **pragmatické**, překonávající, z pohledu Kučerové, jednostrannost naturalistickou i sociologickou, ovšem opět jednostranností instrumentalistickou (orientací na proces výchovy namísto na cíle či perspektivy, k nimž má výchova směřovat);
- **esencialistické**, preferující kulturní obsahy výchovy, zdůrazňující kulturní hodnoty (kulturní dědictví) nadosobního charakteru na úkor zřetelu k osobnosti či ke společenské realitě;
- **existencialistické**, pojímající výchovu jako pomoc při utváření osobnosti člověka, při nalézání „životního úkolu" člověka;
- **náboženské**, orientované personalisticky, ovšem v přesahu a ve vztahu lidského bytí k principům či osobnosti božské podstaty.

Walterová (1994, s. 23nn) hovoří o čtyřech „základních paradigmatech" jež lze identifikovat v euroamerickém civilizačním okruhu:

- **esencialismus:** kořeny v antické filozofii (Platón), cílem je zachování stability společnosti, podstatou vzdělání (nikoli výcviku) má být kultivace rozumu, moudrosti, hodnot krásy a pravdy; podstatu esencialistického kurikula Walterová spatřuje v tradici sedmera svobodných umění;
- **encyklopedismus:** je založen na předpokladu, že kurikulum má zahrnout veškeré lidské poznání; výrazně byl tento směr formován osvícenstvím (humanitní vzdělání bylo doplněno o přírodovědné), typickým projevem této koncepce je členění vzdělávacích obsahů do řady oborově orientovaných předmětů; cíle této koncepce Walterová explicitně neuvádí;
- **pragmatismus:** typickým rysem této původně americké koncepce je zdůrazňování plurality, rovnosti (odmítání elitářství) a dalších liberálně-demokratických hodnot; cílem vzdělání v tomto pojetí je realizace individuální svobody, štěstí a rovných šancí pro všechny; realizace svobodné volby se mj. projevuje v bohaté nabídce volitelných předmětů a kurzů, ve výuce se klade důraz na produktivní činnosti vycházející ze

[29] Na tomto přehledu, podobně jako na níže uvedeném přehledu E. Walterové, je cenná syntéza pojetí formulovaných v evropské tradice filozofie výchovy a americké tradice kurikulárních studií.

zájmu žáků; realizace kurikula umožňuje zapojení lokální úrovně (učitelů, rodičů, místní komunity, podnikatelské sféry) do tvorby kurikula;

- **polytechnicismus:** je koncepcí jednotného vzdělání, vychází z marxistické filozofie a kurikulum tak zahrnuje celou sociálně-ekonomickou realitu (v příslušné interpretaci), produktivní pracovní činnost se chápe jako základní činitel utváření osobnosti člověka; cílem je utvoření nového člověka, všestranně a harmonicky rozvinutého, připraveného pro život v beztřídní společnosti; pedagogická praxe vychází z principů kolektivismu, důraz je kladen na disciplínu.

Jak uvádí Walterová (1994, s. 26), tyto koncepce se v reálné praxi často kombinují (v podmínkách československé školy byla např. propojována koncepce polytechnická s encyklopedickou); ačkoli se do jisté míry jedná o koncepce „národní" (esencialismus–Anglie, encyklopedismus–Francie, pragmatismus–USA, polytechnicismus–SSSR), ovlivnily koncepce vzdělávání v řadě dalších zemí.

Skalková (2007b, s. 38–69) z hlediska historického, zejména v evropském prostoru, rozlišuje:

- vzdělání **všeobecné** ve smyslu kultivace člověka, „pěstování ducha", nekontaminované utilitárním hlediskem, určené pouze „těm nejlepším" (srov. řecký koncept *„aristos"*), kteří si toto vzdělání mohou dovolit díky svému postavení a schopnostem, oproti vzdělání **elementárnímu**, které mělo poskytovat nejnutnější poznatky dětem lidových vrstev;
- vzdělání **formální**, jehož cílem je především rozvíjení různých stránek osobnosti žáka, jeho intelekt, estetické cítění, mravní vlastnosti aj., přičemž samotný vzdělávací obsah je chápán jako prostředek, nikoli cíl „o sobě", oproti vzdělání **materiálnímu**, jež klade důraz především na objektivní, oborově ukotvený, obsah vzdělávání (učební látku, materii) a jehož cílem a funkcí je poskytnout žákům co největší množství látky;
- vzdělání **všeobecné**, ve smyslu kultivace člověka nesměřující k profesnímu uplatnění (viz výše) oproti vzdělání **odbornému**, jež je jako systém vědomostí a dovedností nezbytných pro určité pracovní činnosti orientováno profesně; o **technologickém** vzdělání pak Skalková hovoří jako o součásti komplexně pojatého vzdělání všeobecného, tj. jako o vzdělání respektujícím potřeby života v moderní (industriální, postindustriální, resp. informační) společnosti;
- v kontextu novodobých globalizačních trendů a v souvislosti s důrazem na celoživotní aspekt vzdělávání hovoří Skalková o vzdělávání **formálním** (realizuje se ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíle, obsahy a prostředky jsou vymezeny legislativně), **neformálním** (realizuje se mimo formální vzdělávací systém, nevede k ucelenému školskému vzdělání, je výrazně rozrůzněno dle typu poskytovatele a adresáta) a **informálním**, jež je definováno jako proces získávání vědomostí, dovedností a po-

stojů z každodenních zkušeností, neorganizovaně, nesystematicky a neinstitucionalizovaně (z tohoto důvodu jiní autoři hovoří spíše o informálním *učení*, nikoli vzdělávání).

- Vzdělání **základní**, se jako nový koncept podle Skalkové (2002b) objevuje ve 20. století v souvislosti s rozvojem školských soustav v různých, zejm. evropských, zemích. Jeho aktuální pojetí v České republice podrobněji přiblížíme ve třetí kapitole.

Vzhledem k trendům odrážejícím se ve výše uvedených pojetích vzdělání Skalková (2002b, s. 54) konstatuje, že „úvahy o budoucím vzdělávání se stávají integrální součástí celkového ekonomického a kulturního projektu v mnoha zemích; vztah ekonomiky a vzdělání se ukazují jako obousměrné."

Podobným způsobem Walterová (1994, s. 22nn) popisuje několik variant rozlišení vzdělávacích koncepcí (resp. „proudů kurikula"):

- **vzdělání** (jako kultivace ducha) vs. **výcvik** (jako nácvik praktických dovedností);
- prestižní **akademické a všeobecné** (reálné) vzdělání vs. **odborné** (technické) vzdělání vs. **praktické** (učňovské) vzdělání;
- **americká koncepce kurikula** (jehož východiskem jsou praktické činnosti a osobní zkušenosti) vs. **sovětská koncepce všeobecného polytechnického vzdělání** (orientace na praxi, odlišná filozofická východiska a politicko-ideologické důrazy)

Walterová a kol. (2004, s. 243) později doplňuje dvojici základních modelů, které jsou v evropském kontextu považovány za dominantní:

- model **založený na výběru z obecné kultury** (model všeobecného vzdělání, *allgemeine Bildung*), kde klíčovou je otázka „co má být obsahem vzdělávání" a model **zdůrazňující činnosti**, rozvoj zkušeností žáků a proces jejich učení, kde za klíčovou je považována otázka „jak vzdělávat, jak využít učebního potenciálu žáka".

Walterová a kol. (tamtéž) přitom uvádí, že postupně dochází k přehodnocování a sbližování obou modelů, přičemž kromě zdrojů kulturních a společenských (kultura je chápána holisticky, integruje se oblast vědy, techniky a umění) je legitimním zdrojem kurikula osobnost, resp. koncept rozvoje osobnosti ve sféře „spirituální, kulturní, pracovní, sociální, environmentální a kreativní".

Spilková (2001, s. 151), v podobně dualistickém přístupu, v pojetí školního vzdělávání rozlišuje dvě základní orientace, které nazývá:

- **škola výkonová**, tj. škola zdůrazňující dosahování vzdělávacích výsledků (*achievement*, prospěch), orientovaná na produkt, objektivně zjistitelný (měřitelný) a hodnotitelný pomocí výkonových standardů;
- **škola osobnostního rozvoje**, tj. škola (více než na produkt) zaměřená na proces a dlouhodobější efekty vzdělávání; důraz je kladen na rozvoj myšlení, dovedností,

postojů, zájmů, hodnotových orientací apod., tedy na kategorie výrazně individualizované a nesnadno měřitelné nebo standardizovatelné.

———

Za zřejmě nejvýznamnější (v mezinárodním měřítku nejvíce odkazovaný) přehled „soupeřících pojetí kurikula“ (*conflicting conceptions of* curriculum) můžeme považovat stať E. W. Eisnera a E. Vallanceové,[30] kteří rozlišili:

- **koncepce orientující se na strukturu poznání** (*curriculum for academic rationalization*), tj. racionalisticky a akademicky orientované kurikulum opírající se o vědní obory a z nich vyvozující vyučovací předměty i učivo jako soubor poznatků jednotlivých věd;
- **koncepce rozvoje kognitivních procesů** (*curriculum as the development of cognitive processes*), zdůrazňující důležitost rozvoje myšlení oproti osvojování si tradičního faktografického učiva;
- **koncepce orientovaná na technologii vyučování** (*curriculum as technology*), soustřeďující pozornost na způsoby (metody a prostředky) zprostředkování učiva, didaktické inovace apod.;
- **koncepce seberealizace dítěte** (*curriculum as self-actualization*), pojímající vzdělávání jako vytváření prostoru k samostatnému učení, objevování světa a nalézání sebe sama;
- **koncepce nápravy společnosti** (*curriculum for social learning*), orientované na sociální rozměr učení, odhalování a nápravu sociální nespravedlnosti a jiných problémů.

Soupeření těchto koncepcí pak Eisner s Vallanceovou interpretují jako konflikty mezi orientací:

- na potřeby a zájmy dítěte a orientací na potřeby a požadavky společnosti (*child-centered* vs. *society-centered*);
- futuristickou (sociálně-rekonstrukcionistickou) a prézentistickou (adaptivní) (*futurist, socially reconstructive* vs. *presentist, adaptive*);
- na hodnoty nebo na dovednosti (*values-centred education* vs. *skills training*);
- existenciální (humanistickou) nebo behaviorálních (výkonovou) (*humanist, existential* vs. *behaviorist models of training*).

Eisner (1992) přibližně o dvacet let později výše uvedené pojetí revidoval a představil toto členění vzdělávacích koncepcí (*curriculum ideologies*):

- **racionální humanismus** (*rational humanism*), vycházející z předpokladu, že člověk je racionální bytostí a svět je racionálními prostředky vědy poznatelný a uchopitelný;

[30] Českému čtenáři její osnovu ve stručném přehledu zprostředkoval např. J. Průcha (2002); z této stati jsme převzali česká označení jednotlivých typů koncepcí.

cílem je dosažení kulturní gramotnosti zahrnující poznatky o kultuře v širším slova smyslu (vč. poznatků vědních oborů) a schopnost s těmito poznatky nakládat a další poznatky produkovat;

- **kognitivní pluralismus** (*cognitive pluralism*), navazující na Aristotelovo rozlišení vědění teoretického, praktického a produktivního, zdůrazňující, že vzdělání by mělo být pluralistické, nemělo být orientováno pouze akademicky (racionalisticky), ale také esteticky a prakticky; paralelu tohoto pojetí spatřuje Eisner rovněž v teorii mnohačetných inteligencí H. Gardnera.
- **náboženská ortodoxie** (*religious orthodoxy*), vycházející z předpokladu existence Boha nebo určité transcendentní skutečnosti, přičemž cílem vzdělávání je především přiblížit se této skutečnosti, ztotožnit se s jejími principy; v praxi se jedná o různé podoby odvíjející se od specifik různých směrů náboženských (školy katolické nebo školy jiných křesťanských denominací, školy židovské apod.) nebo pseudonáboženských (školy Waldorfské, vycházející ze Steinerovy antroposofie);
- **progresivismus** (*progressivism*), považující za cíl vzdělávání rozvoj jednotlivce (proud reprezentovaný zejm. H. Ruggem a A. Schumacherovou) nebo sociálně-reformní úsilí, jež ovšem není s důrazem na rozvoj jednotlivce v rozporu (proud reprezentovaný G. Countsem). Sám J. Dewey, z jehož myšlenek tento proud vycházel, dimenzi individuální a sociální chápal vždy ve vzájemné spojitosti, přičemž klíčem tohoto propojení byl pro něj koncept *zkušenosti* (jedná se o zkušenost jednotlivce, ovšem v sociálně-historicky situovaném kontextu).
- **kritická teorie** (*critical theory*), resp. různé podoby sociálně-kritického přístupu aplikovaného na kontext vzdělávání; společným východiskem těchto přístupů je chápání sociální reality jako „textu" (v poststrukturalistickém smyslu), jejž je třeba interpretovat a v němž je třeba identifikovat skrytá hodnotová východiska kritizované společenské praxe;
- **rekonceptualismus** (*reconceptualism*), tj. směr zpochybňující možnost stanovení obecných cílů vzdělávání jako takových, resp. vztah cílů a prostředků, jejž je základním (obecně implicitním) východiskem ostatních koncepcí; jedná se o směr odrážející postmoderní přístup ke vzdělání, orientovaný výrazně akademicky, z Eisnerova pohledu, s diskutabilním potenciálem formování pedagogické praxe;

Při srovnání obou seznamů je zřejmé, že Eisner se uvedeno revizí pokusil reflektovat společenské změny i vývoj kurikulárních studií. Koncepce orientované na technologii vyučování (zřejmě odrážející boom studií, jež se v průběhu 60. a na počátku 70. let orientovaly na otázky efektivního vyučování) nahradil koncepcemi odrážejícími společenský posun k neokonzervativním náboženském postojům v průběhu 80. let. Přidání koncepcí rekonceptualistických je zjevnou reakcí na etablování rekonceptualistického proudu uvnitř kurikulárních studií. Dle našeho mínění se ovšem tato kategorie

s ostatními poněkud míjí. Jak jsme naznačili již v první kapitole, nejedná se o koncepce vzdělávání, ale o změnu přístupu ke zkoumání kurikula ve smyslu posunu „od tvorby k porozumění". Rekonceptualismus nezpochybňuje možnost stanovování vzdělávacích cílů obecně, pouze problematizuje zejm. v 60. letech uplatňovaný „vědecký přístup" ke stanovování cílů", zpochybňuje možnost objektivizace vzdělávacích cílů.

Vlastní revizi původní klasifikace publikovala rovněž E. Vallanceová (1986); k původním pěti koncepcím kurikula doplnila dvě další:

- **orientace na osobní úspěch** (*personal success*) zdůrazňující přípravu jednotlivce pro úspěšný život v obtížných podmínkách konkurence trhu práce, úspěch je chápán jako kategorie ekonomická;
- **orientace na osobní zájem o učení** (*personal commitment to learning*) odrážející vlastní postoj autorky; v podstatě se jedná o eklektickou koncepci propojující několik ostatních, důraz klade zejména na akademický racionalismus v pojetí orientovaném na celoživotní rozvoj (ovšem v perspektivě širší než je technologicky orientovaný koncept celoživotního učení) s důsledky pro celkové fungování společnosti.

Na základě několika přehledových prací (srov. Ornstein a Levine, 1989; Walterová, 1994; Henderson, 1996) tedy Průcha (2002, s. 240, upraveno P.B.) současné filozofické přístupy ke kurikulu rozlišuje takto:

- **akademická** (perenialismus): cílem je ukazovat spojitost mezi velkými hodnotami civilizace, jak jsou obsaženy ve vědeckém poznání a klasickém umění, a zkušeností, zájmy a potřebami žáka. Obsah učiva je dán kánonem západní kultury.
- **esencialistická**: cílem je bezpečné zvládnutí základních kulturních technik: komunikace v mateřském a cizím jazyce, základní matematické dovednosti, informační dovednosti (vyhledávat a pracovat s relevantními informacemi), zvládnutí vyšších, zejména kognitivních dovedností: kritické myšlení, tvořivost aj. Obsah učiva je dán potřebami občana dnešní informační společnosti.
- **polytechnická**: cílem je získávání praktických dovedností, porozumění a zvládnutí běžných technologií, získání základních návyků pro zapojení do pracovního procesu. Obsah učiva je určován potřebami trhu práce.
- **aktivistická** (sociokritická, rekonstrukční, globální): cílem je pochopení příčin problémů společnosti, v níž žák žije, a získání znalostí, dovedností a postojů pro změnu této společnosti, např. v oblastí ekologie, rasového soužití, mezinárodní integrace. Obsah učiva vychází z analýzy společenské situace, zpravidla interpretované v rámci určité ideologie.
- **personální** (progresivní): cílem je vyhledávání a rozvíjení jedinečných nadání každého žáka, umožnění každému stát se zralým a vnitřně integrálním jedincem. Učivo je individualizované, vychází z potřeb a nadání jednotlivých žáků.

Podobným způsobem přehled jednotlivých směrů filozofie výchovy člení Ornstein a Hunkins (2009, s. 34–56):

- **perenialismus**: vychází z realismu, cílem vzdělávání v tomto pojetí je kultivace racionality (intelektu); důraz je kladen na minulost, na získávání poznatků, jejichž hodnota je nadčasová; rolí učitele je vést žáky k racionálnímu uvažování, vyučování je založeno převážně na výkladu, jehož podstatou je předávání tradičních hodnot; kurikulum je založeno na tradičních předmětech, důležitou roli hraje studium textů; projevuje se mj. v tendencích k návratu k tradičnímu (klasickému) vzdělání;
- **esencialismus**: vychází z idealismu a realismu, cílem vzdělávání v tomto pojetí je podpora intelektuálního růstu jedince, vzdělání kompetentního člověka; důraz je kladen na získávání základních dovedností, zvládnutí akademických předmětů, osvojení pojmů a principů, z nichž sestává učivo; učitel je vnímán jako odborná autorita v určitém oboru, vyučování je založeno převážně na výkladu, jehož podstatou je předávání tradičních hodnot; kurikulum je založeno na základních (esenciálních) dovednostech a předmětech (mateřský jazyk, přírodní vědy, historie, matematika a cizí jazyky); projevuje se mj. v tendencích zdůrazňovat všeobecné vzdělání, všeobecný přehled (kulturní gramotnost);
- **progresivismus**: vychází z pragmatismu, cílem vzdělávání je podpora života v demokratické společnosti; důraz je kladen na znalosti vedoucí k růstu a rozvoji osobnosti, na aktivní (zkušenostní) učení; rolí učitele je provázet žáky řešením problémů a procesem hledání, zkoumání a objevování; kurikulum je založeno na zájmu žáků, dotýká se lidského života, je interdisciplinární, sestává z řady aktivit a projektů; projevuje se mj. v tendencích k humanizaci vzdělání, v reformním úsilí namířeném proti akademismu a encyklopedismu;
- **rekonstrukcionismus**: vychází z pragmatismu; cílem vzdělávání v tomto pojetí je zlepšit stav společnosti, připravit žáky na uskutečnění společenských změn; důraz je kladen na získávání dovedností a poznatků nezbytných pro porozumění problémům společnosti a hledání jejich řešení; učitel vystupuje v roli hybatele změn, vede výzkumně projekty orientované na zkoumání života společnosti, pomáhá studentům uvědomit si stav společnosti, v níž žijí, tím, že je konfrontuje s jejími problémy; významnou součástí kurikula jsou společenské vědy, metody zkoumání společenských jevů a trendů; projevuje se mj. v sociálně-aktivistických tendencích vzdělávání, v důrazu na rovnost přístupu ke vzdělání.

———

Poněkud odlišným způsobem rozlišují čtyři základní pojetí kurikula (*conceptions of curriculum*) Longstreetová a Shane (1993, cit. podle Marsh 2009, s. 9–10):

- kurikulum **zaměřené na vědění** (*knowledge-centred curriculum*), kde jádrem kurikula je (oborové) vědění;
- kurikulum **orientované na společnost** (*society-oriented curriculum*), kde smyslem (*purpose*) školního vzdělávání je sloužit společnosti;
- kurikulum **zaměřené na žáka** (*student-centred curriculum*), kde žák je klíčovým zdrojem kurikula;
- **eklektické** kurikulum (*eclectic curriculum*).

Schwab (1970) hovoří o **eklektické orientaci**, odrážející skutečnost, že řada pedagogů své pojetí kurikula nestaví na východiscích teoretických (např. epistemologických), ale na zkušenosti s řešením řady praktických problémů v rámci jejich pedagogické praxe. Základním kritériem integrace určitého prvku do tohoto pojetí pak není teoretická koherence, ale zkušenost, že „to v praxi takto funguje".

———

Opět odlišně rozlišuje pět základních teoretických perspektiv kurikula (*theoretical perspectives of curriculum*) Posner (2004, s. 43nn):

- **tradiční** perspektiva kurikula zdůrazňující vzdělávací obsahy a související problém výběru těchto obsahů z celku kulturního dědictví, jež by mělo být zachováno;
- perspektiva kurikula zdůrazňující **zkušenostní** učení v situacích podporujících zdravý růst jednotlivce;
- perspektiva **struktury oborového vědění** (*structure of the disciplines*);
- **behaviorální** perspektiva orientující se na otázku, jak se vzdělání projeví v jednání jednotlivce;
- **konstruktivistická** perspektiva zdůrazňující kognitivní aspekty vzdělávání.

———

Scott (2008) soudobé koncepce vzdělávání na základě rozsáhlé teoretické analýzy rozděluje do osmi typů: **autonomní instrumentalismus** (*autonomous instrumentalism*), **kritický instrumentalismus** (*critical instrumentalism*), **ekonomický instrumentalismus** (*economic instrumentalism*), **oborový konvencionalismus** (*disciplinary conventionalism*), **racionální fundacionalismus** (*rational foundationalism*), **kulturní fundacionalismus** (*cultural foundationalism*), **psychologický fundacionalismus** (*psychological foundationalism*) a **postmodernismus** (post-modernism).

Instrumentalismus vyjadřuje pohled na kurikulum, které se vztahuje k budoucímu životu žáka, přičemž představa této budoucnosti je odlišná od situace, v níž dochází k učení. Autonomní instrumentalismus označuje pohled na kurikulum, které je orientované na žáka jako autonomní bytost, resp. jehož cílem je autonomně jednající člověk, ať už jsou okolnosti jeho života jakékoli. Naopak cílem kritického instrumentalismu je eliminace sociální nerovnosti a nespravedlnosti, jedná se tedy o cíle politické, učení je

sociálně zakotvená aktivita. Instrumentalismus ekonomický pak ze všech sociálních funkcí upřednostňuje cíle ekonomické.

Pro oborový konvencionalismus je charakteristické přesvědčení, že lidské poznání, jak je prezentováno v jednotlivých oborech, je výsledkem lidské činnosti, zejména systematického kolektivního uvažování a diskuse (je deliberativní). V tomto pojetí realita není závislá na lidské mysli, nicméně pochopení smyslu této skutečnosti se od lidské poznávací činnosti odvíjí. Epistemologická východiska jsou rovněž základem koncepcí fundacionalistických. V tomto pojetí je ovšem poznání ukotveno buďto obecně v lidské racionalitě (obory vědění se odvíjejí od oblastí v nichž se uplatňuje racionální aktivita), v kulturním dědictví (obory vědění se odvíjejí od jednotlivých oblastí kultury), nebo v dynamických psychických funkcích (zde je východiskem poznání samotný proces poznávání, významná je v tomto ohledu kognitivní psychologie).

———

Glatthorn et al. (2009, s. 79nn) v oblasti kurikulárních studií rozlišuje čtyři základní teoretické (koncepční) orientace:

- **teorie zaměřené na obsah** se zabývají především problematikou vymezení (stanovení) adekvátního a optimálního obsahu vzdělávání, případně hledáním relevantních kritérií pro rozhodování o obsahu vzdělávání; jedná převážně se o teorie normativní;
- **teorie zaměřené na strukturu** se zabývají především analýzou strukturních prvků kurikula a jejich vzájemných vazeb, jedná se o teorie deskriptivní, resp. explanativní;
- **teorie zaměřené na proces** se zabývají především popisováním procesu tvorby, realizace (implementace) a evaluace kurikula, případně formulují doporučení, jak by tyto procesy měly ideálně probíhat, jedná se tedy jak o teorie deskriptivní, tak o teorie normativní.
- **teorie zaměřené na hodnoty** se zabývají především analýzou hodnot, resp. hodnotových východisek tvůrců kurikula, které se v kurikulu odrážejí, jedná se zejm. o teorie (sociálně-)kritické;

Smith (1996, 2000) podobně rozlišuje pojetí kurikula jako:

- vzdělávací **obsah** (*content*), jež má být předán (tj. vzdělávání orientované na vědění, jež má být zprostředkováno);
- **produkt** (*product*) vymezený cíli, jichž má být dosaženo (tj. vzdělávání orientované na cíle, jichž má být dosaženo);
- **proces** (*process*), zdůrazňující dynamiku, proměnlivost a neukončenost vzdělávání (tj. vzdělávání orientované na „cestu“, vytváření příležitostí k rozvoji);
- angažované **jednání** (*praxis*), tj. vzdělávání orientované na angažovanou reflexi životní reality).

Rovněž Schiro (2008) vzdělávací koncepce uspořádal do čtyř podobných typů, ovšem v rovině subjektivního pojetí kurikula (*curriculum ideologies*):

- **akademické** (*scholar academic ideology*): Smyslem (*purpose*) vzdělávání je podle tohoto pojetí pomoci žákům osvojit si vědění historicky akumulované v kultuře, tj. v akademických disciplínách, přičemž tímto věděním se myslí obsah těchto disciplín, jejich konceptuální rámce a způsoby myšlení. Učitel je chápán jako „mini-badatel", jež vyučovanému oboru rozumí a dokáže jej žákům adekvátně zprostředkovat. Cílem vzdělávání je tak rozvoj konkrétních oborů (akademická komunita je chápána v hierarchii vědci–učitelé–žáci) získáváním společenského respektu pro daný obor a nových adeptů (nebo alespoň podporovatelů) vědy. Prostředkem dosažení tohoto cíle je právě předávání vědění a utváření vědeckého způsobu myšlení skrze kurikulum, jehož podstatu tvoří oborové vědění. Jelikož cílem akademických koncepcí je zajistit pokračování a rozvoj vědních disciplín, za základní problém vzdělávání je proto považováno nalezení „jádra vědění" ve smyslu podstaty oborového vědění, jež má být zprostředkováno, a řešení souvisejících otázek didaktické transformace a komunikace tohoto vědění.
- **sociálně funkcionalistické** (*social efficiency ideology*): V tomto pojetí je smysl vzdělávání spatřován v uspokojování potřeb společnosti tím, že mladé lidi připravuje na to, aby se v budoucnu mohli stát jejími plnohodnotnými členy aktivně participujícími na jejím fungování. Podstatou této přípravy je osvojování si určitého souboru kompetencí uplatnitelných v praktickém jednání. Cílem pedagogů je proto efektivní realizace „společenské objednávky", která může být, v závislosti na sociálně-politickém kontextu velmi rozmanitá až protichůdná (srov. situaci učitelů v přelomových obdobích). Přitom představa o tom, co znamená fungování společnosti, je touto objednávkou „dána". Proto role učitelů v tomto pojetí spočívá zejména ve vědeckém rozpracování výukových cílů a v nalézání efektivních způsobů, jak žáky přivést k dosažení těchto předem (obvykle v behaviorálních kategoriích) stanovených cílů.
- **orientované na žáka** (*learner centred ideology*): Východiskem tohoto pojetí je osobnost jednotlivce a představa školy jako místa pro přirozený rozvoj a učení odrážející individuální možnosti v aspektech intelektuálních, sociálních, emocionálních a fyzických. Jednotlivec je vnímán jako soubor potencialit k růstu, a tedy zdroj kurikula. Cíle jednotlivců jsou chápány jako cíle vhodné pro kurikulum jako takové. Učení je pojímáno jako interakce mezi osobností a prostředím, přičemž od učitele se očekává, že bude toto učení doprovázet zejména přinášením podnětů relevantních z hlediska možností a zájmů žáka, tj. utvářet prostředí stimulující učení. Cílem vzdělávání je rozvoj osobnosti (individua), proto cílem pedagogické práce je vytvoření podnětného prostředí, v němž by k tomuto rozvoji mohlo docházet. Pedagog se v tomto ohledu neodpovídá „společenské zakázce", ale obecnému ideálu růstu a rozvoje.

- **sociálně rekonstrukcionistické** (*social reconstruction ideology*): Toto pojetí vychází z kritického pohledu na společnost a sociální problémy vycházející z jejího uspořádání a principů, na jejichž základě funguje; předmětem kritiky jsou zejména otázky sociální a ekonomické rovnosti a spravedlnosti. Proces vzdělávání je nahlížen jako prostředek směřování od nežádoucího stavu společnosti ke stavu žádoucímu, formulovanému v podobě určité vize. Úloha učitele v tomto procesu pak spočívá v utváření kritického postoje žáků k sociálně-kulturním fenoménům, jež jsou pokládány za nežádoucí, a ve vybavení je předpoklady k její rekonstrukci (zapojení se do společnosti zde není chápáno jako participace na fungování společnosti ve smyslu jejího pokračování, ale participace na její změně). Cílem sociálně rekonstrukcionistických koncepcí je dosažení vize lepší společnosti, pomoc sociálně znevýhodňovaným (utlačovaným); této vizi se také pedagogové odpovídají.

Schiro (2009, s. 11–12) tyto koncepce chápe jako ideální typy, přičemž na základě svých výzkumných zjištěních uvádí, že subjektivní pojetí kurikula konkrétních pedagogů nejsou takto jednoznačně vyhraněná. Byť sami někdy uvádějí, že jednají na základě určitého poměrně jasně formulovaného přesvědčení, jejich jednání v konkrétních pedagogických situacích do určitého typu obvykle nespadá zcela jednoznačně, ale projevují se v něm (více či méně uvědomované) vlivy typů ostatních, přičemž pak toto jednání nemusí být v některých případech zcela „ideologicky koherentní".

———

A. Ross (2000) na základě podrobné analýzy historie britské vzdělávací politiky ve 20. století rozčlenil přístupy ke kurikulu (resp. koncepce vzdělávání) dle typů politické orientace, jež lze na britské politické scéně vysledovat. Jelikož Rossův přístup považujeme za velmi inspirativní, níže uvádíme podrobnější přehled jeho závěrů:

A. **Stará pravice** (*Old right*): Vzdělání v pojetí tohoto politického proudu rozlišuje žáky vládnoucích elit a žáky nižších společenských vrstev. Cílem je dětem elitní společenské vrstvy zprostředkovat „vysokou kulturu", která by je odlišila od vrstev ostatních, sociální a další dovednosti, které by jim v budoucnu umožnily zastávat vůdčí role. Od dětí nižších vrstev se naopak očekává osvojení konformních postojů. Pro vyšší vrstvy je určeno vědění s vysokým statusem, zprostředkované tradičními vyučovacími předměty v exkluzivních (výběrových) institucích, dětem ostatním je určeno vědění nižšího statusu.
B. **Pravice** (*Right*): Vzdělání v pojetí tohoto politického proudu je chápáno utilitárně, je úzce svázáno s potřebami společnosti a jejím fungováním. Dochází-li k ekonomickým obtížím, je třeba ve vzdělávání opustit tradiční hodnoty a orientovat se na budoucnost. Výrazně je prosazováno vzdělání orientované na profesní uplatnění, zejména v oblasti techniky a přírodních věd. Vzdělání by mělo vycházet vstříc očekáváním a potřebám podnikatelské sféry (zaměstnavatelů).

C. **Neokonzervativní nová pravice** (*New right, neo-conservative*): Vzdělání v pojetí tohoto politického proudu by mělo především pomoci revitalizovat tradiční hodnoty, v rámci tradičních vyučovacích předmětů zprostředkovat dědictví „zlatého věku", kdy společnost byla homogenní a hodnoty nebyly zpochybňovány. Vzdělání by mělo být „hrází" proti morálnímu relativismu.

D. **Neoliberální nová pravice** (*New right, neo-liberal*): Vzdělání je v pojetí tohoto politického proudu chápáno jako komodita: zda má určitý obsah hodnotu, kdo a s jakými náklady jej má poskytnout, určuje volný trh. Nabídka vyučovaných předmětů by měla odpovídat poptávce (rodičů, zaměstnavatelů apod.), což předpokládá co nejméně centrálně regulovaný organizační rámec chodu vzdělávacích institucí.

E. **Stará levice** (*Old left*): Zásadní funkcí vzdělání v pojetí tohoto politického proudu je především zajištění sociální mobility (umožnit dětem z nižších sociálních vrstev vystoupat výše na sociálním žebříčku). Prostředkem je tradiční kurikulum doprovázené systémem průběžného testování intelektuálních schopností žáků, na jehož základě by bylo možné porovnat vzdělávací výsledky dětí napříč různými typy vzdělávacích institucí (a napříč sociálními vrstvami).

F. **Levice – typ 1** (*Left, type 1*): Vzdělání v pojetí tohoto politického proudu je chápáno jako prostředek sloužící k odstranění sociální nerovnosti. Klíčovou ideou je zde princip rovných příležitostí, bez ohledu na majetek, třídní příslušnost, pohlaví či rasu. Kurikulum by mělo být zbaveno kulturních předsudků zvýhodňujících děti pocházející z určitého prostředí, důraz je kladen na kulturní pluralitu vzdělávacích obsahů.

G. **Nová levice** (*New left*): Vzdělání v pojetí tohoto politického proudu je chápáno utilitárně, mělo by být svázáno s potřebami společnosti a jejím fungováním. Vzhledem k nastalému ekonomickému poklesu a probíhajícím sociálním změnám je třeba ve vzdělání hledat nové hodnoty. Kurikulum je orientováno na získávání dovedností uplatnitelných v profesním životě, zejména v oblasti technologií a přírodních věd, důraz je kladen na celoživotní učení, přípravu na aktivní participaci v demokratické společnosti.

H. **Levice – typ 2** (*Left, type 2*): Vzdělávání je v pojetí tohoto politického proudu orientováno zejména na proces aktivního učení; východiskem nejsou vzdělávací obsahy tradičních předmětů, ale zájem žáka. Cílem je komplexní rozvoj žákovy osobnosti.

Ross (2000) na základě analýzy výše uvedených koncepcí rozlišuje základní „orientace" kurikula, a to kurikulum:

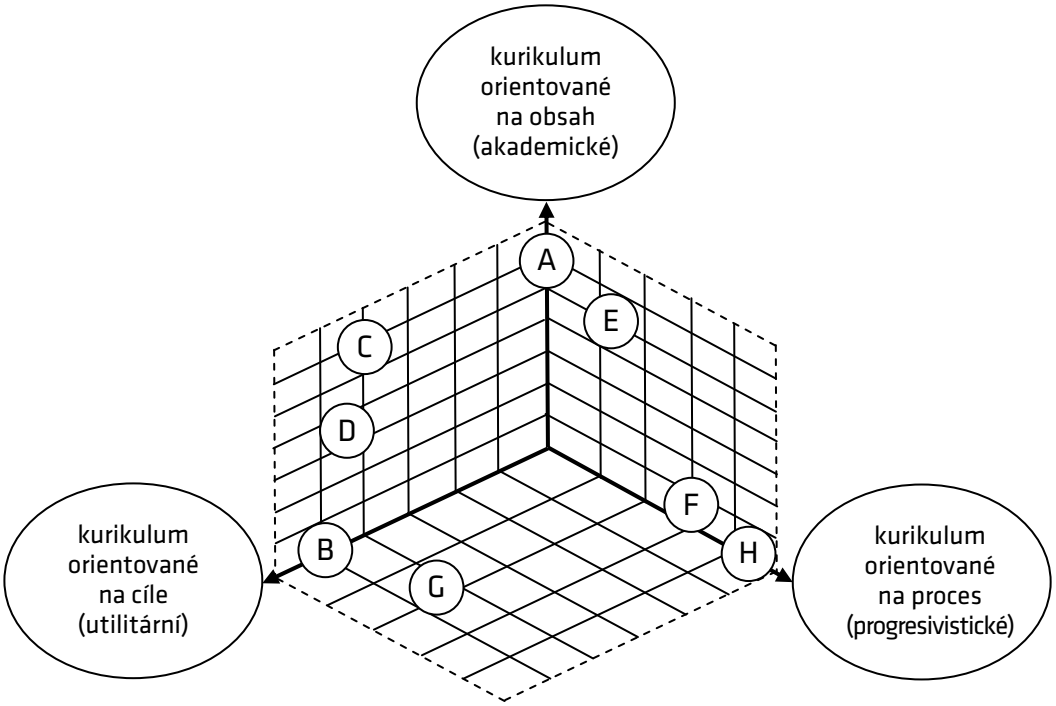
- **orientované na obsah** (*content-driven*, *academic*, *classical humanist*, *subject-based*), zdůrazňující „tradiční" vědění ukotvené v určité kulturní nebo oborové tradici; učitel je tím, kdo umožňuje přístup k vědění, jež je považováno za hodnotné (předává je), je garantem kvality; v evaluaci je kladen důraz na ověřování kvality znalostí z hlediska

správnosti, kritéria hodnocení jsou dána z vnějšku, převládá hodnocení absolutního výkonu;

- **orientované na cíle** (*objectives-driven*, *utilitarian*, *technocratic*, *vocational*): zdůrazňuje uplatnitelnost vzdělání, zejm. z hlediska profesního, důraz je kladen na efektivitu vzdělávacího procesu; učitel je tím, kdo vede žáka při volbě vzdělávacích cílů, při volbě vzdělávací dráhy; předmětem evaluace jsou získané kompetence, obvykle rozložené do řady dílčích prvků, převládá (sumativní) hodnocení relativního výkonu;
- **orientované na proces** (process-driven, *progressive*, *developmental*, *pedagogic*): ve vzdělávání zdůrazňuje kontinuální růst a rozvoj, nikoli dosažení předem stanoveného cíle; učitel je facilitátorem tohoto rozvoje, je partnerem žáka, rozhodování o postupu ve vzdělávání je sdílené; v evaluaci je kladen důraz na formativní aspekty hodnocení, hodnocení zůstává otevřeným východiskem pro hledání cest dalšího rozvoje, kritériem pro porovnání dosahovaných výsledků je sám žák a jeho růst, nikoli obecně stanovená norma nebo úroveň dosahovaná ostatními žáky.

Tyto tři orientace pak Ross chápe jako dimenze, na jejichž základě lze jednotlivé koncepce odlišit a porovnat (viz obr. 6). Současně naznačuje, ve kterých aspektech vzdělávání se jejich pozice střetávají a ve kterých spolu naopak souzní (viz obr. 7).

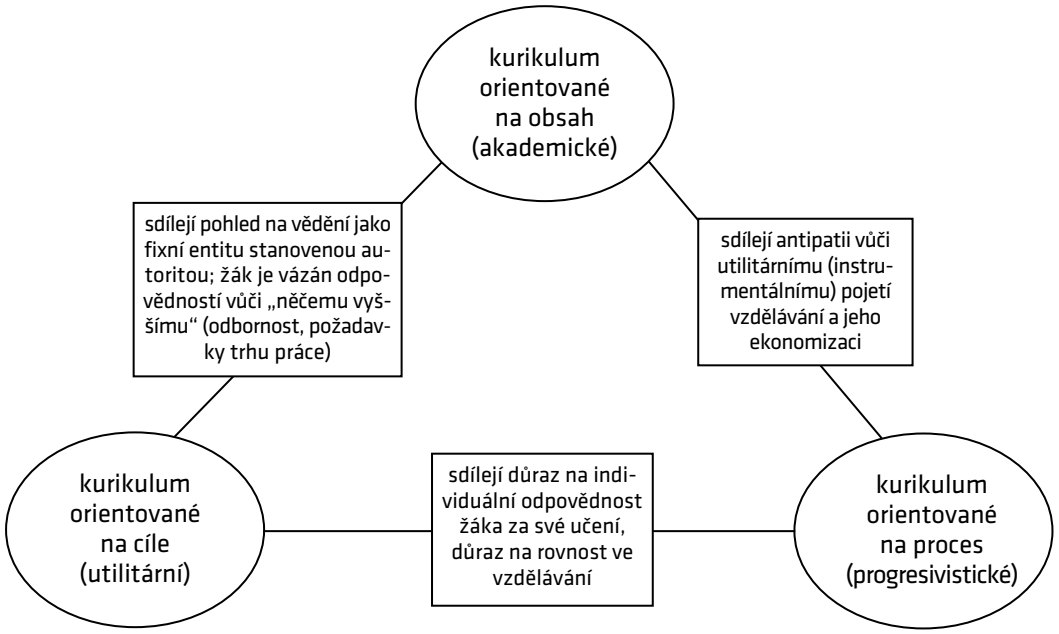
Obr. 6: Trojdimenzionální model pro analýzu kurikula (Ross 2000, s. 145)



Ross (2000, s. 127) na příkladu pojmu „autonomie (žáka)“ ukazuje, jak se odlišnost vzdělávacích koncepcí projevuje v chápání pojmů, které užívají. Byť všechny tři proudy

kladou důraz na „autonomii žáka“ a bylo by nasnadě dospět k závěru, že se v tomto bodu shodují, *de facto* je samotný pojem autonomie jedním z klíčů k porozumění jejich odlišnosti. V koncepcích orientovaných na obsah je idea autonomie těsně spjata s individuálním, svébytným a svobodným procesem učení, přičemž se jedná o stav, k němuž člověk dospěje, kdy „ovládne“ příslušnou oblast vědění a stane se právoplatným členem určité elitní skupiny, např. „vědcem“ (výrazem *autonomie* se tak v podstatě rozumí *akademická svoboda*). V koncepcích orientovaných na cíle (utilitárních) je autonomie chápána nikoli jako kategorie pedagogická, ale ekonomická: jako svoboda „spotřebitelské volby“, kdy vzdělávající se subjekt svoji autonomii projevuje ve volbě vzdělávací instituce, kurzu apod. V koncepcích orientovaných na proces se pak autonomií žáka rozumí proces samostatného (*self-directed*) učení, prosazování a respektování zájmů žáka v procesu výuky.

Obr. 7: Ideologické soupeření a aliance tří kurikulárních modelů (Ross 2000, s. 129)



Máme za to, že podobně můžeme uvažovat o řadě dalších konceptů, jako je rozvoj osobnosti (srov. např. význam tohoto konceptu v teoriích personalistických a v teoriích materiálně technologických nebo sociálně-kritických), environmentální výchova (srov. Činčera 2005), celoživotní vzdělávání (srov. Kaščák a Pupala 2011; Souček 2004), kompetence (Walterová a kol. 2004, s. 236nn; Westera 2001, Hyland 1991, 2006; Hager 1993, 2006; Smith 1996; Kotnik 2006; Maňák 2006b) aj.

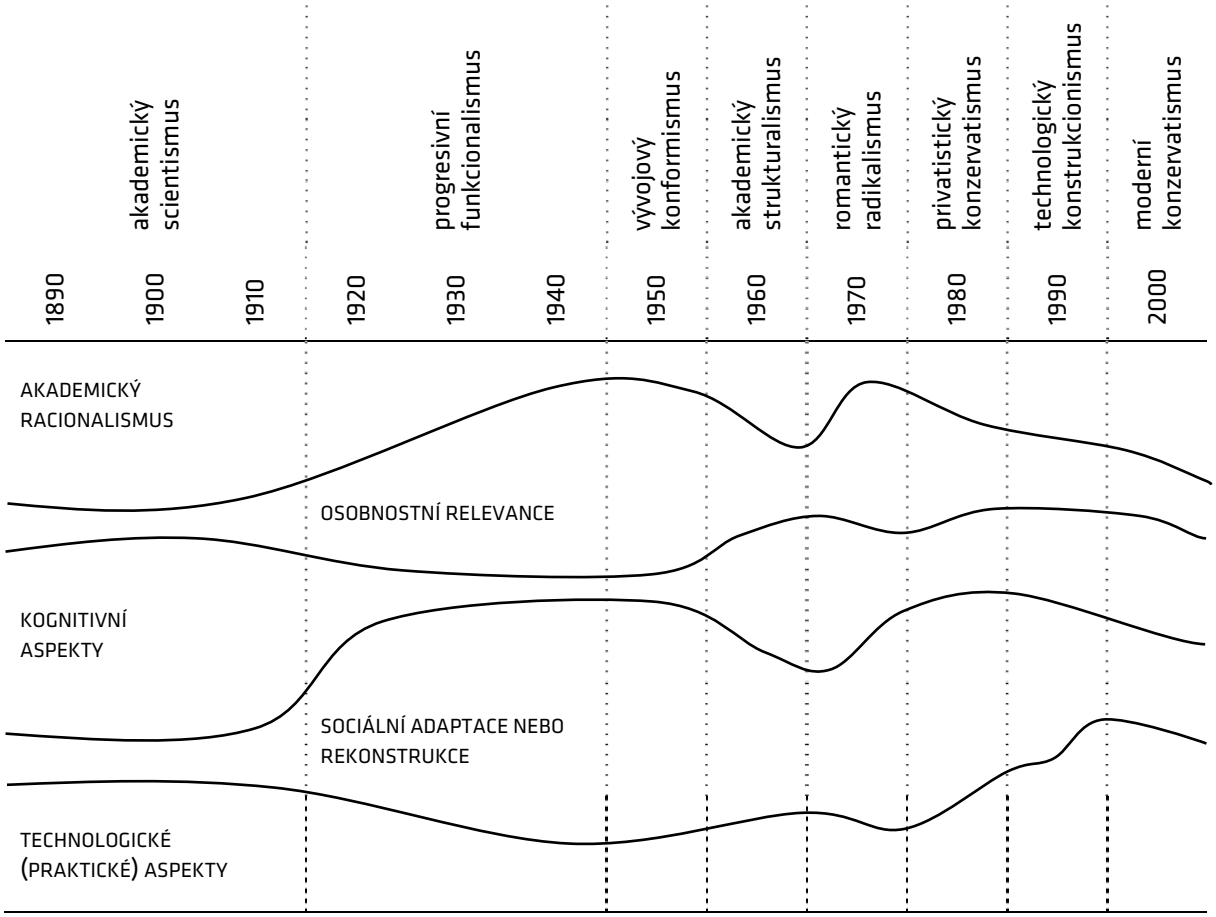
———

Glatthorn et al. (2009, s. 71) z metodologického hlediska zajímavým způsobem shrnují koncepce, které se v USA prosazovaly v průběhu 20. století, a to tak, že v každém

období sledují relativní míru důrazu, jež tyto koncepce kladou na čtyři vzájemně se doplňující aspekty vzdělávání (viz obr. 8):

- **akademický racionalismus**, tj. důraz na oborové, ve vědě ukotvené poznání;
- **osobnostní relevance**, tj. důraz na to, aby vzdělávání korespondovalo s potřebami a zájmy jednotlivce;
- **kognitivní aspekty**, tj. důraz na proces učení, uplatnění psychologických poznatků v procesu vzdělávání;
- **sociální adaptace nebo rekonstrukce**, tj. důraz na přínos vzdělávání pro fungování společnosti;
- **technologické (praktické) aspekty**, tj. důraz na efektivitu vzdělávání, uplatnitelnost vzdělání v praktickém (zejm. profesním) životě.

Obr. 8: Historie kurikulárních hnutí v USA (Glatthorn et al. 2009, s. 71)



Naopak Gilbert (2008) v hesle *Curriculum* v *Encyklopedii sociálních věd* uvádí, že v USA lze z hlediska historického vývoje a reforem kurikula identifikovat tyto čtyři základní proudy (*curricular initiatives*):

- **akademický racionalismus** (*academic rationalism*): kořeny toho směru lze podle Gilberta nalézt v osvícenství; opírá se o „významná díla“ zakládající západní kulturní tradici, přičemž jako cíl vzdělávání zdůrazňuje rozvoj mysli žáka a jeho přípravu na řešení základních otázek života, jimiž jsou hledání pravdy, dobra, krásy a svobody;
- model orientovaný na **efektivní sociální fungování** (*social efficiency model*): zdůrazňoval efektivitu vzdělávání z hlediska procesu (stanovení cílů apod.);
- **hnutí progresivní výchovy** (*progressive education*) prosazovalo přístup, jehož středem je rozvoj přirozených zájmů dítěte, z nichž pak vzdělávání vychází;
- **sociální rekonstrukcionismus** (*social reconstructionism*): zdůrazňuje, že kurikulum by mělo upřednostňovat zájmy společnosti nad zájmy jednotlivce, napravovat sociální nespravedlnost a být hybatelem sociálních změn.

———

Kromě uvedených „základních typů“ koncepcí kurikula, hovoří Miller (1983) o tzv. meta-orientacích (*metaorientations*) chápaných jako shluky (*clusters*) základních typů, jež se v určitém aspektu nebo aspektech překrývají. Mohou to být například tyto:

- **tradicionalistická metaorientace** zdůrazňující transmisi vědění (shluk koncepcí zdůrazňujících předávání kulturního dědictví, oborového vědění nebo kompetencí pro fungování ve společnosti);
- **badatelská metaorientace** zdůrazňující pedagogickou interakci a proces učení jako objevování (shluk koncepcí orientovaných na kognitivní procesy, vývoj či rozvoj osobnosti, zdůrazňujících výchovu k aktivnímu občanství a předávání oborového vědění, resp. kultivaci oborového myšlení);
- **transformační metaorientace** zdůrazňující změnu, vývoj či rozvoj (shluk progresivistických, humanistických a sociálně-kritických koncepcí prosazujících rozvoj jedince a sociální změnu).

O existenci určité metaorientace ve svém dvouúrovňovém modelu subjektivní koncepce kurikula (*curriculum orientation*) uvažuje také Cheung (2000). Pomocí hierarchické konfirmační faktorové analýzy tento model ověřil na výpovědích 675 hongkongských učitelů získaných pomocí 32-položkového dotazníku. Čtyři základní orientace Cheung pojmenoval podle McNeila (humanistická, sociálně-rekonstrukcionistická, technologická a akademická), metaorientaci spojující tyto základní orientace blíže necharakterizoval (neinterpretoval), pouze potvrdil její existenci (resp. platnost modelu, který s ní počítal). Jenkinsová (2009) později na základě realizace obdobného výzkumu na vzorku 308 amerických učitelů naznačila, že by tato metaorientace mohla být odrazem širšího hodnotového rámce kultury, v níž učitel o kurikulu uvažuje.

Do jisté míry by bylo možné jako takové metaorientace označit také rozlišení, které diskutuje Posner (2004, s. 70–71; srov. také Walterová 1994 viz výše): důraz na vzdělání

jako ***education*** (předpokládající otevřený kontext, s věděním operuje asociativně a interpretativně) vs. důraz na vzdělání jako ***training*** (výcvik předpokládající uzavřený kontext, jasně vymezitelné výstupy, s věděním operuje replikačně a aplikačně).

Stejně tak, v perspektivě sociologie výchovy, resp. sociologie vědění, R. Meighan (1993, cit. podle Slavík 1999, s. 26) uvádí tři základní koncepce, jež by mohly být rovněž označeny za metaorientace (z hlediska epistemologického):

- **Transmisivní** koncepce charakterizuje podle Slavíka (1999, s. 27) důraz na předávání poznatků, dovedností nebo prvků kultury (tímto jsou blízké akademickým teoriím vzdělávání a esencialismu).
- **Interpretativní** koncepce zdůrazňují osvojování poznatků z hlediska interpretace osobní zkušenosti žáka; učitel je pokládán za podněcovatele dialogu, v němž žáci konfrontují a interpretují své zkušenosti. Tyto koncepce tak mají blízko ke koncepcím personalistickým (progresivistickým).
- **Autonomní** koncepce zdůrazňují princip sebevzdělávání, sebereflexe a autonomie žáka v cestě za poznáním. Vycházejí z přesvědčení, že školy mají připravovat budoucí členy společnosti k tomu, aby dokázali uskutečňovat společenské změny (v tomto ohledu jsou blízké rekonstrukcionistickým, sociálně-kritickým koncepcím). Úkolem učitele je vést žáky k samostatnosti a odpovědnosti v uvažování a rozhodování.

V určitém smyslu by takovou metaorientací či metakoncepcí mohly být rovněž dvě základní orientace ve vztahu k dítěti, které argumentuje H. von Schoenebeck (1999; podrobněji se představení postpedagogických či antipedagogických tezí a jejich kritice věnují zejm. Kučerová 1999 a Křivánek 2000):

- orientace **pedagogická** („člověka je nutné vychovávat, je *homo educandus;* lidé nejsou schopni po narození rozlišovat, co je pro ně dobré, proto děti nárokují dospělé, kteří se za ně cítí odpovědni“);
- orientace **postpedagogická** („člověka není nutné vychovávat, není *homo educandus,* již od narozeni mohou jednotlivci rozlišovat, co je pro ně nejlepší, lidé jsou od narození sebeodpovědní“).

2.3 Shrnutí a závěry: východiska pro tvorbu výzkumného nástroje

Na základě výše uvedených přehledů vzdělávacích koncepcí a přístupů k jejich třídění jsme dospěli k celkem devíti vyjádřením, jež jsme se v podobě metafor (zdůvodnění tohoto postupu viz kapitola 5.2.1) rozhodli v rámci našeho výzkumu předložit respondentům. U každého z těchto vyjádření jsme se snažili o určitou více či méně

explicitní ambivalentnost, poukázat na pozitiva i negativní kritické postřehy, s nimiž jsme se v literatuře setkali.V následujícím výčtu uvádíme vždy:

- znění příslušné metafory (srov. použitý dotazník v Příloze I.) formulované z hlediska role pedagoga (pro snadnější zaujetí postoje k metafoře);
- vlastní označení přibližně odpovídající názvům některých koncepcí vzdělávání představených výše;
- aspekty, na jejichž základě příslušnou koncepci identifikujeme a odlišujeme od ostatních (základní, často implicitní předpoklady, o něž se koncepce opírá; cíle a hodnoty jež prosazuje);
- stručné nastínění některých ideových kořenů (historických východisek) a významu z hlediska historického vývoje vzdělávacích koncepcí;
- příklady kritických poznámek, jimiž je daná kompetence problematizována.

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).

Označení	sociálně-funkcionalistické koncepce, vzdělávací politika
Role pedagoga (metafora)	režisér divadelního představení
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
Význam	nástroj státní moci (podpora režimu), monarchie, ČSR, fašismus, komunismus, demokracie, evropanství
Kritika	výchova podléhá totalitním tendencím; škola se stává „prodlouženou rukou státu“, výchova uplatněním moci

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.

Označení	personalismus, progresivismus
Role pedagoga (metafora)	průvodce
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

Význam	alternativní školy počátku 20. stol. (Montessori, Daltonský plán,...), koncepce MŠ, primární školy
Kritika	nerealistický předpoklad „dobrého dítěte“, pedocentrismus znesnadňuje začlenění dítěte do společnosti, absence jednoznačného cíle

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.

Označení	funkcionální materialismus, technologické koncepce
Role pedagoga (metafora)	manažer
Základní předpoklady	vzdělání (lidský kapitál) představuje konkurenční výhodu
Základní hodnoty	efektivita, návratnost investic, praktičnost
Cíle	ekonomická (re)produkce, zaměstnatelnost, konkurence-schopnost;
Ideové kořeny	průmyslová revoluce, studená válka, globalizace
Význam	polytechnické vzdělání (SSSR), DeSeCo, celoživotní učení
Kritika	důraz na osvojování prakticky uplatnitelných kompetencí je povrchní a zužující

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 pomíjejících, zabránit pochybnostem o hodnotě pokladu a případně jej uchránit před strážci jiných pokladů, kteří tvrdí, že jejich poklad je cennější.

Označení	esencialismus, perenialismus
Role pedagoga (metafora)	strážce pokladu
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
Význam	zdůrazňování slovanské sounáležitosti, národních zájmů, evropanství
Kritika	zneužíván státní mocí, přerůstá v nacionalismus, málo důležitý ve srovnání s reálnými potřebami

Metafora E

Pedagog je poslem 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.

Označení	akademismus, akademické koncepce
Role pedagoga (metafora)	posel alchymisty
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
Význam	struktura vyučovacích předmětů vychází ze struktury vědních disciplín, aktivní podíl na reformách, od encyklopedismu k rozvíjení „oborového myšlení“
Kritika	přeceňování racionality, ztotožňován s encyklopedismem; lobby vědních oborů; skrytý nástroj státní politiky

Metafora F

Pedagog je výtah na rozhlednu. Umožňuje cestujícím (žákům) dostat se „výš“, pochopit, že existují i věci, které „nejsou pří-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 „pří-zemního“ je možná ještě jiná perspektiva.

Označení	spiritualismus, idealismus, spiritualistické koncepce
Role pedagoga (metafora)	výtah na rozhlednu
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
Význam	školy církví a náboženských společností; Waldorfské školy, semináře s duchovní tématikou
Kritika	odtrženost od reality, rezignace na problémy reálného světa, tendence manipulovat člověkem

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.

Označení	psychologické teorie (kognitivní, vývojové, behaviorální, konstruktivistické)
Role pedagoga (metafora)	dispečer
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
Význam	pedagogika jako „aplikovaná psychologie“, poznatky psychologie kritériem adekvátnosti (kvality)
Kritika	absence cílů, rezignace na ideovou dimenzi výchovy, monopolizace konceptu osobnosti psychologií

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.

Označení	sociálně-kritické koncepce
Role pedagoga (metafora)	revolucionář
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
Význam	vzdělávací program levicově-orientovaných hnutí
Kritika	podléhá totalitním tendencím, funkční pouze v době reforem, jinak neproduktivní

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.

Označení	postpedagogika, antipedagogika, odškolnění společnosti
Role pedagoga (metafora)	dozorce „půldenního vězení“, přítel, partner
Základní předpoklady	dítě 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
Význam	provokace pedagogického myšlení, zájmové vzdělávání, hnutí za dětská práva
Kritika	nerealistický předpoklad dobrého dítěte, nerealizovatelné, dítě není schopno převzít odpovědnost za sebe sama

Dalším aspektem, který z této kapitoly přenášíme do návrhu použitého výzkumného nástroje je identifikace oblastí, jež bývají v jednotlivých klasifikacích uváděny jako klíč, podle něhož jsou jednotlivé koncepce členěny a tříděny.

Například Maňák (2006c) uvádí, že při stanovení cílů vzdělávání a z nich odvozených obsahů se uplatňují tato tři hlediska:

- potřeby života a společnosti;
- tlak systému poznatků nahromaděných v moderních vědách;
- zřetel k osobnosti, k jejímu optimálnímu rozvoji.

Podle Walterové (1994, s. 21) koncepce kurikula reflektuje mj.: model člověka a jeho postavení ve společnosti; kulturní tradice, kvalitu a úroveň lidské zkušenosti; úroveň poznání, rozvoj vědy a vědních disciplín; sociopolitický vývoj, rozvoj ekonomiky a praktické potřeby s nimi spojené.

Scott (2008) soudobé koncepce vzdělávání člení podle následujících kritérií:

- uplatňované pedagogické postupy (zkoumání a objevování, nebo transmise);
- vztah mezi oblastmi vědění (provázány, nebo zřetelně odděleny);
- orientace na dovednosti (dispozice), nebo na znalosti;
- rámec vědění (zda spadá do vlivu učitelů a žáků, nebo zda je vědění dáno vzdělávacím programem na nějž učitelé a žáci nemají vliv);
- postup vzdělávacím obsahem (určen učebním plánem, nebo potřebami a zájmy žáka);
- vztah mezi vyučujícím a vyučovaným (těsné spojení, nebo autoritativní odstup);
- vztah mezi typy žáků (integrativní, nebo selektivní vzdělávání);
- časově-prostorové uspořádání (slabě, nebo silně vymezené);
- kritéria hodnocení (implicitní a nekonkrétní, nebo explicitní a konkrétní).

Podle Jenkinse (1991, s. 47) je veškerá teorie kurikula založena na explicitních nebo implicitních modelech žáka (*learners*), oblastí vědění (*knowledge domains*) a vhodných pedagogických přístupů (*pedagogies*).

Eisner (1992) popisuje koncepce kurikula (*curriculum ideologies*) z hlediska toho, na jakých hodnotových východiscích staví a jak formulují poslání školy.

Podle Kellyho (1999, s. 56n) vzdělávací koncepce odrážejí různá hlediska epistemologická (pojetí vědění), antropologická (pojetí žáka, dítěte, člověka jako takového) a sociálně-filozofická (pojetí společnosti)

Schiro (2008) subjektivní pojetí kurikula rozvrhl a také výzkumně zjišťoval z hlediska:

- cílů, které prosazují (jaké cíle pedagogové ve své práci sledují, pro koho pracují, vůči komu nebo čemu se cítí odpovědní, jaké nebo čí zájmy prosazují);
- pohledu na vědění, jež má být ve školách vyučováno (jaká je povaha vědění, jaký je zdroj vědění, z čeho pramení jeho autorita, jak je ověřována platnost tohoto vědění, v čem spočívá jeho přínos pro člověka);

- pojetí přirozenosti dítěte;
- teorie procesu učení;
- pohledu na roli (funkci) učitele;
- pojetí evaluace (z hlediska předmětu i procesu hodnocení).

Bertrand (1998) soudobé teorie vzdělávání klasifikuje z hlediska pojetí: žáka (subjektu edukace), obsahu, společnosti a pedagogické interakce mezi žákem, obsahem a společností zprostředkované učitelem a edukačními médii.

V dotazníku (část IV) jsme se nakonec rozhodli zapracovat tato hlediska:

- odpovědnost za výsledky edukačního procesu (srov. Slavík 1996, s. 38)
- preference zájmů na úrovni žáka, jeho rodičů nebo státu;
- epistemologická hlediska;
- hodnota vzdělanosti ve vztahu ke kategorii účelu;
- orientace na rozvoj osobnosti, sociální fungování nebo rozvoj kultury;
- zaměřenost na vzdělávací obsahy, produkt učební aktivity, individuální učební aktivitu nebo sociální dimenzi učení;
- pedagogická antropologie (pojetí přirozenosti dítěte) a
- postoj ke společnosti (aktivní, sociálně-kritický, konformní).

3 Ideová dimenze kurikulárních dokumentů v ČR

V této kapitole je naším cílem: (1) identifikovat dokumenty tvořící aktuální vzdělávací politiku na úrovni základního vzdělávání v České republice, a to na rovině koncepční a projektové, a (2) představit ideovou dimenzi těchto dokumentů v podobě výčtu cílů vzdělávání v těchto dokumentech uvedených tak, abychom tyto cíle mohli případně vzájemně porovnat a vztáhnout ke zkoumaným znalostem budoucích pedagogů o cílech vzdělávání (srov. dotazník v Příloze I., část V).

Nezamýšlíme tedy podrobnou analýzu těchto dokumentů ani diskusi relevance či validity uvedených cílů vzhledem k podmínkám vzdělávání v České republice. Tento úkol by přesáhl možnosti naší práce. Proto jsme také v závěru kapitoly 1.2 zmínili přehled studií publikovaných k této problematice, v nichž může případný zájemce nalézt podrobnější rozbory obsahu dokumentů, o nichž v této kapitole budeme referovat. Vzhledem k tomu, že se nám jedná především o přehled formulací vzdělávacích cílů uvedených v jednotlivých dokumentech, budeme v této kapitole také mnohem častěji než na jiných místech této práce uvádět přímé a doslovné citace z primárních zdrojů.

3.1 Cíle výchovy a vzdělávání v dokumentech vzdělávací politiky (koncepční forma kurikula)

Za koncepční dokumenty vzdělávací politiky relevantní pro oblast základního vzdělávání považujeme tyto:

- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha* (MŠMT 2001);
- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* (MŠMT 2002, 2005, 2007a, 2011)
- *Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*;
- *Strategie rozvoje lidských zdrojů* (NVF 2000, 2003);
- *Strategie celoživotního učení ČR* (MŠMT 2007c);
- *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky, 2008–2015* (MŠMT 2007d);
- *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013* (MŠMT 2007b).

Jedná se o dokumenty v komunikaci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) – například v odborném nebo profesním tisku nebo v sekci „Dokumenty“ na

webových stránkách ministerstva (www.msmt.cz) – explicitně označované jako dokumenty stanovující či formulující cíle, strategie, záměry nebo koncepce vzdělávání. Současně se jedná o dokumenty, jejichž autory nebo spoluautory jsou pracovníci MŠMT, nebo jejichž vydavatelem nebo oficiálním garantem je MŠMT.

3.1.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)

Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) jako základní koncepční dokument, od nějž se má odvíjet konkrétní podoba základního vzdělávání, na obecné rovině (z hlediska celku vzdělávací soustavy) stanovuje tyto cíle:

- **rozvoj lidské individuality**, předpokládající péči o fyzické a psychické zdraví, zahrnující kultivaci a podporu seberealizace a maximální uplatnění individuálních schopností;[31]
- **zprostředkování** historicky vzniklé **kultury společnosti** (vědy, technika, umění, pracovní dovednosti, spirituální a morální hodnoty), zajištění kontinuity minulosti, přítomnosti a budoucnosti, začlenění jedince do společenského procesu poznání; uchování a rozvíjení národní, jazykové a kulturní identity, ochrana kulturního dědictví;
- výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu **zajištění udržitelného rozvoje společnosti**, zprostředkování poznatků a vytvoření citlivého vztahu k přírodě, rozvoj schopností a motivace k utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby ve celosvětovém měřítku;
- **posilování soudržnosti společnosti** předáváním sdílených hodnot a společných tradic, zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či regionálními důvody, podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti; výchova k lidským právům a multikulturalitě;
- **podpora demokracie a občanské společnosti**, výchova kritických a nezávisle myslících občanů s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních; utváření kritického vztahu k šíření informací a postojů prostřednictvím médií (mediální výchova);
- výchova k **partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnost**, úsilí o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství druhých lidí i jiných národů, jazyků, menšin a kultur; rozvoj schopnosti přijmout a respektovat odlišnosti mezi lidmi a kulturami;

[31] Za podstatný považujeme tento dovětek (s. 14): „Kognitivní, psychomotorický a afektivní rozvoj člověka představuje základní cíl, který je nezbytný nejen z hlediska jedince,ale i společnosti, protože celkový tvůrčí potenciál obyvatel každé země je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje a hospodářské prosperity.“ Naznačuje, že „rozvoj lidské individuality“ nutně nemusí být cílem „o sobě“, ale může být také prostředkem, např. prostředkem podněcujícím hospodářský rozvoj dané země.

- **zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti**, rozvoj lidských zdrojů, zvyšování kvalifikace, flexibility a inovačních schopností pracovní síly;
- **zvyšování zaměstnatelnosti**, zvyšování flexibility, adaptability, tvořivosti, iniciativnosti, samostatnosti a odpovědnosti; posílit podíl všeobecného vzdělávání, vytvářet široký základ odborného vzdělávání a uplatňovat klíčové dovednosti; umožnit každému vzdělávat se po celý život; zabezpečení dostatečné úrovně vzdělání v oborech, které globální trh práce upřednostňuje (tj. zejména uplatnění v informační společnosti, schopnost práce s moderními informačními a komunikačními technologiemi, schopnost vyhledávat informace, kriticky myslet).

Bílá kniha (s. 17) dále hovoří o „zásadní změně pojetí, cílů a funkce vzdělávání" ve smyslu konceptu **celoživotní učení pro všechny**, tj. propojení školského systému se sektorem dalšího vzdělávání, s politikou zaměstnanosti a se sociální politikou, s cílem maximální integrace občana do společnosti. Jde o takové pojetí vzdělávání, kdy všechny možnosti učení dovolují přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, získat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. Zdůrazňuje se osobní volba každého jedince a propojení individuální poptávky se společenskou. Školní vzdělávání má zejména vytvářet nezbytné nástroje a motivaci, aby žák sám a z vlastní potřeby usiloval o dosažení co nejvyšší úrovně znalostí a dovedností a tím i schopnosti převzít odpovědnost za vlastní vzdělávací dráhu.

Jako základní principy vzdělávací politiky pak *Bílá kniha* zmiňuje tyto:

- zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem tak, aby byly uspokojeny všechny vzdělávací potřeby společnosti, aby každý její člen měl možnost najít a také upravovat vlastní vzdělávací dráhu;
- rozvíjení potenciálu každého jedince, orientace na osobnostní rozvoj;
- hlavním úkolem školního vzdělávání je vytvořit základy pro celoživotní učení, usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam;
- decentralizace řízení a participace sociálních partnerů na rozhodování s cílem dosáhnout co nejvyšší kvality a efektivity vzdělávání;
- zdokonalování vzdělávacích procesů na základě jejich vědeckého poznání a zvyšování statusu a profesionality pedagogů vzhledem k jejich novým funkcím (modifikovat obsah školního vzdělávání v souladu s pokrokem vědeckého poznání a proměn společenského života, motivovat, diagnostikovat a regulovat procesy učení svých žáků, vyšší odpovědnost za psychicky i sociálně zdravý vývoj žáků, participace na řízení školy a budování vztahů s místním prostředím a rodiči žáků).

Ve vztahu k základnímu vzdělávání *Bílá kniha* (s. 38) formuluje následující pojetí změny cílů vzdělávání s důrazem na:

- vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot;
- prohloubení vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, přičemž důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí;
- osvojení si metod učení a poznávání, schopnost využívat informační a komunikační technologie, zpracovávat informace, měnit je ve znalosti a aplikovat, kriticky myslet a hodnotit;
- schopnost žít společně s druhými, pracovat samostatně i v týmech, komunikovat, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost ;
- orientaci v různých situacích a schopnost adekvátně na ně reagovat, řešit problémy a vést plnohodnotný život; důraz na autonomní a odpovědně jednání, na základě samostatného úsudku, v souladu s morálními normami;
- hodnotovou orientaci, rozvoj odpovídajících sociálně-osobnostních vlastností, porozumění vlastní osobnosti, respekt k druhým a schopnost vnímat i duchovní rozměr života a nezbytnost prosazení udržitelného rozvoje.

Z výše uvedeného je patrné, že *Bílá kniha* výrazně čerpá z dokumentů a strategií formulovaných na mezinárodní úrovni, zejména z dokumentů Evropské komise (např. *Memorandum o celoživotním učení*), Rady Evropy (např. *Education policies for democratic citizenship and social cohesion*), OECD (např. *Celoživotní učení pro všechny*, *Investing in competencies for all*) a UNESCO (*Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*). Vychází rovněž z některých dokumentů vypracovaných v předchozích fázích tvorby vzdělávací politiky v České republice (zejm. *Lidské zdroje v České republice, České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*).

3.1.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky

V nepravidelných intervalech (doposud v roce 2002, 2005, 2007 a 2011) vydává MŠMT aktualizace záměrů pro rozvoj vzdělávací soustavy České republice jako konkretizaci postupu naplňování principů formulovaných v *Bílé knize*. Ačkoli těžištěm těchto strategických dokumentů je uchopení organizační dimenze vzdělávání, nemohou pominout ani dimenzi ideovou, která je zde ovšem přítomna více implicitně.

Dlouhodobý záměr z roku 2002 sám sebe charakterizuje jako „nástroj změny“ ve dvou hlavních oblastech: a) v orientaci vzdělávacího systému na potřeby společnosti a na řešení problémů zaměstnanosti, sociální soudržnosti a rozvoje lidského potenciálu jako základu těsného vztahu vzdělávání a trhu práce, problémů spojených se zajištěním rovnosti příležitostí; b) v řízení vzdělávacího systému v jeho decentralizaci, důrazu na aktivitu a iniciativu, především na úrovni autonomních škol.

Dlouhodobý záměr (MŠMT 2002) je postaven na osmi strategických směrech, přičemž prvním z nich je „reforma a modernizace cílů a obsahu vzdělávání“. Tato reforma pak spočívá zejména v přechodu od osvojování si velkého objemu faktů k rozvoji „klíčových životních dovedností“, k důrazu na výuku cizích jazyků, informační a občanské gramotnosti. Důraz je kladen na vnitřní diferenciaci a individualizaci vzdělávání s ohledem na specifické potřeby dětí. „Významným cílem je rovněž zvýšení prestiže a kvality výuky na 2. stupni základní školy a podpora začleňování zdravotně a sociálně znevýhodněných žáků do výuky na běžných školách.“ (s. 2)

Vzdělávání v pojetí *Dlouhodobého záměru* (MŠMT 2002) je současně zaměřeno na „osobní rozvoj, formování občana i přípravu pracovníka“. Obecných osm cílů vzdělávání je v podstatě shodných s cíli uvedenými v *Bílé* knize. Za podstatný ovšem považujeme dodatek týkající se změny „pořadí priorit úkolů dnešní školy“: na prvním místě je uvedeno vytváření postojů, poté získání dovedností a teprve na konci výčtu těchto priorit stojí získání znalostí. Za nezbytnou složku vzdělávání jsou považovány tzv. „klíčové nebo životní dovednosti“, zahrnující především prostředky a postupy učení, práce s informacemi a kritického myšlení, komunikativní a sociální dovednosti.

Při stanovení celkové orientace vzdělávání je podle *Dlouhodobého záměru* (MŠMT 2002) nutné

> *„pečlivě vyvažovat a propojovat řadu zdánlivě protichůdných, leč ve skutečnosti komplementárních hledisek. Jde především o vyvažování zájmu individuálního a společenského. Dále o vyvážení poměru mezi předáváním kulturního bohatství a podporou invence a iniciativy, mezi poznáním tradice a otevřeností ke změně, mezi výchovnou a vzdělávací funkcí, mezi rozvíjením dovedností a získáním nezbytné sumy znalostí. A především o* ***vyvažování základních hodnot pro formování osobnosti:svobody jedince i jeho odpovědnosti k tomu, co jej přesahuje****.* (s. 8)

V návaznosti na představení obecných cílů jsou nicméně v navazujících kapitolách rozpracována pouze témata „realizace celoživotního učení“ a „vzdělávání a trh práce“.

———

V *Dlouhodobém záměru* z roku 2005 došlo oproti předchozí verzi k několika změnám v určených strategických směrech. Z našeho pohledu jsou podstatné dvě z nich:

- strategické směry v *Dlouhodobém záměru* (MŠMT 2005) jsou uvozeny *celoživotním učením* a jeho realizací jako nadřazeným pojmem pro vzdělávání dětí a mládeže ve vzdělávací soustavě (označováno jako *počáteční vzdělávání*), a pro vzdělávání *další*, uskutečňované po absolvování vzdělávání počátečního (celého nebo jeho části);
- strategický směr „reforma a modernizace cílů a obsahu vzdělávání“ byl v novém výčtu transformován na směr nazvaný „zkvalitňování a modernizace vzdělávání (kurikulární reforma)“, přičemž problematika vzdělávacích cílů byla tomuto směru podřazena a problematika změn vzdělávacích obsahů je nově nahlížena jako „promítající se“ do všech nově definovaných strategických oblastí.

Z hlediska porozumění tomu, jak jsou jednotlivé strategie *Dlouhodobého záměru* pojímány, je důležité poznamenat, že koncept celoživotního učení, jak je zde prosazován, je úzce svázán se strategií hospodářského růstu České republiky, vycházející ze základního cíle tzv. lisabonské strategie *„stát se konkurenceschopnou a flexibilní ekonomikou založenou na znalostech a dovednostech, která bude občanům poskytovat dostatek příležitostí a vytvářet kvalitní prostředí pro život.*“ (s. 4) Důraz je kladen na atributy jako je *flexibilita, adaptabilita, zaměstnatelnost, tvůrčí potenciál pracovní síly, lidský kapitál* a *soudržnost společnosti* podporovaná zajištěním „přístupu ke vzdělávání pro všechny“, resp. uplatňováním principu rovnosti příležitostí ke vzdělávání „(spravedlivost) podle schopností bez ohledu na ekonomické, sociální a kulturní zázemí“.[32]

Z hlediska strategického směru *Zkvalitnění a modernizace vzdělávání (kurikulární reforma)* považujeme za významnou poznámku, že

> *„Cílem reformy není vytvoření školních vzdělávacích programů, nýbrž efektivnější vzdělávání – užitečnější pro děti, žáky a studenty – vedoucí k růstu vzdělanosti národa a zvýšení jeho ekonomického potenciálu.“* (s. 17)

Mezi hlavními cíli kurikulární reformy jsou v *Dlouhodobém záměru* (MŠMT 2005, s. 17–18) mj. uváděny tyto:

- na státní úrovni vymezit nové cíle vzdělávání a nezbytný vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo k jejich dosažení); na školní úrovni umožnit rozhodování o konkrétní podobě vzdělávání, tím reagovat na požadavky trhu práce, na konkrétní potřeby žáků a vytvářet školskou kulturu těsně spjatou s životem místního společenství;
- uplatňovat nové pojetí kurikula, které směřuje k získání klíčových kompetencí jako vyváženého souboru vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti; směřovat ke komplexnějším a prakticky zaměřeným dovednostem, se kterými je možné uspět jak ve známých situacích, tak v situacích nových na základě vlastní aktivity, sebeuvědomění a spolupráce; navozovat tak nejen pracovní a učební úspěšnost, ale i vytvářet záruky psychické pohody, sociální způsobilosti a stability žáka jako člena společnosti;
- posílit některé části vzdělávání, zejména pak: o cizí jazyky, informační a komunikační technologie (jsou základem pro rychlé vyhledávání a zpracování informací a zefektivňují učení), výchovu k občanství a k demokracii (přispěje k rozvoji multikulturní občanské společnosti), výchovu k profesní orientaci (přispívá k uvědomělé volbě povolání a ke snižování problémů při uplatnění na trhu práce), výchovu ke zdravému životnímu stylu (napomáhá k účinnější zdravotní a úrazové prevenci a k rozvíjení plnohodnotného života) a o nová témata, jako jsou osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova, výchova k evropským souvislostem, rovným příležitostem aj.;

[32] Posilování soudržnosti společnosti je chápáno jako snižování sociálních nerovností vznikajících v souvislosti s ekonomickým rozvojem společnosti.

V následujícím *Dlouhodobém záměru* (MŠMT 2007) byl důraz na změnu cílů vzdělávání vyjádřen přímo v pozměněném názvu příslušného strategického směru: *Kurikulární reforma – nástroj k modernizaci vzdělávání s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí*, přitom základním cílem tohoto strategického směru je*:*

> *Rozvoj a zkvalitňování systému počátečního vzdělávání s důrazem na zlepšení klíčových kompetencí absolventů pro zvýšení jejich uplatnitelnosti na trhu práce a zvýšení motivace k dalšímu vzdělávání* (s. 23)

Také v tomto dokumentu je klíčovým principem strukturujícím vzdělávací politiku koncept celoživotního učení. *Dlouhodobý záměr* (MŠMT 2007, s. 13) k tomuto uvádí:

> *Celoživotní učení je považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti se však spíše jedná o* ***připravenost*** *jednotlivců* ***učit se****.*

———

„Základním principem a určujícím motivem" zatím nejaktuálnějšího *Dlouhodobého záměru* (MŠMT 2011) pro následující období je

> *„zvýšit* ***kvalitu a efektivitu*** *ve vzdělávání, a tím také* ***konkurenceschopnost*** *naší republiky v mezinárodním porovnání."* (s. 4)

Dlouhodobý záměr (MŠMT 2011) se hlásí k doporučení Evropské komise zaměřit se na zlepšení kvality učitelů a zaměstnanců škol, zajišťování kvalitního vzdělávání pro každého a především pak na to,

> *„aby byli všichni žáci vybaveni schopnostmi, které v životě potřebují (komunikace v mateřském a cizím jazyce, matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, schopnosti práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanská schopnost, smysl pro iniciativu a podnikavost a kulturní povědomí a vyjádření)"* (s. 8–9)

Text *Dlouhodobého záměru* (MŠMT 2011) je orientován převážně na analýzy a prognózy ekonomického a demografického vývoje a organizačních opatření souvisejících s pokračujícím řešením strategických záměrů. Problematiku cílů vzdělávání dále podrobněji nediskutuje.

3.1.3 Zákon 561/2004 Sb. (školský zákon)

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) koncepci základního vzdělávání a jeho cíle řeší v § 2, nazvaném *Zásady a cíle vzdělávání*, odst. 1 a 2:

> *(1) Vzdělávání je založeno na zásadách a) rovného přístupu* […] *ke vzdělávání* […]*, b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, c) vzájemné úcty, respektu,*

názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání, d) bezplatného základního a středního vzdělávání […], *e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání, f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod, g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy, h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.*

(2) Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména
a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,
e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,
g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Z výše uvedeného je patrné, že cíle vzdělávání formulované ve školském zákoně do značné míry korespondují s cíli uvedenými v *Bílé knize*. Bod (a) odpovídá cíli v *Bílé knize* označovanému záhlavím *rozvoj lidské individuality*; body (b) a (e) odpovídají cíli *zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti*; body (c) a (d) odpovídají cílům *posilování soudržnosti společnosti* a *podpora demokracie a občanské společnosti*; bod (f) odpovídá cíli *výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské globalizující se společnosti*; bod (g) odpovídá cíli *výchova k ochraně životního prostředí…* Je patrné, že některé cíle uvedené v *Bílé knize* jsou ve školském zákoně zastoupeny poměrně výrazně, některé (např. bod b) jsou podrobněji rozvedeny. Naopak poslední dva cíle uvedené v *Bílé knize* (*zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti; zvyšování zaměstnatelnosti*) ve školském zákoně explicitně rozvinuty nejsou, lze je chápat jako obsažené v bodu (a). Toto zjištění je, zejména vzhledem k tendencím zaznamenaným v *Dlouhodobých* záměrech (viz výše), poměrně překvapivé.

3.1.4 Strategie rozvoje lidských zdrojů

Dokument nazvaný *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro českou republiku* byl vypracován Národním vzdělávacím fondem, obecně prospěšnou společností, ve spolupráci s MŠMT, a to v letech 2000 a 2003.

První verze tohoto dokumentu (NVF 2000) formulovala několik strategií, z nichž jsou dle našeho mínění pro oblast základního vzdělávání relevantní zejména tyto:

1) strategie Informační gramotnosti;

2) strategie dosažení všeobecné znalosti angličtiny a především

3) strategie vyrovnání demokratické, ekonomické, metodologické a existenciální gramotnosti české populace:

- **Demokratická gramotnost** spočívá ve schopnosti občanů chápat podstatu demokracie, její přednosti i problémy, ve znalosti lidských práv a svobod, v přijetí základních postojů občanské angažovanosti;
- **Ekonomická gramotnost** obsahuje zejména znalosti a dovednosti nutné pro zvládání osobního i profesního života v tržních vztazích, pochopení základů běžného zákaznického, podnikatelského, finančního, manažerského aj. chování;
- **Metodologická gramotnost** zahrnuje schopnost logického myšlení a zvládnutí obecné metodologie řešení problémů (metody sběru a analýzy dat, jejich třídění a zpracování, heuristické a kreativní metody, metody optimalizace výběru variant a rozhodování, metody týmové práce, metody grafického zobrazování, elementární statistické metody apod.);
- **Existenciální gramotnost** zahrnuje především schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat jejich řešení na základě hlubších znalostí a vlastního rozvinutého svobodného uvažování, zahrnuje také toleranci k různým existenciálním koncepcím, umět hledat hlubší zakotvení vlastních morálních zásad a životních hodnot; zahrnuje rovněž praktické dovednosti, jakými je dlouhodobé plánování vlastního života, vytváření vztahů k ostatním, apod.

Strategie rozvoje lidských zdrojů (NVF 2000) ve vztahu k základní škole formuluje tato doporučení (s. 58):

> *Vzdělávání v základní škole by především mělo děti naučit učit se a pozitivně je motivovat k dalšímu vzdělávání. Výuka v základní škole by měla pokročit od metod založených na paměťové reprodukci dílčích informací a od metod hodnocení založených na represi za zjištěné nedostatky k metodám zaměřeným na rozvoj intelektuálních dovedností prostřednictvím vlastních činností a iniciativy dětí a k hodnocení založenému na pozitivní motivaci. Od obsahu a organizace výuky, zaměřených dosud většinou na průměr, pokročit ve vzdělávání v základních školách k větší diferenciaci nároků na děti podle jejich schopností a zájmů, která umožní lépe využít jejich potenciál* […]. *Při inovacích obsahu výuky zdvojnásobit rozsah výuky cizím jazykům během několika málo let a většinu této výuky věnovat angličtině.* […] *Výrazně rozšířit využívání informačních a komunikačních technologií.*

Ve verzi z roku 2003 jsou formulovány tyto strategické cíle, „které vycházejí z prioritních potřeb české ekonomiky a společnosti: (1) Nastolit celoživotní učení jako běžnou praxi; (2) Připravit lidské zdroje v ČR na výzvy, které přináší informační a znalostní

společnost, globální ekonomika, nezbytnost udržitelného rozvoje a blížící se členství v Evropské unii; (3) Zvýšit mezinárodní konkurenceschopnost české ekonomiky a její přitažlivost pro investory; (4) Zvýšit zaměstnatelnost pracovních sil a tím pozitivně ovlivnit zaměstnanost; (5) Zlepšit využívání omezených zdrojů a mobilizaci nutných prostředků pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů."

S ohledem na cíle vzdělávání se také v této verzi uplatňuje koncept „gramotnosti", revidován je ovšem jejich výčet; nově zde figuruje:

- **Informační gramotnost**, tj. schopnost jedince rozeznat, kdy a k čemu potřebuje informace, jak je má vyhledávat, porovnávat, hodnotit a efektivně využívat; projevuje se postojem k informacím ve všech oblastech života a společenské aktivity. „Rozvíjení informační gramotnosti patří mezi hlavní rysy dobrého školního vzdělání, které by vedle poskytování hotových a zpracovaných informací (a jejich učení nazpaměť) mělo vždy obsahovat silný prvek samostatné a tvořivé práce s informacemi, včetně rozvíjení moderních metod jejich sběru a zpracování. Vysoká informační gramotnost vyúsťuje v umění učit se po celý život." (s. 13)
- **Občanská gramotnost**, tj. schopnost orientovat se a žít v daném společenském prostředí, být jeho platným členem, využívat jeho předností, realisticky chápat jeho možnosti a slabiny a být si plně vědom svých práv a povinností. Zahrnuje právní vědomí, orientaci na trhu práce ale i schopnost a vůli klást si hlubší otázky smyslu a hodnoty lidské existence a soužití, být tolerantní k jiným společenským skupinám, vírám i rasám, definovat a uplatňovat vlastní morální zásady a životní hodnoty a cítit se spoluodpovědným za situaci a vývoj v užší i širší komunitě.
- **Ekonomická gramotnost**, obsahující znalosti a dovednosti daného hospodářského prostředí nutné pro zvládání osobního i profesního života v různých funkcích, v nichž jedinec v tržní ekonomice současně působí; důležitá je i schopnost širšího pohledu na českou ekonomiku jako na součást evropského i světového hospodářství.
- **Gramotnost pro udržitelnost rozvoje**, zahrnující znalosti o zákonitostech přírody, o vztazích člověka k prostředí, o současných globálních a regionálních problémech lidstva i o možnostech a způsobech jejich řešení; obnáší souvislosti mezi právy a povinnostmi občanů, učí vnášet zpětné vazby do myšlení i aktivit, podněcuje odpovědný postoj k budoucnosti a motivuje k vlastní aktivitě.
- **Jazyková gramotnost**, tj. schopnost komunikovat a pracovat kromě rodného jazyka též v jednom nebo více cizích jazycích, především v angličtině.

Z hlediska doporučení pro oblast základního vzdělávání *Strategie rozvoje lidských zdrojů* (NVF 2003) odkazuje na *Bílou knihu*, kterou pojímá jako součást celkové strategie rozvoje lidských zdrojů.

3.1.5 Strategie celoživotního učení ČR

Strategie celoživotního učení ČR (MŠMT 2007c) je programovým dokumentem na období let 2007–2015. V úvodní části dokumentu se potvrzuje, že chápání konceptu celoživotního učení v soudobé vzdělávací politice, jak již bylo patrné v dokumentech zmíněných dříve, se výrazně liší od původního konceptu celoživotního vzdělávání formulovaného UNESCO v 70. letech 20. století jako koncepce sociálně-rekonstrukcionistická. Liší se rovněž od pozdějšího konceptu celoživotního (opakujícího se) vzdělávání formulovaného OECD zejména pro oblast odborného vzdělávání.

Současný koncept celoživotního učení má své základy v 90. letech minulého století, preferuje cíle zaměřené na rozvoj lidských zdrojů, zejména ve vztahu k potřebám efektivního fungování ekonomiky. Menší význam se přikládá školským institucím, zdůrazňuje se naopak význam neformálního vzdělávání a informálního učení. Rovněž úloha státu již není tak významná, důraz je kladen na rozložení odpovědnosti mezi státem, zaměstnavateli, obcemi, občanskými sdruženími apod. Pro pojetí aktuálně prezentované OECD (srov. např. již zmíněný dokument *Celoživotní učení pro všechny*) je charakteristické pojetím vzdělávacího systému formálního i neformálních vzdělávacích příležitostí jako jednoho celku, jehož smyslem je umožňovat získání kvalifikace. Pojetí Evropské komise zdůrazňuje přístup zaměřující se zejména na koncepty konkurenceschopnosti a zaměstnatelnosti v dynamicky se měnících podmínkách informační společnosti a s tím související potřeba osvojování si určitých obecnějších dovedností, resp. kompetencí, nikoli pouze poznatků, které často rychle zastarávají. V tomto ohledu se přístupy OECD a Evropské komise setkávají (srov. např. projekt DeSeCo realizovaný pod záštitou OECD).

Současné pojetí celoživotního učení, ačkoli je motivováno zejména determinantami ekonomického fungování společnosti, vyzdvihuje rovněž sociální, environmentální a kulturní dimenzi rozvoje.[33] *Strategie celoživotní učení ČR* (MŠMT 2007c, s. 52nn) se tudíž soustřeďuje na podporu:

- **osobního rozvoje:** Celoživotní učení by mělo umožnit každému člověku rozvíjet se podle svých schopností a zájmů a usilovat o své uplatnění ve všech sférách života. Mělo by mu zprostředkovat vědomí jedinečnosti vlastní osobnosti bez pocitů ohrožení či vlastní nadřazenosti ve společnosti různých národů, jazyků a kultur.
- **sociální soudržnosti a aktivního občanství**, vč. environmentální odpovědnosti, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic. Celoživotní učení může vyrovnávat životní příležitosti, omezovat sociální exkluzi. Celoživotní učení může také významně přispět ke vzdělávání soudných, kritických a nezávisle myslících

[33] Nakolik tyto aspekty zůstávají na rovině proklamací nebo jsou rozvíjeny podobně intenzivně jako aspekty s přesahem ekonomickým, tj. aspekty spjaté s Lisabonskou strategií, je ovšem diskutabilní.

občanů s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních, participující na fungování demokratické společnosti.

- **zaměstnatelnosti**, tj. schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce, a to nejen v ČR, ale také v zahraničí. Vyžaduje orientovat všeobecné i odborné vzdělávání na průběžné zvyšování flexibility a adaptability člověka, na jeho tvořivost a iniciativu, na samostatnost a odpovědnost. Zároveň by mělo otevírat prostor pro inovace a podnikání a vytvářet tak nová pracovní místa.

Mezi hlavní strategické směry *Strategie celoživotního učení ČR* patří mj. také **funkční gramotnost** (Rozvíjet funkční gramotnost a další klíčové kompetence včetně schopnosti učit se v průběhu celého života).

3.1.6 Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008–2015)

Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015) představuje dokument orientovaný na úžeji vymezenou oblast; v podstatě rozpracovává jeden z celkových osmi cílů vzdělávání definovaných v *Bílé knize*.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj je v tomto pojetí

> *„předpokladem k osvojení si takových způsobů myšlení, rozhodování a chování jedince, které vedou k udržitelnému jednání v osobním, pracovním i občanském životě.“* (s. 1)

Zaměřuje se na:

- pochopení propojenosti a vzájemné souvislosti ekonomických, sociálních a environmentálních hledisek rozvoje, a to na lokální, národní i globální úrovni;
- vnímání udržitelného rozvoje jako celostního a systémového přístupu, který směřuje k ekonomicky prosperující společnosti a respektuje sociální a environmentální souvislosti a limity;
- rozvoj kompetencí (znalostí, dovedností a postojů) pro demokratické a svobodné rozhodování ve vlastním i veřejném zájmu v souladu s právem a s principy udržitelného rozvoje.

3.1.7 Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013

Hlavními cíli aktuální *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže* je (s. 10): „vytváření vhodných podmínek zejména pro:

- naplňování funkce rodiny;
- osobnostní rozvoj mladých lidí a jejich uplatnění ve společnosti;
- výchovu k aktivnímu občanství včetně participace;

- podporu zdravého životního stylu;
- ochranu před negativními jevy a jejich následky.

Vzhledem k tomu, že se tento dokument věnuje rovněž oblasti mládeže, která leží mimo oblast zájmu této práce, z celkového počtu 19 tematických oblastí této koncepce a jejích cílů vybereme pouze některé:

- **volný čas a životní styl** (vytvářet dobré společenské, legislativní a finanční podmínky pro účelné trávení volného času dětí a mladých lidí, které povede k jejich zdravému životnímu stylu; podporovat poskytování široké nabídky volnočasových aktivit; prostřednictvím dotačních programů motivovat organizace, které s dětmi a mládeží pracují, ke kvalitní náplni volnočasových aktivit pro děti a mládež);
- **vzdělávání a výchova (**působit na celkové formování mladého člověka, na podporu a rozvoj jeho vlastní osobnosti, talentu a zájmu v kontextu s potřebami společnosti);
- **ochrana práv dětí a mládeže (**naplňovat v plném rozsahu Úmluvu o právech dítěte; posílit ochranu práv dětí a mládeže; zároveň s dodržováním práv pak vychovávat děti mládež k plnění jejich povinností);
- **participace mladé generace na společenském a politickém životě** (podporovat vytváření dětských samospráv, vést orgány státní správy a samosprávy k větší a aktivnější oboustranné komunikaci se subjekty dětí a mládeže. Ve výchově dětí mladých lidí věnovat větší prostor podpoře rozvoje osobnosti, angažovanosti, samostatnosti, nebojácnosti projevu atd.);
- vytvářet podmínky pro **integraci** dětí a mládeže z minoritních skupin do běžného života většinové společnosti, podporovat cílenou výchovu, vzdělávání a další vzdělávání této skupiny obyvatel;
- **kultura** (podporovat obecně uznávané kulturní aktivity vedoucí k výchově a vzdělávání mladé generace; vytvářet podmínky k seznámení s kulturou a kulturními tradicemi, podporovat aktivity vedoucí k aktivnímu rozvoji kulturních a kulturněvýchovných činností vedoucích k rozvoji osobnosti mladého člověka);
- **média** (podporovat informovanost o pozitivních příkladech ze života dětí a mládeže; vytvořit předpoklady pro zvýšení objemu a kvality informací o dětech a mládeži; vytvořit větší prostor určený nejmladší generaci ve veřejnoprávních médiích;
- **rodinná politika, podpora a ochrana rodiny** (přijímání legislativních, ekonomických a věcných opatření vedoucích k posílení důvěry mladých lidí v manželství, výchově k uvědomělému rodičovství apod.)
- **zdraví** (vytvářet legislativní, ekonomické a věcné podmínky pro ochranu zdraví mladé generace; do výchovných aktivit zařadit problematiku výchovy ke zdravému životnímu stylu; podporovat preventivní zdravotnická opatření; seznamovat s nebezpečím, které ohrožuje zdraví v běžných i mimořádných situacích, vést je k vytváření

dovedností a způsobů chování (rozhodování), které vedou k zachování či posílení zdraví, a k získávají potřebné míry odpovědnosti za zdraví vlastní i zdraví jiných);

- **životní prostředí** (podporovat aktivity vedoucí k systematické výchově mladé generace k pozitivnímu vztahu k ochraně a tvorbě zdravého životního prostředí; Podporovat smysluplné aktivity mladých lidí v oblasti ochrany přírody a životního prostředí);
- **sociálně patologické jevy a sociální prevence, sociální integrace** (vychovávat ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a rozvoji osobnosti; podporovat vytváření a upevňování morálních hodnot, zvyšování sociálních kompetencí, rozvoj dovedností, které vedou k odmítání všech forem sebedestrukce, projevů agresivity a porušování zákona; podporovat preventivní opatření;

3.2 Cíle výchovy a vzdělávání ve vzdělávacích programech (projektová forma kurikula)

Za koncepční dokumenty vzdělávací politiky reprezentující projektovou formu kurikula a vztahující se k oblasti základního vzdělávání považujeme zejména tyto:

- *Standard základního vzdělávání* (MŠMT 1995) a
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (VÚP 2005, 2007, 2010

Z hlediska dimenze ideové se jedná o dokumenty konkretizující a rozpracovávající obecné vzdělávací cíle pro oblast základního vzdělávání.

3.2.1 Standard základního vzdělávání

Standard základního vzdělávání byl schválen MŠMT v roce 1995 jako základní kurikulární dokument vyjadřující představu o žádoucí podobě základního vzdělání, tj. o sledovaných cílech a obsahu, jež je v průběhu absolvování povinné školní docházky žákům prostředkován. V této části se tedy zaměříme na představení obecných vzdělávacích cílů, specifické cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů ponecháme stranou.

Formulace vzdělávacích cílů na úrovni standardu předpokládá určitý společenský konsensus co do představy absolventa základního vzdělávání. V pojetí *Standardu základního vzdělávání* je tento absolvent charakterizován jako

> *„autonomní a odpovědná osobnost budoucího občana demokratické společnosti, schopná samostatného myšlení a rozhodování v základních životních otázkách a připravená k zdravému a činorodému životu.*

Základní vzdělávání se přitom chápe jako pomoc při hledání vlastní cesty životem, jako nabídka prostředků, které budou mladí lidé v životě potřebovat. Základní vzdělání

pak z pohledu *Standardu* plní „všeobecně kulturační, socializační, osobnostně rozvojové a orientační funkce".

Cíle základního vzdělávání jsou ve *Standardu* členěny do tří okruhů (s. 7–9):

- **poznávací cíle**, tj. osvojení poznatků, dovedností, pracovních technik, režimových návyků atd.; jde o poznatky z oblasti jazykového vzdělání, společenskovědních oborů, matematiky a přírodních věd, poznatky a činnosti spjaté s estetickou a pracovně technickou výchovou a s výchovou ke zdravému životnímu stylu; výběr těchto poznatků[34] zahrnuje fakta, informace, zobecněné zkušenosti, abstrakce a pojmy, které se týkají přírodního a společenského prostředí žáků, minulého i současného života lidí, jejich mnohotvárných činností, kulturních jevů, lidského myšlení, prožívání a jednání, životních hodnot i poznání vyplývajícího z vědních, technických a uměleckých oborů. Nezbytným předpokladem plnění poznávacích cílů je osvojení a rozvíjení prostředků jazykové komunikace i komunikace prostřednictvím číselných a prostorových znaků a útvarů.
- **dovednosti a kompetence**, tj. kompetence **poznávací a činnostní** (způsobilost žáků demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích), schopnost jasného, srozumitelného a správného vyjadřování, schopnost pracovat s matematickými pojmy, znaky a útvary, schopnost dorozumívání prostřednictvím osvojených a pochopených pojmů, faktů a souvislostí ve společenskovědních i přírodovědních oborech apod.; zvládnutí jednoduchých poznávacích operací a technik (popis, analýza, vyvozování, zobecňování, dokazování, aplikace), schopnost vyhledávat informační zdroje, čerpat z nich a kriticky je posuzovat, dovednost provádět jednoduché demonstrace a experimenty; dovednosti **pohybové** umožňující ovlivňování tělesného a psychického rozvoje; dovednosti a kompetence ovlivňující rozhodování o zdravém životním stylu, ochraně před nemocemi, úrazy, o ochraně přírody atd.; kompetence **sociální**, významné pro komunikaci žáků ve škole, v rodině, v blízkém prostředí i v profesionálním a občanském životě, schopnost spolupracovat, sloučit hájení a prosazování svých oprávněných zájmů s úctou k ostatním a s korektním jednáním s nimi, schopnost kulturně komunikovat s učiteli a s dospělými, respektovat individuální, národnostní a jiné odlišnosti lidí, rozeznávat nehumánní postoje, rozvoj empatie, odpovědnosti a potřeby pomoci lidem, kteří se ocitli v nouzi; dovednost organizovat a řídit různé činnosti, vyjednávat, pracovat v týmu, pozitivně ovlivňovat mezilidské vztahy v blízkém prostředí.
- **hodnoty a postoje,** opírající se o „okruh všelidských mravních hodnot, které se obrážejí i v evropské humanistické tradici a projevují se v úctě k životu a lidem, k lidské

[34] Z hlediska poznávacích cílů považujeme za důležité, že „podstatnými poznatky", tedy poznatky, které mají být vybírány, se zde rozumí poznatky „významné pro poznávací a praktické činnosti a poskytující žákům klíč k pochopení učiva, k porozumění jeho významu, souvislostí a možných aplikací." (s. 8)

práci a kultuře, v péči o prostředí, v němž člověk žije a tvoří, v osobní sebekázni, v respektu k pravdě, spravedlnosti, v projevech mezilidské sympatie a solidarity i v citlivém svědomí"; patří sem také úcta k domovu a vlasti, její kultuře a historii, základní hodnoty a principy, na nichž spočívá demokratická společnost, uplatňování občanských práv a povinností, odpovědnost za stav veřejných záležitostí, smysl pro právo a pochopení právního řádu, významu základních lidských práv, uvědomení si multikulturní povahy současného světa i globálních problémů; utváření odpovědného vztahu k sobě samému a k pravidlům zdravého životního stylu; žáci by měli postupně poznávat základy, na nichž spočívá harmonický a uspokojení přinášející rodinný život.

3.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je ze všech citovaných dokumentů vzdělávací politiky zřejmě dokumentem nejdiskutovanějším, a to jak v diskurzu učitelů–praktiků, tak v diskurzu akademickém (srov. práce odkazované v závěru kapitoly 1.2.3) . Proto se, vzhledem k cílům, které sledujeme, omezíme pouze na stručný přehled cílů základního vzdělávání, jak jsou v tomto dokumentu představeny, abychom případnému čtenáři usnadnili jednak jejich porovnání s dokumenty ostatními, ale zejména s nálezy našeho výzkumu prezentovanými v páté kapitole. Podobně jako v případě *Standardu základního* vzdělávání i zde popíšeme pouze obecné vzdělávacích cíle, specifické cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů ponecháme stranou.

Základní vzdělávání je organizováno ve dvou navazujících stupních. Vzdělávání na **1. stupni** „je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů." (RVP ZV 2010, s. 12)

Vzdělávání na **2. stupni** žákům pomáhá „získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie." (tamtéž)

Důležitým rysem základního vzdělání je jeho pojetí, z hlediska konceptu celoživotního učení jako vzdělání „počáteční", proto jeho zřejmě nejpodstatnější charakteristikou je to, že v něm žáci postupně získávají „takové kvality osobnosti, které jim umožní *pokračovat* ve studiu, *zdokonalovat se* ve zvolené profesi a během celého života se *dále vzdělávat* a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti" (tamtéž, zvýrazněno P.B.).

Na nejobecnější rovině má základní vzdělávání žákům pomoci:

„utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání." (s. 12)

Cílem základního vzdělávání je tedy (s. 12–13):

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

V RVP ZV ani v jiném souvisejícím dokumentu jsme nenalezli vymezení toho, co je míněno výrazem „spolehlivý základ všeobecného vzdělání", můžeme pouze dovozovat, že se jedná o vzdělávací obsahy (učivo) jednotlivých vzdělávacích oblastí. Ovšem tato interpretace je poněkud problematizována tezí, že k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí

„musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí."

Učivo zde nevystupuje v roli cíle, ale v roli prostředku na cestě k dosažení klíčových kompetencí, tedy druhé poloviny základní cílové formulace citované výše. Máme tedy za to, že z dikce RVP ZV (a ostatně také z dalších dokumentů vzdělávací politiky) vyplývá, že aktuální vzdělávací koncepce za nejvyšší (nejobecnější) cíl základního vzdělávání považuje pouze **utváření klíčových kompetencí**.[35]

[35] Z hlediska teorie soudobých koncepcí vzdělávání představené ve druhé kapitole bychom mohli formulaci „spolehlivý základ všeobecného vzdělání" chápat jako určitý „rétorický ústupek" koncepcím akademickým nebo esencialistickým v dokumentu jinak formulovaném v duchu koncepcí liberálních či sociálně-funkcionalistických.

Klíčové kompetence jsou pak v RVP ZV definovány jako

souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. (s. 14)

Jejich výběr a pojetí „vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti." (tamtéž) V RVP ZV figurují tyto klíčové kompetence vymezené odpovídajícími behaviorálními kategoriemi:

- **kompetence k učení** (žák organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu; vyhledává, třídí a efektivně využívá informace; operuje s termíny, znaky a symboly, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy; samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti; poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich aj.);
- **kompetence k řešení problémů** (žák rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách; vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, vytrvale hledá konečné řešení problému; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy; sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů; kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí aj.);
- **kompetence komunikativní** (žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, výstižně, souvisle a kultivovaně; naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje; rozumí různým typům informačních a komunikačních prostředků, využívá informační a komunikační technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem; využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi aj.);
- **kompetence sociální a personální** (žák účinně spolupracuje ve skupině, pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce; na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá; přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými; respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají; vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj aj.);

- **kompetence občanské** (žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí; chápe principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností; rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit; chápe ekologické souvislosti a environmentální problémy, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti aj.);
- **kompetence pracovní** (žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky; využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření; orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení aj.).

4 Ideová dimenze kurikula jako součást pedagogického myšlení

Jak jsme naznačili již ve druhé kapitole, domníváme se, že má-li výchova a vzdělávání plnit své funkce, tj. mají-li se dostavovat patřičné vzdělávací efekty odpovídající představám o životě člověka a společnosti odrážejícím se ve vzdělávacích koncepcích, je nezbytné, aby porozumění smyslu edukace bylo koherentní napříč všemi formami v nichž kurikulum existuje. Za klíčovou přitom považujeme roli pedagoga, který cíle koncepční či projektové formy zprostředkovává žákům a významně tak může ovlivnit, zda se pojetí smyslu edukace odrazí také ve kvalitě vzdělávacích výsledků zakládající potenciál dosahovat žádoucích efektů vzdělávání, tj. žádoucích dopadů na život jednotlivce i společnosti jako takové. Proto také považujeme zkoumání kurikula v rovině pedagogického myšlení, zejména pak jeho ideové dimenze v podobě znalostí o cílech, smyslu a hodnot vzdělávání, za jednu z potenciálně velmi významných oblastí pedagogického výzkumu.

Švec (2007b) charakterizuje role učitele ve vztahu ke kurikulu jako roli uživatele, interpreta, inovátora a tvůrce kurikula. Z podstaty své role se učitel aktivně podílí na procesu transformace kurikula. Pojetí role učitele ve vztahu ke kurikulu lze ovšem chápat nikoli pouze v ideálním pólu „reflektujícího a tvořivého praktika“, ale spíše na kontinuu od pasivního „uživatele kurikula“ přes roli reprodukční, interpretační a modifikační až po roli relativně autonomního „tvůrce kurikula“ (srov. Clandinin a Connely 1992, Maňák, Janík a Švec 2008, s. 101–102). Každá pozice na tomto pomyslném kontinuu s sebou však vždy přináší určité obtíže. Na jedné straně může být předmětem kritiky pasivita učitele či jeho stylizace do role vykonavatele „příkazů shora“, na druhé straně se objevují opodstatněné obavy, zda jsou všichni učitelé schopni zhostit se role tvůrce kurikula natolik dobře, aby nedošlo ke snížení kvality vzdělávání, resp. vzdělání (srov. Kratochvílová 2007, Knecht 2009, Vašutová a Urbánek 2010).

Přitom klíčový význam dle řady autorů pro učitelovo pedagogické *jednání* má právě jeho pedagogické *myšlení*. Maňák, Janík a Švec (2008, s. 76n) dokonce charakterizují učitelovo *profesní myšlení* jako „východisko veškerého jednání učitele“. Podle Mareše (1996, s. 12–13) se učitelovo pedagogické myšlení, resp. učitelovo pojetí výuky, odráží v tom, co chce učitel dělat, co pokládá za důležité a co nikoli, co jej motivuje k činnosti nebo v něm naopak vyvolává odpor či jej nechává lhostejným. Odráží se v tom, jak se učitel rozhoduje, jak v konkrétních situacích jedná, podle čeho hodnotí sebe sama i ostatní aspekty dané situace a v konečném důsledku se projevuje také ve výsledcích, jichž učitel dosahuje.

J. Mareš (1996, s. 9) myšlení učitelů v tomto kontextu označuje jako určitou „každodenní pedagogickou filozofii“, která – na rozdíl od „velkých“ filozofických systémů – je neuceleným souborem učitelových názorů, přesvědčení, postojů a argumentů, kterými jsou zdůvodňovány. V. Švec později, v návaznosti na koncept „pedagogického myšlení“ či „učitelova pojetí výuky“, ve snaze o hlubší a detailnější zkoumání tohoto komplexního fenoménu zejména s ohledem na otázky přípravy budoucích pedagogů, do českého odborného prostředí uvedl koncept *pedagogických znalostí*. Dále pak rozpracoval odlišení pedagogických znalostí, pedagogických dovedností, pedagogické kondice aj. (srov. Janík 2007b, Švec 2007b).

Pedagogické znalosti jsou považovány za významný zdroj jednání učitele v různých pedagogických situacích. Maňák, Janík a Švec (2008, s. 82) je definují jako „vnitřní potenciál osobnosti učitele, který mu umožňuje řešit pedagogické situace.“ Mareš a kol. (1996, s. 7) mají za to, že „právě toto myšlení je jedním z východisek změn učitelovy práce“. Proto nepřekvapuje, konstatování Švece (2005b, s. 29), že „pedagogické znalosti jsou jednou z klíčových kategorií ve vzdělávání učitelů“ a utváření těchto znalostí pak můžeme chápat jako jeden ze stěžejních problémů pedeutologie.

4.1 K pojmu pedagogických znalostí

Pojmosloví vztahující se k popisu pedagogického myšlení a jednání, které Mareš (1996, s. 11) navrhuje označovat výrazem „učitelovo pojetí výuky“, sám uspořádává do tří úrovní obecnosti (srov. tamtéž, s. 10–11, upraveno P.B.):

- vyšší úroveň obecnosti tvoří pojmy jako *subjektivní svět*, *každodenní pedagogická filozofie*, *koncepce světa* apod.;
- označení střední úrovně obecnosti jsou velmi rozmanitá, a to zejména proto, že se zvyšující se mírou konkrétnosti se úzce pojí potřeba akcentovat určité specifické aspekty, např. složku procesuální (tato se odráží např. ve výrazech *pedagogické myšlení*, *učitelovo myšlení* apod.), složku kognitivní či kognitivně-hodnotovou (*subjektivní teorie, implicitní teorie výuky, pedagogické vědomí, pedagogická orientace, pedagogický přístup, pedagogické zásady*, *osobní perspektiva výuky* apod.), složku afektivně-hodnotovou či postojovou (*pedagogická pozice*, *pedagogické postoje*, *osobní program*), složku činnostní (*vyučovací styl, strategie výuky*, *akční teorie* apod.);
- podobně označení nižší úrovně obecnosti, která akcentují cíle (*učitelovy záměry ve výuce, cíle sledované učitelem*), obsah výuky (*učitelovo pojetí kurikula*, *implicitní teorie učiva*, *pojetí vyučovacího předmětu* apod.), výukové metody a organizační formy (*učitelova metodická koncepce vyučování*), žáka (*učitelovo pojetí žáka / třídy*, *učitelův obraz o žákovi*, *učitelovy implicitní teorie žáka* apod.) nebo otázku role učitele samotného (*pojetí učitelské role* apod.).

Z hlediska metodologického uchopení empirického zkoumání tohoto fenoménu „*everyday knowledge*" Flick (1998) rozlišuje tyto kategorie:

- subjektivní teorie (*subjective theories*);
- kulturní modely (*cultural models*);
- sociální reprezentace (*social representations*)

V nich se odrážejí otázky jako například: Má pedagogické myšlení nějakou argumentační strukturu?[36] (subjektivní teorie) Odráží toto myšlení nějaký hodnotový rámec ukotvený v určitém širším kulturním okruhu? (kulturní modely) Má toto myšlení spíše povahu subjektivní, nebo inter-subjektivní, resp. dialogickou? Lze je validně identifikovat u jedince, jehož zkoumáme izolovaně od ostatních, nebo se vyjevuje teprve v interakcích skupiny, k níž dotyčný náleží? (sociální reprezentace)

Podle Mareše (1996, s. 13) je učitelovo pojetí výuky obecnějším konceptem zahrnujícím zatím obtížně specifikovatelný počet dílčích pojetí, a to: pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí výukových metod, prostředků a organizačních forem, pojetí vlastní pedagogické role, pojetí žáka, celé školní třídy či dalších aktérů, kteří do edukačního procesu vstupují. V tomto vymezení se tak v podstatě setkává učitelovo pojetí výuky s (učitelovým) pojetím kurikula (*curriculum ideologies*), jak je vymezil Schiro (2008), viz kapitola 2.1. Pojem *učitelovo pojetí výuky* je ovšem zpravidla používán jako překlad anglického pojmu *teacher beliefs*, popř. německého *Lehrerüberzeugungen*.

Podle Mareše (1996, s. 12–13) je učitelovo pojetí výuky implicitní (často detailně nepropracované, „nevyslovené", relativně neuvědomované), subjektivní (svázáno s osobnostními zvláštnostmi), spontánní (spíše než systematickou přípravou je utvářeno relativně nahodilými, nicméně významnými, životními událostmi), hodnotově orientované (není neutrální, odráží určité osobní preference), stereotypní a poměrně stabilní (má malou variabilitu a pružnost, ustaluje se v podobě, která jedinci „vyhovuje", a tudíž je poměrně odolné vůči vnějším zásahům a proměňuje se jen pozvolna); v určité podobě je vlastní všem učitelům.

V souvislosti s problematikou pedagogických znalostí, zejm. jejich implicitní roviny, (viz také dále) Stuchlíková (2005) uvádí Normanovo odlišení dvou druhů kognice (ve smyslu poznání i poznávání):

- **zkušenostní**, usměrňující chování člověka tak, aby strategie, které volí, byly efektivní;
- **reflektivní** (symbolická), propojující fragmenty implicitně získané kognice do sdělitelné, ucelené a soudržného podoby mentálního modelu.

[36] V tomto smyslu Groeben et al. (1988, cit. podle Janík 2005, s. 33) definují subjektivní teorie jako *„poznání sebe a světa, které lze aktualizovat a rekonstruovat v dialogickém konsenzu jako komplexní agregát se značně implicitní argumentační strukturou, která plní i funkce paralelní k vědeckým teoriím (vysvětlení, prognóza, technologie), jejichž akceptovatelnost lze ověřit jako ‚objektivní' poznání."* Janík (2007a) subjektivní teorie od učitelova pojetí výuky odlišuje důrazem na argumentační strukturu, jež je součástí teorie.

Přitom, jak uvádí (s. 11), mentální modely nejsou přesné, zpravidla existuje určitý rozdíl mezi poznáním reflektovaným a aplikovaným, resp. mezi praktickým jednáním a schopností podstatu tohoto jednání popsat. Toto ovšem dle Stuchlíkové (tamtéž) neznamená, že by nebylo oba druhy znalostí možné integrovat, spíše to vypovídá o faktu, že k této integraci mnohdy nedochází.

Stuchlíková (2005, s. 11) definuje **intuitivní pojetí**, resp. koncepce (*conceptions*) jako

> *„znalosti nebo znalostní struktury, které nemusí být přístupné vědomé reflexi, ale které usnadňují nebo naopak omezují průběh reagování na aktuální situaci. Jsou tedy určitou podmnožinou kognitivních reprezentací".*

Za klíčové v tomto ohledu Stuchlíková (tamtéž) považuje, že tato intuitivní pojetí mohou být aktivována nevědomě.

Výraz *intuitivní pojetí vyučování* (Torff a Sternberg 2001, podle Stuchlíkové 2005) je užíván synonymně k výrazům *intuitivní koncepce vyučování, implicitní teorie vyučování, subjektivní teorie učitelů* nebo *učitelovo pojetí výuky*. Stuchlíková (2005, s. 12) přitom charakterizuje intuitivní (implicitní) teorie vyučování jako tzv. sekundární intuice, tj. intuitivní koncepce vycházející z kulturních vzorců, jež jsou velmi odolné vůči změně.

Podle Stuchlíkové (2005, s. 13) intuitivní pojetí zahrnuje:

- **znalosti** – explicitní a implicitní specifické soubory informací, prožitků, vědomostí a dovedností, o jejichž pravdivosti nebo platnosti je jejich „vlastník", na základě určité verifikace, přesvědčen;
- **přesvědčení** – nebývá vázáno na proces verifikace, kromě složky kognitivní (určitých znalostí) zahrnuje také složku afektivní a behaviorální.

Znalosti a přesvědčení nicméně lze vnímat jako do jisté míry se překrývající kategorie (srov. např. výpovědi typu „jsem si jistý, že to tak je" a „vím, že to tak je").

Maňák, Janík a Švec (2008, s. 89) s odkazem na Mosstona hovoří o čtyřech dimenzích *vyučovacího stylu* učitele: dimenze sebepojetí (osobní), dimenze pojetí žáků, s nimiž učitel pracuje, dimenze pojetí výukových cílů a dimenze pojetí kontextu, v němž výuka probíhá.Maňák, Janík a Švec (2008, s. 89) otevírají zajímavou otázku vztahu stylu myšlení učitele a učitelova vyučovacího stylu, přičemž vyučovací styl učitele chápou jako výraz obecnější. *De facto* se tak otevírá problém vztahů v rámci systému konceptů: učitelovo pojetí výuky — učitelův styl myšlení — učitelův vyučovací styl — učitelovo jednání — pedagogická kondice učitele.

To, že vymezení těchto úzce souvisejících termínů (resp. jevů) není snadné, můžeme ukázat na následujících příkladech vzájemně provázaných definic: Janík (2007b) shrnuje pojmy pedagogické dovednosti, pedagogické znalosti pedagogická kondice aj. pod označení „potenciality zakládající učitelovu schopnost řešit pedagogické situace". V tomto smyslu Švec (2005a, s. 15) pedagogické znalosti vymezuje jako „vnitřní potenciál osobnosti subjektu (studenta, učitele), který mu umožňuje řešit pedagogické situace". Proto

zřejmě také Maňák, Janík a Švec (2008, s. 82) pedagogické znalosti ve srovnání s pojmem *pedagogické dovednosti* chápou jako pojem obecnější. Podle Janíka (2007b) pedagogické znalosti a dovednosti tvoří jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogické kompetence* pak Švec (2009) charakterizuje jako „soubor dispozic k pedagogickému jednání".

Pedagogickou kondici Švec (2007, s. 54), v návaznosti na I. Vyskočila, definuje jako

> *„zralost, připravenost i potřebu jednat autenticky a tvořivě, svobodně a přitom odpovědně v různých pedagogických situacích [...] týká se nejen kognitivní vybavenosti jedince, jeho myšlení, ale také mimokognitivní, zejména emocionální vybavenosti i celkové tělesné připravenosti jednat autenticky a tvořivě v komunikaci s druhými."*

E. Vyskočilová (2003, cit. podle Švec 2007, 54–55) k tomuto dodává, že kondice

> *„může mít také význam určité vnitřní uspořádanosti psychických a tělesných sil vzhledem k úkolu ‚teď a tady' [...] nevypovídá přímo o kvalitě přípravy, o kompetencích, dovednostech či charakterových vlastnostech, ale o schopnosti soustředit všechny své síly tak, aby [pedagog] vytěžil své zkušenosti, vzdělání i své perspektivní vidění, jak by věci měly být uspořádány. Člověk v kondici je osobnost, která vnímá situaci a jedná v ní ve smyslu svého cíle."*

Švec (2007) zdůrazňuje, že pedagogická (*psychosomatická*) kondice je pouze jednou dimenzí v přípravě budoucích učitelů. Další nezastupitelnou dimenzí v odborné přípravě pedagogů je podle něj dimenze *psychodidaktická*, která se týká osvojení metod a postupů, pomocí nichž bude učitel komunikovat s žáky. Dimenze psychodidaktická, jak je zřejmé, se prolíná s dimenzí psychodidaktickou. Podobně Píšová a Janík (2011) charakterizují pedagogickou profesionalitu (expertnost) jako komplexní a multidimenzionální problém, přičemž těmito dimenzemi autoři rozumí:

- dimenzi morální a etickou, ať už ve smyslu poslání (*mission*, Korthagen 2004; Korthagen a Vasalos 2005) nebo obecněji ve smyslu profesní identity a postojů k učitelství (tj. dimenze afektivní);
- dimenzi sociální a
- dimenzi kognitivní, tj. dimenzi profesního (teoretického a praktického) vědění.

Jak ukážeme dále, Shulmanův koncept znalostní báze učitelství, z nějž jsme si vypůjčili označení *znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání*, interpretujeme poměrně volně: nikoli jako znalosti filozofických nebo historických východisek výchovy (např. znalosti z dějin filozofie výchovy, dějin pedagogiky, resp. dějin pedagogického myšlení), ale spíše jako (subjektivní) *pojetí ideové dimenze kurikula*, tedy jako ideovou dimenzi učitelova pojetí výuky, resp. *subjektivního pojetí kurikula.*[37] Výrazem „znalosti o cílech, hodnotách a smyslu vzdělávání" pak koncept pojetí ideové dimenze kurikula dále strukturujeme a posouváme směrem k operacionalizovatelné podobě. Můžeme ovšem

[37] Toto označení považujeme pro naše účely za vhodnější, jelikož toto pojetí aplikujeme rovněž na oblast extrakurikulární, oblast zájmového vzdělávání aj.

hovořit o ideové (cílové, hodnotové, morální, etické apod.) dimenzi pedagogických znalostí, resp. pedagogického vědění (pokud bychom o znalostech neuvažovali pouze na rovině individuální,[38] srov. výše zmíněný koncept sociálních reprezentací)? Nejedná se spíše o „pojetí" cílů, smyslu a hodnot nebo o postoje k nim?

Například J. Mareš (1996, s. 17) s odkazem na Z. Heluse o pedagogickém myšlení uvažuje na škále dle míry jeho ujasněnosti, a to od učitelových *představ*, které mají podobu spíše vágních a útržkovitých názorů, až po vyhraněné učitelovo *pojetí* nebo *zásady* doložené příslušnou argumentací (pojmu *znalost* se tedy vyhýbá). Rovněž Maňák, Janík a Švec (2008, s. 81), s odkazem na Nespora, Pajarese a Calderheada, naznačují, že pojmy *učitelovy znalosti* a *učitelovo pojetí výuky* mají odlišný epistemologický status. Učitelovo pojetí výuky je hodnotově orientované a vedle složky kognitivní obsahuje také složku afektivní a evaluativní; je založeno na hodnocení a usuzování, odkazuje k domněnkám, odhodlání (*commitment*) a ideologiím. Naopak znalosti jsou založeny na objektivních faktech, respektive odkazují k faktuálním propozicím a k porozumění.

Naopak Podle Brommeho (1992, cit. podle Janík 2009, s. 15) profesní znalosti učitele sestávají z „teoretických elementů a empirických pravidel a praktických zkušeností, […] vědomě naučených faktů, teorií a pravidel, stejně jako ze zkušeností a postojů učitele; […] zahrnují také představy o hodnotách." Podobně Píšová (2009, s. 191) poukazuje na to, že „učitelova znalost oboru je vždy hodnotově založena, že učitelovo přesvědčení o oboru bude určující pro jeho chápání obsahu vyučování a učiva. Je tedy filtrem, přes nějž prochází veškerá práce na obsahu vyučování v kterékoli jeho podobě."

Máme za to, že odpověď na výše položenou otázku se může lišit podle toho, zda ji budeme hledat z pozic kognitivní psychologie nebo z pozic analytické filozofie. Podobně jako v případě hledání adekvátní definice kurikula, také v tomto případě se domníváme, že tento alternativní náhled může být v mnohém přínosný.

Tondl (2002, s. 23) chápe pojem znalost jako **epistemický operátor**, tj. rozlišuje tři základní aspekty znalosti:

- znalost má svůj objekt (je znalostí něčeho);
- znalost má svůj subjekt (je znalostí někoho);
- znalost má určitou kvalitu vyjádřitelnou hodnotícími atributy, např. stupněm jistoty pravděpodobnosti, spolehlivosti apod.

[38] Ačkoli řada autorů termín *knowledge* překládá výrazy *znalost(i)* nebo *vědění* a tyto pak poměrně volně zaměňuje (srov. Píšová a Brebera 2007), s ohledem na výše uvedené budeme v tomto textu tyto výrazy, jak jen možno,[38] důsledně rozlišovat. Výraz *znalost(i)* budeme užívat ve vztahu k jednotlivci, např. pedagogickými znalostmi tak budeme rozumět znalosti pojící se s konkrétními pedagogy, tj. znalosti jako propoziční postoje konkrétních pedagogů, kteří mají za to, že něco „znají" nebo „vědí"). Naopak výrazem *vědění* budeme rozumět rovinu nadosobní (objektivní nebo spíše instersubjektivní), sloužící jako referenční rámec individuálních znalostí. V tomto smyslu budeme hovořit např. o profesním nebo oborovém vědění, k němuž může být přistupováno jako k měřítku kvality odborných (profesních) znalostí jednotlivce.

Za důležitou z hlediska využití znalostí, jejich aplikace při řešení určité problémové situace, Tondl (2002, s. 37) považuje informační hodnotu znalosti. Tato hodnota je přitom relativní vzhledem ke znalostní bázi příjemce sdělení a vzhledem k *cílové orientaci* řešené problémové situace. To znamená, že informační hodnota určité znalosti je tím vyšší, čím více je tato znalost, resp. její využití s to přispět ke zvýšení kvality řešení.

Tondl, s odkazem na J. Hintikka, charakterizuje znalost (vedle příbuzných pojmů jako přesvědčení, tvrzení a jiné analogické operátory) také jako **propoziční postoj**, který vyjadřuje:

> *„vztah subjektu k té charakteristice výpovědi, která tvoří operandum* [tj. k objektu znalosti] *propozičního postoje a kterou označujeme termínem propozice, která je tedy smyslem nebo intenzionální stránkou významu použité výpovědi.“* (s. 23)

Pojetí znalosti jako propozičního postoje, tj. postoje subjektu znalosti ke smyslu výpovědi nebo souboru výpovědí, které vyjadřují objekt znalosti, pak podle Tondla (tamtéž, s. 24) „předpokládá, že subjekt znalosti má dostatečnou kompetenci, především proto, aby byl schopen dané znalosti využívat, tuto znalost adekvátně interpretovat, včetně schopnosti znalost ospravedlnit, zdůvodnit a rozhodovat o ní.“

Pojetí znalostí jako propozičních postojů k výpovědím, které mohou být interpretovány, tj. vztahovány k určitým stavům, situacím nebo událostem, můžeme považovat za významné zejména proto, že podtrhuje důležitost znalostních a hodnotových předpokladů, a to jak z hlediska komunikace znalostí, tak z hlediska osvojování nových znalostí nebo změn stávajících znalostí. Ke zcela odlišnému jednání mohou vést propoziční postoje jako například „vím, že“, „pochybuji, že“, „věřím, že“, „chci vědět, zda“ apod.

Ve své pozdější práci Tondl (2005, s. 13nn) znalost charakterizuje jako **epistemickou funkci**, „jejímiž argumenty je to, že znalost je vždy znalostí někoho, je však také znalostí něčeho a znalostí k něčemu, tj. že je použitelná pro něco, pro řešení jisté problémové situace, pro volbu a orientaci možné nebo zvolené činnosti apod.“ (s. 13) V této souvislosti pak za operandy znalosti jako epistemického operátoru považuje: *subjekt* (nositele) znalosti, *objekt* znalosti (čeho se znalost týká) a nově, namísto výše zmíněného pojmu kvality znalosti, také *cílovou orientaci* znalosti, tj. to, k jakým cílům při řešení zjištěné problémové situace (jíž je míněna nejen praktická činnost, ale mj. také dokonalejší nebo uspokojivější uspořádání nebo vysvětlení dosavadních znalostí) měla nebo má tato znalost přispět. O kvalitě znalosti pak Tondl (2005) hovoří zvlášť jako o „nejdůležitější vlastnosti každé znalosti“, kterou je užitečné posuzovat právě podle výše uvedených argumentů znalosti chápané jako epistemická funkce (s. 13–14, 16, 24).

Toto pojetí znalosti tak ještě více zdůrazňuje skutečnost, že znalost jako taková je vždy úzce spjata s určitým informačním transferem (učení, vyhledávání znalostí, konzultace aj.), přičemž Tondl (2005, s. 17) zdůrazňuje, že tento informační transfer nelze jednoduše ztotožnit s komunikací (znalosti mohou být komunikovány, nicméně ne vždy

v rámci této komunikace dojde k přenosu onoho „informačního jádra“ znalosti). Toto upozornění považujeme za zvlášť důležité: ať už z hlediska didaktického (srov. např. problém vyjádřený v odlišnosti výrazů „odučit“ a „naučit“), nebo z hlediska zkoumání znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (respondent určité znalosti výzkumníkovi komunikuje, nicméně ne vždy je zcela spolehlivě zaručeno, že dojde k přenosu toho, „oč ve sdělení jde“). Transfer znalosti je tak výrazně determinován jak kvalitou znalosti, tak kompetencemi zúčastněných subjektů, ale také tím, zda se porozumění komunikovanému odehrává ve shodném konceptuálním rámci.

Tondl (2002, s. 30) organizované celky znalostí označuje jako *systémy znalostí*. Termín systém naznačuje, že znalosti nejsou koncipovány izolovaně od ostatních znalostí, které se vztahují k téže doméně. To znamená, že vzhledem k takové doméně se vytváří vymezený jazykový systém, jímž lze popsat situace nebo stavy v dané doméně. Podle Tondla (2005, s. 29) musí soustava znalostí splňovat tyto (obvykle implicitní) požadavky: vztahuje se k určité doméně, je konzistentní a umožňuje rozhodování vzhledem k vymezené doméně. Tondl (2005, s. 34) definuje **konceptuální rámec** jako

> *„uspořádanou soustavu pojmů umožňující srozumitelné a dostatečně přesné vyjádření aktuálních nebo možných stavů nebo situací v rámci dané tematické nebo problémové oblasti.“*

V praxi (zejména v tzv. „měkkých vědách“) však podle Tondla (2005, s. 36–37) ovšem obvykle operujeme s konceptuálním rámcem nikoli ideálním, ale disponibilním. Obvyklou obtíží je zde zejména nejasné definiční vymezení užívaných pojmů a nutné užívání výrazů založených na běžném přirozeném jazyce, s čímž se nutně pojí určitá míra interpretačních obtíží. „Podléháme tak často iluzi, že operujeme normálním konceptuálním rámcem, o němž mylně předpokládáme, že má univerzální charakter, že je použitelný pro všechny možné situace a že mu všichni v podstatě shodným způsobem rozumějí. […] Hlavním nebezpečím takových aplikací některých méně spolehlivých prvků zdánlivě uznávaného a přijatelného konceptuálního rámce tkví v tom, že tímto způsobem imputujeme označovaným entitám jiný význam a někdy i jinou funkci a současně rozšiřujeme sémantický prostor používaného slovního označení.“ (s. 37)

Pragmatický aspekt znalosti (její cílová orientace) pak podle Tondla úzce souvisí se skutečností, že znalosti mohou iniciovat jednání. Vzhledem k otázce hledání vztahu mezi pedagogickým myšlením (pedagogickými znalostmi) a pedagogickým jednáním, tedy máme za to, že pro řešení této otázky bude významné zkoumat ideovou dimenzi pedagogických znalostí. Podobně jako jsme v kapitole 1.4.3 naznačili možnou souvislost ideové dimenze vzdělávacích výsledků s jejich aplikačním potenciálem (možností transformovat se do formy efektové), máme za to, že je možné se domnívat, že také ideová dimenze pedagogických znalostí bude mít podstatný význam pro praktické jednání. Pedagog může mít například znalost o řadě výukových prostředků (jejich obecných

parametrech), ovšem pokud součástí této znalosti nebude nějaký aspekt ideové dimenze (účel, smysl, hodnota, cíl), nedojde k závěru, že „teď by mohlo být dobré" onen prostředek uplatnit.

Podrobněji se kategorií pedagogických znalostí zabývá a přehledně ji shrnuje Janík (2005). V závěru přehledu řady studií Janík (2005, s. 25–26) konstatuje, že pojem *znalost* může zahrnovat: vědomosti (deklarativní znalosti), dovednosti (jako potenciality k jednání), zkušenosti (jako zdroj znalostí) a postoje (v podobě přesvědčení či subjektivních teorií, které znalosti „filtrují"). Janík, a my se v tomto s jeho stanoviskem ztotožňujeme, se nicméně přiklání k užšímu chápání znalostí jako

> *„kognitivních struktur, které mají vědomostní základ,*[39] *vyrůstají ze zkušeností, jsou korigovány na základě postojů (subjektivních teorií) a nesou náboj k pedagogickému jednání."* (Janík 2005, s. 26)

K Janíkovu vymezení pouze doplňme, že korekci znalostí na základě postojů chápeme jako ovlivnění kvality znalostí z hlediska jejich cílové orientace (ideové dimenze), z níž pak vychází také onen případný náboj k pedagogickému jednání.

Shrňme tedy, že kategorizaci konceptu znalosti z hlediska analytické filozofie (znalost jako epistemický operátor, propoziční postoj, epistemická funkce) považujeme za přínosnou zejména z hlediska zkoumání pedagogických znalostí, resp. jejich různých dimenzí, atributů či argumentů, jako aktuálního stavu pedagogického myšlení; výzkumník v tomto pojetí usiluje zejména o zmapování konceptuálního rámce respondenta jako podmínky porozumění obsahu těchto znalostí. Kategorizaci konceptu znalosti z hlediska psychologie (znalost ve vztahu k postojům, přesvědčení, jednání, kondici aj.) považujeme za přínosnou především v kontextu zkoumání procesu utváření a proměn pedagogických znalostí.

4.2 Povaha pedagogických znalostí a jejich utváření

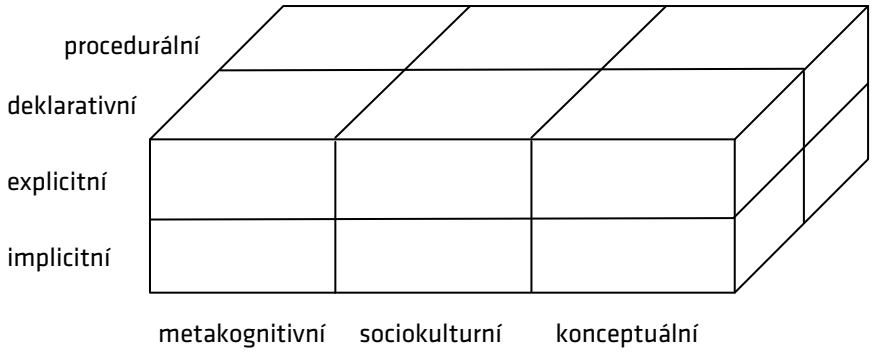
Švec (2007b) shrnuje poznatky o pedagogických znalostech takto:

- představují integraci senzomotorické činnosti s činností intelektuální;
- celek je prvotní skutečností, teprve dodatečně jsou rozlišovány části a vztahy mezi nimi; studující při vnímání i myšlení postihuje nejprve celek situace, teprve pak se v ní začíná orientovat;
- pedagogické dovednosti se odvíjejí od pojetí výuky, změna pojetí výuky (na základě autentické zkušenosti) je předpokladem rozvoje pedagogických dovedností;

[39] Přičemž pojmem *vědomost* Janík (tamtéž) rozumí užší koncept označující „teoretické poznatky osvojené učením."

- pedagogické dovednosti jsou součástí psychosomatické kondice;
- pedagogické dovednosti založené na zkušenostním učení a sebereflexi mají implicitní základ; kromě vnější pozorovatelné vrstvy zahrnují také vrstvu skrytou, přičemž implicitní složka pedagogických znalostí (vědomostí i dovedností) se ztotožňuje s pojetím výuky (výchovy);
- explicitní a implicitní pedagogické znalosti jsou chápány jako dvě propojené vrstvy znalostí, nikoli jako znalosti radikálně odlišné;
- implicitní pedagogické znalosti se vytvářejí spíše autentickým jednáním v pedagogických situacích než v situacích umělých (simulovaných).

Obr. 9: Trojdimenzionální model znalostí (Švec 2009)



Za velmi inspirativní řešení považujeme trojdimenzionální model znalostí P. H. Winneho a D. L. Buttlera, který v modifikované podobě představil V. Švec (2005, 2009 aj.). Jak ukazuje (z hlediska přípravy budoucích pedagogů švec (2005a) rozpracovává zejména koncept tzv. **implicitních pedagogických znalostí** (*tacit knowledge*), které jsou považovány za základ pozorovatelného (explicitního) jednání učitele a představují jeden z předpokladů pro toto jednání. švec tak chápe pedagogické znalosti jako fenomén vrstevnatý, přičemž jednotlivé vrstvy jsou vzájemně propojeny, ve vzájemné interakci. implicitní pedagogické znalosti se odvíjejí od pojetí výuky a jsou vytvářeny na základě reflektovaných zkušeností při řešení praktických situací.

švec (2005b) shrnuje poznatky o implicitních pedagogických znalostech do několika bodů: (a) jsou „skrytým" druhem znalostí; (b) ovlivňují (projevují se v) jednání subjektu; (c) odvíjejí se z implicitních (subjektivních) teorií subjektu, jsou vytvářeny zkušenostmi, řešením praktických situací (proto jsou v literatuře někdy označované také jako „praktické znalosti" a v souvislosti s jejich utvářením je často připomínán koncept zkušenostního učení); (d) zahrnují vědomosti i dovednosti; (e) jsou propojeny s explicitními znalostmi a případně dalšími vnitřními předpoklady subjektu.

), znalosti jsou chápány v dimenzích:

- **dynamické**, tj. znalosti deklarativní (fakta, teorie apod.) a procedurální (znalosti o postupech);
- **expresivní**, tj. znalosti explicitní (artikulované, přístupné empirickému zkoumání) a implicitní (skryté, obtížně přístupné zkoumání, často neuvědomované);
- **obsahového zaměření**, tj. znalosti konceptuální (pojmy, fakta, zákonitosti apod.), sociokulturní (znalosti o kultuře, širším společenském, politickém a ekonomickém kontextu) a metakognitivní (znalosti o sobě, o procesu vlastního myšlení a učení apod.).

Z hlediska přípravy budoucích pedagogů Švec (2005a) rozpracovává zejména koncept tzv. **implicitních pedagogických znalostí** (*tacit knowledge*), které jsou považovány za základ pozorovatelného (explicitního) jednání učitele a představují jeden z předpokladů pro toto jednání. Švec tak chápe pedagogické znalosti jako fenomén vrstevnatý, přičemž jednotlivé vrstvy jsou vzájemně propojeny, ve vzájemné interakci. Implicitní pedagogické znalosti se odvíjejí od pojetí výuky a jsou vytvářeny na základě reflektovaných zkušeností při řešení praktických situací.

Švec (2005b) shrnuje poznatky o implicitních pedagogických znalostech do několika bodů: (a) jsou „skrytým" druhem znalostí; (b) ovlivňují (projevují se v) jednání subjektu; (c) odvíjejí se z implicitních (subjektivních) teorií subjektu, jsou vytvářeny zkušenostmi, řešením praktických situací (proto jsou v literatuře někdy označované také jako „praktické znalosti" a v souvislosti s jejich utvářením je často připomínán koncept zkušenostního učení[40]); (d) zahrnují vědomosti i dovednosti; (e) jsou propojeny s explicitními znalostmi a případně dalšími vnitřními předpoklady subjektu.

Švec (2005b, s. 31), s odkazem na I. Nonaka a H. Takeuchiho, uvádí čtyři fáze utváření implicitních znalostí:

- socializace – sdílení znalostí zkušených subjektů s méně zkušenými;
- exteriorizace – vyjádření (artikulace) implicitních znalostí v explicitní podobě;
- kombinace – restrukturalizace stávajících znalostí, elaborace s novými pojmy a pravidly;
- interiorizace – porozumění, začleňování explicitních znalostí do implicitního chování.

Nicméně k tomuto modelu Švec poznamenává, že v podstatě postihuje pouze vnější stránku tohoto procesu, ale nevysvětluje jeho stránku vnitřní.

V souvislosti s problematikou utváření pedagogických znalostí Švec (2005b, s. 38) připomíná, že příprava učitelů založená na rozvoji jejich osobnosti vyžaduje celostní přístup, který, s odkazem na I. Vyskočila, označuje jako **psychosomatický.** Rozumí se jím respektování skutečnosti, že „poznávání se neuskutečňuje až v hlavě člověka, ale již v jeho těle a představách a že vzdělávání zahrnuje přípravu subjektu na racionální

[40] Podnětnou podobou tohoto pojetí učení je tzv. *dialogické jednání*, podrobněji viz např. Vyskočilová (2005).

a emocionální zvládání sociálních situací i jejich anticipování v představách." Tento přístup tak má být (Vyskočil 2007, s. 7, cit. podle Švec 2005b, s. 38) „cestou programově prožitkovou, zkušenostní, empirickou, cestou reflexe primárních zážitků a zkušeností a v tom ohledu cestou sebepoznání, cestou živé, vynalézavé, tvořivé praxe," připravující budoucí pedagogy na „autorství jejich činů".

Možnosti podpory rozvíjení implicitních pedagogických znalostí shrnuje Švec do několika základních okruhů: umožnit studentům autentické pedagogické jednání,[41] zapojit je do řešení pro ně méně obvyklých situací, do zkoumání vlastní pedagogické činnosti (akční výzkum), vést je k hlubší sebereflexi a reflexi vlastních zkušeností a napomáhat rozvoji jejich metakognitivních dovedností.

Ke změně učitelova pojetí výuky podle Maňáky, Janíka a Švece (2008, s. 88) může dojít za předpokladu, že dojde ke kognitivnímu konfliktu, tj. učitel si uvědomí své aktuální pojetí a jeho možný kontrast, přičemž se relativně samostatně, byť v komunikaci či konfrontaci s kolegy, rozhodne své aktuální pojetí přehodnotit.

Stuchlíková (2005, s. 13) shrnuje shodné aspekty modelů konceptuální změny v několika bodech: (1) pojetí konceptu ovlivňuje myšlení a učení zaměřením vnímání a pozornosti na určité rysy zpracovávané informace, usměrňuje rovněž zpracování a použití příslušné informace, přičemž toto ovlivňování nemusí být uvědomované; (2) intuitivnost (implicitnost) konceptu může spočívat v jeho efektivnosti a užitečnosti pro určitý okruh situací; (3) naivní, nepřiměřené či zjednodušené pojetí určitého konceptu může bránit přijetí konceptu adekvátnějšího; (4) revize či opuštění intuitivního konceptu může být obtížné právě proto, že je tento koncept do jisté míry funkční. Z uvedeného vyplývá, že kognitivní změna se obecně neděje samovolně, ale vyžaduje určité kognitivní úsilí.

Jak jsme zmínili již výše, Švec (2007b) hovoří o pedagogických znalostech jako „z praxe vycházejících" a „v praxi aplikovatelných", dává je tak do těsné souvislosti s pedagogickým jednáním a zkušenostním učením. V podobném duchu také Shulman (2004b, s. 235–241) popisuje proces praktického pedagogického uvažování *(pedagogical reasoning*) ve smyslu učení se v praxi, skrze praxi a reflexí této praxe:

- **porozumění** (*comprehension*) obsahu, jež má být vyučován, a to včetně porozumění souvislostem jednotlivých poznatků a návaznostem jednotlivých oblastí vědění a porozumění smyslu toho, co má být vyučováno (jak konkrétní obsah souvisí s určitými vzdělávacími cíli); na porozumění obsahu, jeho smyslu, vnější a vnitřní struktuře pak navazuje
- **transformace** (*transformation*), tj. přetvoření toho, co má být vyučováno, do podoby vhodné pro vyučování; tento krok zahrnuje ujasnění si vzdělávacích cílů, kritickou interpretaci, analýzu a rozčlenění příslušných textů, dále zahrnuje přípravu pro-

[41] Hartl a Hartlová (2000, s. 245) vymezují jednání (*action*) jako „záměrné chování motivované cílem, měnící jedince, stav, situaci nebo jevy". K tomuto podrobněji srov. Švec (2009).

středků, pomocí nichž by mohl být obsah žákům zprostředkován (metafory, příklady, názorné ukázky apod.), výběr vhodných metod a organizačních forem a v neposlední řadě adaptaci obsahů tak, aby byly vhodné pro konkrétní žáky (z hlediska jejich stávajících znalostí, prekonceptů, jazykové vybavenosti, schopností, postojů, úrovně motivace apod.);

- poté následuje vlastní **vyučování** (instruction) a na ní navazující, resp. je provázející
- **evaluace** (evaluation), tj. zjištění, zda žáci učivu porozuměli (v průběhu i na konci vyučování) a vlastní sebehodnocení,
- **reflexe** (reflection), tj. ohlédnutí se za vyučováním a kritická analýza činnosti vlastní i celé třídy; ústředí úlohu v této fázi plní porovnávání realizované výuky s vytčenými cíli; tento a výše uvedené kroky pak ústí v
- **nové porozumění** (new comprehension) cílům, obsahu, žákům, vyučování i sobě samému; jedná se o konsolidaci nového porozumění a ze zkušenosti nově nabytých poznatků.

4.3 Znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání

Jak jsme uvedli již v kapitole 4.1, k použití výrazu *znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání* nás inspiroval L. S. Shulman, k jehož myšlenkám nás přivedly práce T. Janíka (2005 aj.). V rámci hledání cest směřujících k profesionalizaci učitelství zformuloval Shulman (2004b)[42] základní teze o tzv. poznatkové bázi učitelství (*knowledge base for teaching*), jako určitém kodifikovatelném souboru poznatků, dovedností, profesní etiky a dalších dispozic. Tvořena by měla být těmito druhy znalostí:

- znalosti obsahu (*content knowledge*);
- obecné pedagogické znalosti (*general pedagogical knowledge*);
- znalosti kurikula (*curriculum knowledge*);
- didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*);
- znalosti o žákovi a jeho charakteristikách (*knowledge of learners and their characteristics*);
- znalosti o kontextu vzdělávání (*knowledge of educational context*);
- znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (*knowledge of educational ends, purposes and values*) a jejich filozofických a historických východisek.

Přitom podle Shulmana (2004b, s. 228–233) tyto znalosti vycházejí z několika zdrojů: odbornost příslušných vědních disciplín vztahujících se k obsahu vyučování; vzdělávací

[42] Citujeme a odkazujeme na soubor jeho prací vydaný v roce 2004, odkazovaná stať byla poprvé publikována v roce 1987.

materiály (osnovy a další kurikulární materiály); organizační struktury sloužící k podpoře vzdělávání (učitelské profesní organizace, vládní úřady apod.); formální pedagogické vzdělání (poznatky pedagogického a psychologického výzkumu) a „moudrost praxe" (znalosti zkušených učitelů, poznání kumulované ve zkušenostech pedagogů–praktiků).

Janík (2010, s. 19) připomíná Shulmanův koncept znalostní báze učitelství z hlediska druhu výzkumných poznatků, jež zahrnuje. Z našeho pohledu je podstatné, že zde, kromě empirických propozic, konceptualizací odvozených z empirického výzkumu, příkladů dobré a špatné praxe a poznatků charakteru technologického či procedurálního, figuruje rovněž kategorie **morálních propozic** (*moral propositions*), tj. generalizací normativního charakteru odvozených z hodnotových, etických či ideologických orientací.

V našem pojetí ovšem *znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání* nechápeme v duchu Shulmanova pojetí jako kodifikovatelné znalosti filozofických nebo historických východisek výchovy, ale jako (subjektivní) *pojetí ideové dimenze kurikula.* Ovšem uvedený výraz nás přivedl na myšlenku rozčlenit toto pojetí do kategorií cílů, smyslu, hodnot a účelu vzdělávání, s nimiž pak pracujeme v našem výzkumu (viz kapitola 5.2.1).

Janík (2009, s. 39) uvádí rovněž pojetí profesních znalostí učitele podle P. L. Grossmanové (1990). Tento soubor sestává ze znalostí obsahu (*subject matter knowledge*), obecných pedagogických znalostí (*general pedagogical knowledge*), didaktických znalostí obsahu (*pedagogical content knowledge*) a znalostí kontextu (*knowledge of context*). V tomto systému jsou znalosti a pojetí cílů, k nimž má směřovat vyučování (*knowledge of purposes for teaching subject matter*) integrovanou součástí didaktických znalostí obsahu.

Gudmundsdottirová (1991) publikovala stať nazvanou *Values in Pedagogical Content Knowledge* (hodnoty v didaktických znalostech obsahu). Prostřednictvím rozhovorů a pozorování výuky ve třídách zkoumala roli hodnot ve vývoji didaktických znalostí obsahu u čtyř zkušených učitelů. Výsledky analýzy naznačují, že hodnotová orientace učitele ve vztahu k vyučovanému předmětu ovlivňovala výběr učiva (volbu konkrétních pasáží z učebnice), uplatněné výukové strategie a také učitelovo vnímání vzdělávacích potřeb žáků. Autorka tyto nálezy interpretuje jako náznak, že v rámci vzdělávání budoucích učitelů je třeba studentům pomoci porozumět vlivu hodnot na vývoj jejich didaktických znalostí obsahu a vlivu osobní hodnotové orientace na pedagogickou praxi.

Veal (2004, cit. podle Janík 2009, s. 38) zkoumal vztah mezi učitelovým přesvědčením (*belief*) a didaktickými znalostmi obsahu (*pedagogical content knowledge*), přičemž dospěl k závěru, že jsou vzájemně provázány: přesvědčení ovlivňuje pedagogické jednání ve výuce a naopak znalosti získané ve výuce zpětně ovlivňují přesvědčení.[43]

[43] Tuto provázanost hodnotově orientovaných přesvědčení a didaktických znalostí obsahu můžeme také interpretovat jako obsahovou a ideovou dimenzi učitelova pojetí výuky, nebo také jako obsahovou a ideovou dimenzi pedagogických znalostí (např. oborový poznatek sestává z obsahu oborového

V tomto ohledu máme za to, že zkoumání vztahu mezi představami (znalostmi) učitelů o cílech vzdělávání a způsobem, jakým zacházejí s učivem (jeho výběr, zprostředkování apod.), resp. zkoumání významu znalostí o cílech vzdělávání pro kvalitu didaktických znalostí obsahu může být perspektivní oblastí pedagogického výzkumu, propojujícího oblast kurikulární (obecně didaktickou), oborově didaktickou, pedeutologickou a filozofickou.

Mareš (1996, s. 18–19) uvádí, že zkoumání pedagogického myšlení je velmi obtížné, a to z celé řady důvodů. Pedagogické myšlení je často neuvědomované, učitelé své názory hlouběji nepromýšlí, nemají je detailně zformulované, ne každý je ve stejné míře své myšlení schopen reflektovat a tuto reflexi dále sdělit, v některých případech může chybět ochota nechat jiného člověka do svého myšlení „nahlédnout" či prezentovat své názory otevřeně. O myšlení může výzkumním usuzovat nepřímo na základě výpovědí respondenta nebo na základě pozorování jeho jednání, není možné je nahlédnout bezprostředně, obtížná je rovněž interpretace jednotlivých výpovědí, jelikož jsou formulovány v kontextu individuálního konceptuálního systému, jenž se nemusí zcela krýt s konceptuálním systémem výzkumníka.

Mezi metodami zkoumání učitelova pojetí výuky Mareš (1996, s. 19nn) zmiňuje pozorování, dotazování, posuzovací škály, řešení modelových situací, pojmové mapování aj., případně kombinaci těchto metod (např. pozorování záznamu výuky společně se zkoumaným subjektem doprovázeným navazujícím rozhovorem, např. v podobě tzv. stimulovaného vybavování). Maňák, Janík a Švec (2008, s. 87n) k uvedeným metodám a technikám diagnostiky učitelova pojetí výuky dodávají: doplňování nedokončených vět, sebereflektivní výpovědi o vlastní výuce, analýzu problémových situací, metaforická vyjádření, polostrukturovaný rozhovor a strukturování konceptů. Janík (2005, s. 54nn) pak zmiňuje rovněž testy pedagogických znalostí, volné slovní asociace, Q-metodologii, techniku ILKHA a techniku repertoárových mřížek, v neposlední řadě také metody biografické (výzkum životního příběhu, metoda „story line").

Janík (2005, s. 37nn) shrnuje výzkumy pedagogických znalostí do čtyř tematických okruhů:

- výzkum **expertních znalostí** zkušených učitelů (Sternberg, Bromme aj.);
- výzkum řešící problém **vztahu teorie a praxe** (G. D. Fenstermacher aj.);
- výzkumy, jejichž východiskem je snaha definovat **poznatkovou bázi učitelství** (L. S. Shulman aj.);

---

vědění, znalosti metodického uchopení tohoto poznatku ve smyslu „jak nejlépe jej zprostředkovat", znalosti organizační povahy – pro koho je či není tento poznatek vhodný, jak souvisí se strukturou systému vědění apod. a znalosti smyslu, hodnoty, resp. cílové orientace tohoto poznatku). Zda by mohla být taková interpretace oprávněná ovšem naznačí až budoucí výzkum. Uvedené možnosti interpretace zatím vnímáme spíše na rovině „badatelského nápadu".

- výzkum mechanismů, jimiž je ovlivňováno **jednání učitele**, tj. výzkumy kognice, jež vede učitelovo jednání (Meijer aj.), výzkum subjektivních teorií (Mandl, Huber, Wahl aj.) a výzkum učitelova pojetí výuky (Švec aj.); do této kategorie řadíme i náš výzkumný zájem.

V závěrečné části této kapitoly představíme přehled empirické výzkumů ideové dimenze kurikula realizovaných v rovině zkoumání pedagogického myšlení.

4.4 Výzkum ideové dimenze kurikula jako součásti pedagogického myšlení

Empirické výzkumy ideové dimenze kurikula jako součásti pedagogického myšlení (*teacher beliefs about curriculum, educational value orientations, curriculum orientations* apod.) lze v literatuře datovat od konce 70. let. V roce 1979 P. Babin (1979) publikoval dotazník (*Curriculum Orientation Profile*) v 57 položkách reflektující teoretické koncepce kurikula popsané Eisnerem a Vallanceovou (1974), k nimž respondenti měli zaujmout souhlasné nebo odmítavé stanovisko. Dotazník je dostupný v databázi ERIC,[44] nicméně nepodařilo se nám nalézt žádnou publikaci, v níž by byly prezentovány výsledky získané pomocí tohoto nástroje.

C. Ennisová a její kolegové se v průběhu 80. a 90. let stali průkopníky zkoumání hodnotových orientací učitelů, mj. také v aplikaci na kurikulární problematiku (Ennis a Hooper 1988, Ennis a Zhu 1991, Ennis et al. 1992, Ennis a Chen 1993, Ennis 1994, Ennis et al. 1997). Ennisová a Zhu (1991) například použili 75-položkový dotazník hodnotových orientací (*Value Orientation Inventory*), aby zkoumali pět kurikulárních orientací (subjektivních koncepcí kurikula, *curriculum orientations*) učitelů tělesné výchovy: orientace na proces učení, na seberealizaci, zvládnutí oboru, ekologickou integraci a sociální rekonstrukci. Přitom se ukázalo, že řada učitelů se klonila k více těmto orientacím najednou.

Cheung (2000), v návaznosti na spolupráci s Ennisovou, navrhl dvouúrovňový (hierarchický) model subjektivních koncepcí kurikula (*curriculum orientations*) a provedl jeho ověření pomocí hierarchické konfirmační faktorové analýzy na výpovědích 675 hongkongských učitelů získaných pomocí 32-položkového dotazníku (položky tvořily 8-bodové Likertovy škály). Kromě čtyř základních orientací (humanistická, sociálně-rekonstrukcionistická, technologická a akademická; každá byla v dotazníku zastoupena 8 položkami), do modelu zahrnul (a analýzou potvrdil) metaorientaci spojující tyto základní orientace. Použitý dotazník (*Curriculum Orientations Inventory*) pak revidovali Cheung

[44] Dostupný online na: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED164613.pdf

a Ng (2002, 4 × 7 položek, 6-bodové škály), Cheung a Wong (2002, 5 × 6 položek,[45] 8-bodové škály) a Mahlios et al. (2004, 6 × 6 položek[46]). Na tyto výzkumy pak navázala a na vzorku 308 amerických učitelů jejich výsledky ověřila Jenkinsová (2009).

Výsledky uvedených výzkumů naznačily několik skutečností:

1. Z hlediska metodologického se Likertovy škály ukázaly jako vhodný nástroj (z hlediska časové náročnosti a srozumitelnosti), jako vhodnější se jevily škály 8-bodové. Nicméně v konstrukci dotazníku se stále objevují nedořešené problémy: některé otázky nejsou pochopeny, korelace řady položek k celku dotazníku je nízká.
2. Dle našeho názoru jednotlivé revize dotazníku mimoděk poukázaly na problém obecně spjatý s kvantitativní metodologií šetření: předem stanovené kategorie vždy ukazují určité preference, a to bez ohledu na to, které kategorie jsou položkami reprezentovány (zda jsou položky vztaženy ke čtyřem nebo až k šesti různým kategoriím). Není tedy zřejmé, zda dotazník testuje přesvědčení učitelů projevující se v praxi, nebo pouze názory na předložené položky, které pro jednání v pedagogických situacích nemusí být vždy relevantní. Není zřejmě, nakolik jsou orientace učitelů položkami dotazníku pokryty.
3. Cheung a Wong (2002) porovnávali výpovědi pedagogů z hlediska pohlaví, oborového zaměření, stupně školy a počtu let praxe. Statisticky významné byly rozdíly výpovědí pedagogů z hlediska oborového zaměření (ve srovnání s učiteli přírodovědných předmětů byli učitelé angličtiny více orientováni humanisticky) a z hlediska počtu let praxe (zkušenější učitelé byli častěji orientováni akademicko-racionalisticky). Statisticky významné rozdíly nebyly v tomto výzkumu nalezeny z hlediska pohlaví a stupně školy. Rovněž zjištění Ennisové a Chena (1993) naznačila, že z hlediska subjektivních koncepcí kurikula není pohlaví významnou determinantou.
4. Zjištění Jenkinsové (2009) se ovšem od těchto nálezů podstatně liší. Jenkinsová nalezla rozdíly v pohlaví a stupni školy: ve výpovědích mužů se statisticky významně méně odrážela orientace humanistická (osobnostně rozvojová) a eklektická; vzhledem k výrazně vyššímu zastoupení žen na elementárním (primárním) stupni se tento rozdíl promítl i zde, učitelé elementárních škol byli významně častěji orientováni humanisticky. Odlišné výsledky Jenkinsová zaznamenala rovněž z hlediska počtu let praxe učitelů: v tomto výzkumu zkušení učitelé (více než 23 let praxe) významně častěji preferovali orientaci behaviorální (technologickou) a kognitivní. Z hlediska oborových rozdílů byla zjištění Jenkinsové (2009) obdobná jako u Cheunga a Wonga (2002): učitelé matematiky a přírodovědných předmětů významně méně často preferovali orientaci humanistickou a sociálně-rekonstrukcionistickou.

[45] Zahrnuta byla rovněž kognitivní orientace.
[46] Zahrnuta byla rovněž eklektická (praktická integrativní) orientace vycházející z myšlenek J. Schwaba (1970).

5. Cheung a Wong (2002) zjistili, že mnozí učitelé se přiklánějí k několika orientacím současně, přičemž tyto orientace jsou často teoreticky protichůdné (nalezena byla silná pozitivní korelace teoreticky protichůdných kategorií). Autoři výzkumu toto zjištění interpretovali pomocí konceptu komplementárního pluralismu (*complementary pluralism*); podle tohoto vysvětlení učitelé svou orientaci často nevyhraňují jedním směrem, ale protichůdnými orientacemi vzájemně kompenzují jejich nedostatky: např. je třeba dbát na rozvoj individuality, nicméně tento rozvoj mj. spočívá v osvojování si akademického vědění (oborových poznatků). V nálezech Jenkinsové (2009) naopak obdobná situace nenastala (korelace teoreticky protichůdných kategorií byla velmi nízká nebo žádná).
6. Výzkumy Cheunga (2000), Cheunga a Wonga (2002) a Jenkinsové (2009) naznačily existenci určité metaorientaci spojující zkoumané základní orientace, přičemž Jenkinsová (2009) formulovala domněnku, že by tato metaorientace mohla být odrazem širšího hodnotového rámce kultury, v níž učitel o kurikulu uvažuje, resp. konkrétního kontextu, v němž jeho pedagogická práce probíhá. Tyto interkulturní rozdíly by, dle našeho mínění, také do jisté míry mohly vysvětlovat rozdíly v nálezech uvedených výzkumů.

V rámci výzkumného proudu orientovaného kvalitativně jsme v odborné literatuře věnované výzkumu subjektivních koncepcí či pojetí kurikula zatím nalezli pouze jediného zástupce. Schiro (1992, cit. podle Schiro 2008, s. 198nn) formou biografického výzkumu zkoumal, jak se pojetí kurikula (*curriculum beliefs*) proměňuje v průběhu profesního vývoje učitelů. Níže uvádíme převzaté ukázky čtyř příkladů těchto biografií a na těchto příkladech v poněkud upravené podobě současně ukazujeme čtyři odlišné způsoby prezentace (zobrazení) výzkumných zjištění.

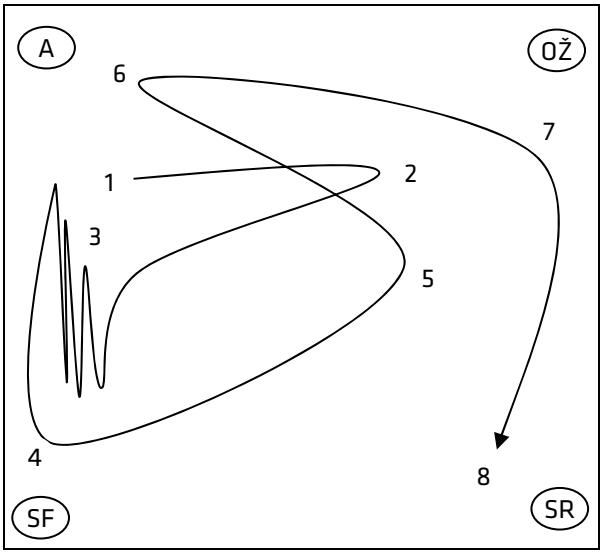
Příklad 1: Proměny subjektivních pojetí kurikula jako "životní cesta"

Respondent, poté, co mu bylo objasněno rozlišení čtyř základních kurikulárních koncepcí (podrobněji viz kapitola 2.1.2), v průběhu rozhovoru s výzkumníkem zaznamenával „životní cestu“ proměny svých názorů na pojetí kurikula v závislosti na milnících, které byly z jeho pohledu pro vývoj těchto názorů podstatné. Výsledná podoba tohoto schématu je zachycena na obr. 10.

Příklad 2: Subjektivní pojetí kurikula jako obraz vnitřních změn

Respondent, poté, co mu bylo objasněno rozlišení čtyř základních kurikulárních koncepcí, v průběhu rozhovoru s výzkumníkem zaznamenával proměny svých názorů z hlediska toho, se kterými kurikulárními koncepcemi se ztotožňoval, a to v souvislosti s etapami jeho profesní dráhy, které byly z jeho pohledu pro vývoj těchto názorů podstatné. Výsledná podoba tohoto schématu je zachycena na obr. 11.

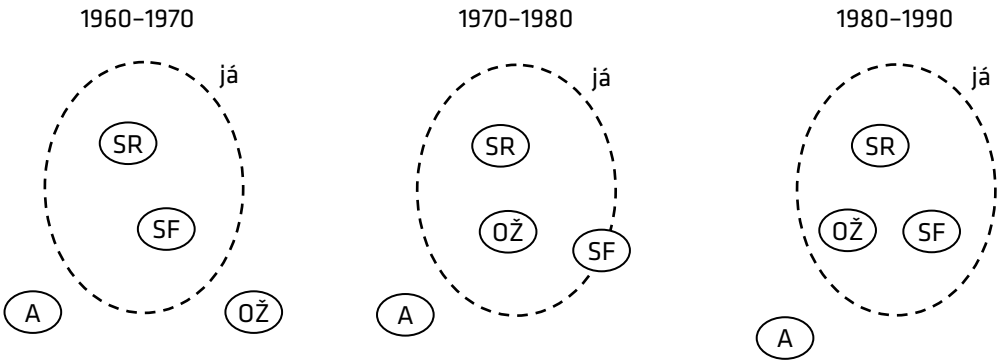
Obr. 10: Proměny subjektivních pojetí kurikula jako „životní cesta“ (Schiro 2008, s. 199)



1. První tři roky jako učitel prvních ročníků.
2. Čtvrtý až sedmý rok praxe jako učitel prvních ročníků.
3. Tři roky jako učitel pátých ročníků.
4. Čtyři roky jako učitel na středním stupni velké velkoměstské střední školy.
5. Pět let jako učitel na středním stupni menší střední školy na maloměstě.
6. Pět let jako ředitel na středním stupni střední školy na předměstí (lokalita s vysokým socio-ekonomickým statusem).
7. První rok jako ředitel školy v indiánské rezervaci (lokalita s velmi nízkým socio-ekonomickým statusem).
8. Druhý až pátý rok jako ředitel školy v indiánské rezervaci (lokalita s velmi nízkým socio-ekonomickým statusem).

A = koncepce akademické, OŽ = koncepce orientované na žáka, SF = koncepce sociálně funkcionalistické, SR = koncepce sociálně rekonstrukcionistické

Obr. 11: Subjektivní pojetí kurikula jako obraz vnitřních změn (Schiro 2008, s. 203)



A = koncepce akademické, OŽ = koncepce orientované na žáka, SF = koncepce sociálně funkcionalistické, SR = koncepce sociálně rekonstrukcionistické

Příklad 3: Proměny subjektivních pojetí kurikula pod vlivem kurikulárních koncepcí

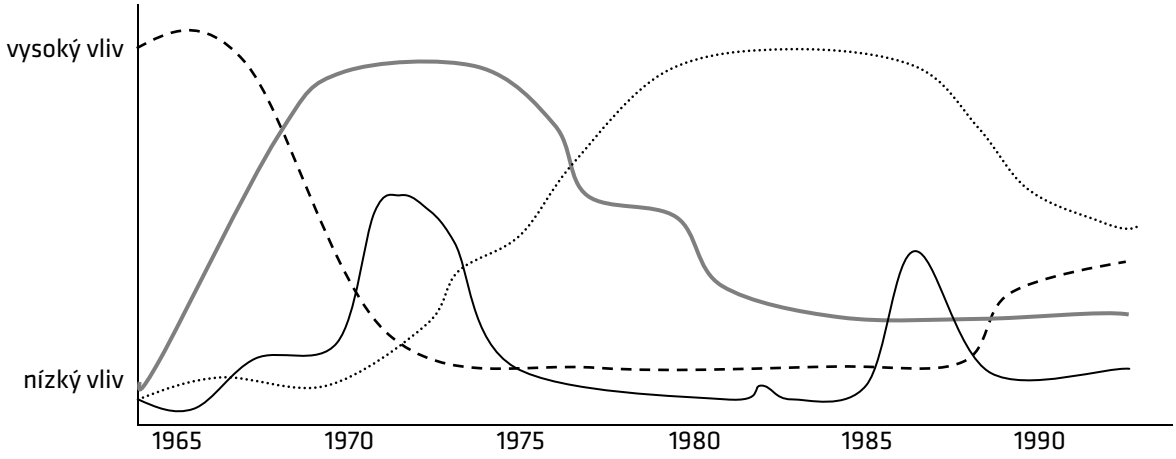
Výzkumník na základě rozhovoru s respondentem vyjadřuje proměny postojů respondenta z hlediska vlivu jednotlivých pojetí kurikula na jeho názory (na škále vysoký–nízký vliv jednotlivých teorií odrážející se ve vyjadřovaných názorech). Relativní hodnoty jsou zaznamenány na časové ose vzhledem k jednotlivým etapám profesní dráhy respondenta. Výsledná podoba tohoto schématu je zachycena na obr. 12.

Příklad 4: Subjektivní pojetí kurikula z hlediska zastoupení kurikulárních koncepcí

Výzkumník na základě rozhovoru s respondentem vyjadřuje proměny postojů respondenta z hlediska relativního zastoupení jednotlivých pojetí kurikula v jeho názorech.

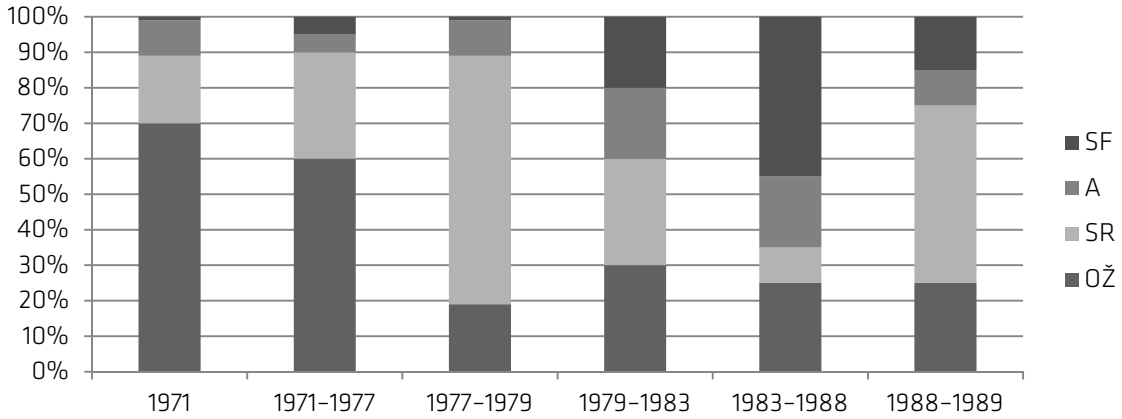
Hodnoty jsou opět zaznamenány na časové ose vzhledem k jednotlivým etapám profesní dráhy respondenta. Výsledná podoba tohoto schématu je zachycena na obr. 13.

Obr. 12: Proměny subjektivních pojetí kurikula pod vlivem kurikulárních koncepcí (Schiro 2008, s. 200)



1965–1970: učitel sedmých a osmých ročníků
1970–1972: učitel pátých ročníků
1972–1976: učitel druhých ročníků
1974–1976: absolvoval kurz speciální pedagogiky
1976–1984: učitel dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
1984–1987: zástupce ředitele
1987–1989: ředitel

Obr. 13: Subjektivní pojetí kurikula z hlediska zastoupení kurikulárních koncepcí (Schiro 2008, s. 201)



Pozn.: SF = koncepce sociálně funkcionalistické, A = koncepce akademické
SR = koncepce sociálně rekonstrukcionistické, OŽ = koncepce orientované na žáka

1971: student učitelství pro základní školy
1971–1977: učitel na základní škole
1977–1979: studium ekonomie
1979–1983: učitel na vyšší odborné škole (junior college)
1983–1988: ředitel vyšší odborné školy
1988–1989: ředitel vyšší odborné školy a student doktorského studijního programu

Nyní se podívejme na výzkumy, které byly v posledních letech realizovány v České republice:

Janík (2007a) na vzorku 11 učitelů zkoumal pohled na cílovou orientaci výuky fyziky (jaké cíle učitelé ve výuce sledují, jak s cíli pracují). Ze závěrů výzkumu vyplývá, že dotázaní učitelé cíle výuky fyziky spatřují zejména v uvědomení si významu fyziky pro řešení každodenních problémů a porozumění základním fyzikálním pojmům a principům. Učitelé kladou důraz na praktické uplatnění fyziky, osvojení si oborového myšlení, seznámení se s postupy vědecké práce a vzbuzení zájmu o obor; stranou naopak zůstávají aspekty historie vědy nebo budování vztahu k profesi. Za důležité považujeme rovněž zjištění, že učitelé pouze v minimální míře pracují s kategorií cíle na úrovni reflexivní; obvykle žáky nevedou k uvažování o jejich učební situaci, spíše mají tendenci cíle zaměňovat (ztotožňovat) s kategorií obsahu (co se dnes budeme učit).[47]

Straková (2010) zkoumala postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. Šetření mimo jiné ukázalo, že „učitelé přemýšlejí o úkolech současné školy spíše v obecné rovině. Domnívají se, že základní škola by měla dát žákovi do života základy – tzn. připravit ho na život, přičemž zpravidla nespecifikují, v čem by tyto základy měly spočívat. Respondenti se nicméně shodovali v tom, že škola by měla plnit cíle v rovině osobnostní i sociální: měla by žáka připravit na život ve společnosti a zároveň rozvíjet jeho osobnost tak, aby dokázal rozpoznat vlastní cenu, vlastní silné a slabé stránky. Dále by měla položit základy pro další vzdělávání; učitelé zmiňovali nejčastěji dovednost ‚učit se učit'."

Janík a kol. (2010c) sledují proměny kurikula současné české školy, srovnávají proměny avizované s proměnami realizovanými (z hlediska toho, jak jsou tyto změny vnímány respondenty odkazovaných výzkumů) a hodnotí je v celkovém přehledu. Z hlediska zaměření naší práce považujeme za zcela zásadní dvě zjištění:

- objevuje se, nikoli ojedinělý, náhled na roli učitele, který jako integrální součást této role nevnímá tvorbu kurikula a činnosti s tvorbou (resp. implementací)) a realizací kurikula spojené;
- podstata změn iniciovaných kurikulární reformou je, na rozdíl od oficiálních očekávání, chápána převážně jako reforma metod a organizace práce, nikoli jako reforma cílů (a z nich odvozovaných obsahů) vzdělávání.[48]

[47] Janík (2007a, s. 25) tuto skutečnost interpretuje tak, že „učitelé se při přípravě a realizaci výuky opírají o vstřícný model kurikula (srov. Harbo 1991)". My se nicméně domníváme, že toto vysvětlení není adekvátní: orientace na obsah není nutně spjata s podstatou vstřícného modelu kurikula (navození „setkání s obsahem" jenž vychází ze zájmů a potřeb žáka), spíše vypovídá o praxi, kdy učitelé pracují s obsahem předmětu obvykle reprezentovaným obsahem učebnice, přičemž řeší především otázky metodického uchopení tohoto „daného" obsahu a o vyučovacích cílech neuvažují.

[48] Toto zjištění je shodné se zjištěními, které dříve publikovaly Kosíková a Holečková (2007): z 56 dotazovaných učitelů (koordinátorů tvorby ŠVP) se výpovědi 90 % z nich týkali změn v pojetí vyučovacích metod a forem, 9 učitelů se vyjádřilo v tom smyslu, že dochází ke změně v pojetí hodnocení, pouze jeden respondent spatřoval podstatu kurikulární reformy v reformě cílů.

Jak uvedeme v následující kapitole, v našem vlastním výzkumu jsme částečně navázali na výzkum pedagogických znalostí, který realizoval Janík (2005a), a to zejména v části, kde jsme respondentům předložili nedokončené věty k doplnění. Dvě ze tří těchto vět byly záměrně převzaty z Janíkova výzkumu, abychom naše zjištění mohli porovnat:

Škola se má starat především o to, aby… (A)
Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli… (B)

Na základě odpovědí 103 studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ Janík (2005a) v této části výzkumu dospěl k celkem sedmi indukovaným kategoriím (viz tab. 3):

Tab. 3: Indukované kategorie a jejich zastoupení ve výpovědích respondentů (Janík 2005a)

	(A)		(B)	
kategorie	**počet výpovědí**	**[%]**	**počet výpovědí**	**[%]**
kognitivní cíle / vybavenost	56	28,14	81	40,90
afektivní cíle / vybavenost	47	23,62	23	11,62
materiální cíle	27	13,57	-	-
pragmatické cíle / vybavenost pro život	21	10,55	33	16,67
sociální cíle / vybavenost	18	9,04	43	21,72
etické cíle / etická vybavenost	18	9,04	18	9,09
osobnostní cíle	12	6,03	-	-
celkem	**199**	**100%**	**198**	**100%**

5 Výzkum znalostí o cílech smyslu a hodnotách vzdělávání u studentů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

5.1 Východiska a cíle výzkumu, výzkumné otázky

Výzkumný zájem autora předkládané práce se zaměřuje na oblast základního vzdělávání v souvislosti s kurikulární reformou aktuálně probíhající v českém školství. Byl inspirován aktivitami Centra pedagogického výzkumu při PdF MU v Brně (dnes Institut výzkumu školního vzdělávání), zejména v oblasti výzkum kurikula a pedagogických znalostí učitele. Podrobněji se zaměřujeme na teoretickou analýzu struktury kurikula s důrazem na funkční provázanost jeho jednotlivých forem (srov. Průcha 2002) a dimenzí (ideová, obsahová, metodická a organizační; srov. Maňák 2003, 2006a). Jako inspirativní se nám dále jeví možnost propojit teorii kurikula se Shulmanovou teorií pedagogických znalostí (srov. Janík 2004, 2005a, 2007b). Výzkumné projekty řešené CPV se nicméně soustřeďují či soustřeďovaly zejména na dimenzi obsahovou (GA ČR 406/05/0246: Obsahová dimenze kurikula základní školy, GA ČR 406/06/P037: Didaktická znalost obsahu jako klíčový koncept kurikulární reformy), těžištěm našeho zájmu je však dimenze ideová (filozofická). V kontextu Shulmanovy terminologie nás zajímají zejména tzv. *znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání* (*knowledge of educational ends, purposes and values*), jež by mimo jiné měly konstituovat poznatkovou bázi učitelství (resp. vychovatelství).

Na základě studia a následných úvah představených v předchozích kapitolách práce jsme dospěli k předpokladu, že svorníkem jednotlivých variantních forem kurikula je právě dimenze ideová. Konkrétněji řečeno, mají-li se cíle základního vzdělávání promítnout do praktického života společnosti v podobě praktického jednání absolventů škol, je nezbytné, aby existovalo určité propojení, jež by zajistilo, aby kurikulum v průběhu své transformace – od nejobecnějších představ vzdělávací politiky (o profilu vzdělaného jedince a světa, v němž by měl žít a který by měl utvářet), přes vzdělávací cíle (obsažené v kurikulárních projektech) a výukové cíle (formulované jednotlivými učiteli) po představy žáka o smyslu kompetencí, jimiž disponuje, smyslu, cílů a hodnot, k nimž by jeho jednání mělo směřovat – neztratilo nic ze své původní podstaty.

Obecně se má za to, že klíčovým faktorem úspěšnosti či neúspěšnosti kurikulární reformy je sám učitel. S ohledem na zaměření naší práce můžeme říci, že důležitost role učitele spočívá právě v pochopení a reflexi cílů, smyslu a hodnot vzdělávání a v jejich dalším zprostředkování v rámci edukačního procesu. Vzhledem k naší profesi vysoko-

školského pedagoga vzdělávajícího budoucí vychovatele a učitele je pak v centru našeho zájmu otázka, jakým způsobem (pokud vůbec) lze znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání zprostředkovávat a kultivovat tak, aby je studenti učitelství či vychovatelství nejen chápali v jejich dynamické proměnlivosti, ale byli také schopni jejich dalšího zprostředkování. Z tohoto hlediska tak předkládaným výzkumem zčásti reflektujeme vlastní pedagogickou praxi, zejména výuku základních kurzů obecné pedagogiky, filozofie výchovy, obecné didaktiky a *Filozofie pro děti* a jejich případný vliv na sledované aspekty pedagogických znalostí absolventů těchto kurzů.

Máme za to, že jakýmkoli úvahám o metodách zprostředkování či kultivace znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání musí nutně předcházet podrobnější zkoumání následujících otázek, které se současně staly cílovými otázkami našeho výzkumu:

- Jaký je obsah těchto znalostí u budoucích pedagogů?
- Které determinanty z hlediska výchovy a vzdělávání (vliv rodiny, základní a střední školy) se na utváření těchto znalostí podílejí před nástupem studenta na vysokou školu?
- Z jakých zdrojů studenti učitelství a vychovatelství při utváření těchto znalostí čerpají během svého studia na vysoké škole?

Cílem výzkumu je tedy zjistit:

1. explicitní obsah znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání u studentů učitelství a vychovatelství na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích;
2. jak studenti své pojetí cílů smyslu a hodnoty výchovy a vzdělávání zdůvodňují;
3. zda lze v dílčích výpovědích studentů nalézt určité konfigurace vypovídající o existenci subjektivních koncepcí výchovy a vzdělávání, které by případně byly analogické k variantám koncepcí výchovy a vzdělávání popsaným v teoretické části práce;
4. jak se znalosti o cílech výchovy a vzdělávání studentů shodují s cíli popsanými v dokumentech aktuální vzdělávací politiky prosazované v České republice;
5. zda jsou tyto znalosti odlišné dle pohlaví, věku studentů, a vybraných charakteristik jejich rodinného zázemí (praktická nebo intelektuální orientace rodiny, postoj rodiny k náboženství, dosažené vzdělání rodičů);
6. zda jsou tyto znalosti oborově specifické, tj. zda se navzájem liší u studentů:
   a. učitelství (v různých aprobacích či specializacích);
   b. pedagogických neučitelských oborů (pedagogika volného času, sociální pedagogika);
   c. nepedagogických oborů, které jsou blízké pedagogické praxi (psychologie) nebo jsou z podstatné části konstituovány studiem filozofie (humanistika, estetika).
7. zda jsou tyto znalosti odlišné u studentů vyšších a nižších ročníků;
8. jakou roli respondenti v utváření těchto znalostí přisuzují své rodině a studiu na základní, střední škole;

9. jakou roli respondenti z druhých a vyšších ročníků v utváření těchto znalostí přisuzují studiu na vysoké škole (zejm. kurzům základů pedagogiky, obecné didaktiky, obecné filozofie a Filozofie pro děti).

Z hlediska metodologie zkoumání pedagogických znalostí chceme ověřit zejména:

1. použitelnost postupů shlukové analýzy (*cluster analysis*) pro identifikaci příbuzných konceptů tvořících případné subjektivní koncepce výchovy a vzdělávání;
2. nakolik budou výpovědi respondentů ovlivněny různými technikami dotazování (pojmové asociace, otevřené otázky, nedokončené věty, metafory).

5.2 Postup řešení a použité metody

Vzhledem k tomu, že jsme chtěli zůstat otevřeni novým zjištěním, nikoli pouze ověřovat platnost námi formulovaných předpokladů či hypotéz, zkoumání výše uvedených otázek jsme se rozhodli provést v rámci kvalitativního výzkumu. Budeme tedy pracovat zejména s daty kvalitativní povahy a využívat postupy kvalitativní analýzy (kódování – kategorizace) obohacené o některé prvky analýzy kvantitativní (shluková analýza, test nezávislosti, resp. statistické významnosti rozdílů χ^2).

Jelikož povaha výzkumných otázek předpokládala srovnávání získaných výpovědí od různých skupin respondentů a současně zamýšlená statistická analýza vyžadovala vyšší počet respondentů, zvolili jsme vzhledem k časovým, finančním a technickým možnostem realizaci výzkumu formou dotazníkového šetření.

5.2.1 Konstrukce dotazníku

Ačkoli problematika výzkumu ideové dimenze kurikula, resp. pedagogických znalostí o cílech smyslu a hodnotách vzdělávání není z hlediska empirického zkoumání v odborné literatuře příliš tematizována, v zahraniční odborné literatuře jsme nalezli několik podobně zaměřených dotazníků (Babin 1979, Cheung 2000, Cheung a Wong 2002, Schiro 2008, Jenkinsová 2009). Tyto dotazníky ovšem pro naše účely nebyly zcela použitelné (ověřují výskyt předem vymezených koncepcí výchovy a vzdělávání v pedagogickém myšlení učitelů, nám však šlo o otevřenější přístup), proto jsme se pro realizaci dotazníkového šetření rozhodli vytvořit vlastní dotazník. Uvedeným dotazníkem jsme se nicméně částečně inspirovali (zejm. ve čtvrté části našeho dotazníku).

Po několika úpravách (zkrácení některých pasáží, úprava některých formulací) na základě předvýzkumu[49] výsledná podoba dotazníku (viz Příloha I) sestává z těchto částí:

[49] Pilotní testování dotazníku proběhlo v září 2009 s pěti respondenty, kteří dotazník vyplnili a poté nezávisle na sobě komentovali jeho jednotlivé části.

I. Pojmové asociace

Úvodní zařazení volných pojmových asociací (asociace k výrazům *cíle výchovy a vzdělávání* a *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět"*) vycházelo z předpokladu, že tato technika dotazování respondentům nejprve pomůže aktivizovat jejich myšlení, aby pak v navazující druhé části byli lépe schopni zacílit své odpovědi na otevřené otázky. Chtěli jsme, aby odpovědi ve druhé části dotazníku nebyly pouze výrazem prvotního bezprostředního impulzu (aby respondenti neuvedli to první, co je napadne), ale byly spíše promyšleným výběrem a rozpracováním prvotních asociací.

II. Otevřené otázky

Druhou část dotazníku tvořily čtyři otevřené otázky:

- Co je cílem výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?
- Co je smyslem výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?
- Co je účelem výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?
- V čem spočívá hodnota výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?

Uvedené čtyři klíčové pojmy (cíl, smysl, účel, hodnota) byly převzaty ze Shulmanova konceptu pedagogických znalostí, konkrétně znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (*knowledge of educational ends, purposes and values*); výraz „purpose" byl rozčleněn na výrazy „smysl" a „účel". Uvedené čtyři otázky jsme zvolili a formulovali právě ve smyslu Shulmanova konceptu znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání, jelikož jsme chtěli ověřit, nakolik se v pedagogickém myšlení odráží šíře tohoto konceptu, tj. nakolik respondenti uvedené kategorie cíle, smyslu, účelu a hodnoty rozlišují.

Z hlediska metodologického (ve vztahu k možnostem budoucího zkoumání tohoto druhu pedagogických znalostí) chceme rovněž sledovat, jak se budou lišit výpovědi respondentů v případě otázky cílů a hodnot při odlišné technice dotazování (srovnání výsledků pojmových asociací a odpovědí na otevřené otázky).

III. Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání

Implicitní pedagogické znalosti jsou v běžné komunikaci často vyjadřovány komplexní, nicméně ne zcela ujasněnou, analogickou či metaforickou formou. Proto jsme se ve třetí části výzkumu pokusili teoretické koncepce objevující se v odborné literatuře (viz kapitola 2) formulovat pomocí metafor, k nimž by se respondenti mohli souhlasně či nesouhlasně vyjádřit a zexplicitnit tak své implicitní subjektivní koncepce výchovy a vzdělávání.

Jak jsme již naznačili, při zvažování tohoto postupu jsme za výhodu metaforických vyjádření považovali zejména to, že respondentům umožňují poměrně snadno uchopit velmi komplexní koncepty a zároveň pracovat s implicitními či intuitivními aspekty

pedagogických znalostí, které se mohou projevit ve vyjádření pozitivního či negativního postoje k určitému metaforickému obrazu. Omezení metafor jako nástroje zkoumání pedagogických znalostí pak vnímáme zejména v těchto ohledech:

- respondent může určitou metaforu přijmout nebo odmítnout z jiného důvodu než proto, že vyjadřuje nebo nevyjadřuje jeho subjektivní koncepci výchovy a vzdělávání, např. proto, že jej ve formulaci zaujme některý konkrétní výraz, s nímž souhlasí, nebo naopak nesouhlasí, aniž by zvážil celkový smysl metafory a kontext, v němž byl daný výraz použit;
- respondent může metaforu pochopit jinak, než byla zamýšlena, a jeho volba tak nemusí odrážet teoretickou koncepci, jejímž vyjádřením měla metafora být.

Proto jsme v rámci tvorby dotazníku a jeho pilotního testování věnovali výběru metafor a přípravě jejich formulací velkou pozornost. Zároveň byli respondenti vyzváni k tomu, aby své pozitivní i negativní volby zdůvodňovali. Při vyhodnocování výsledků této části dotazníku tedy budeme zohledňovat nejen samotné volby, které respondenti jednotlivým metaforám přisoudili, ale budeme podrobně zkoumat také to, jak respondenti své volby zdůvodňovali. Výsledky této části rovněž nebudeme vyhodnocovat pouze izolovaně, ale také se je pokusíme vztáhnout k vyhodnocení výpovědí ostatních částí. Tím jednak získáme komplexnější obraz subjektivních koncepcí výchovy a vzdělávání respondentů, ale také ověříme konzistentnost výsledků získaných různými metodami dotazování (předpokládáme přitom, že případná nekonzistentnost nebude interpretována jako nekonzistentnost pedagogického myšlení respondentů, ale jako nekonzistentnost použitých metod, resp. interpretace získaných dílčích výsledků).

IV. Nedokončené věty a identifikace východisek rozlišujících jednotlivé koncepce výchovy a vzdělávání

V první a druhé části dotazníku jsme se snažili o co největší otevřenost vzhledem k variabilitě možných výpovědí ze strany respondenta. Třetí část naopak pedagogické myšlení respondentů konfrontovala s předem připravenými variantami. Ve čtvrté části jsme oba tyto přístupy zkombinovali. Nejprve jsme v této části dotazníku respondentům předložili tři nedokončené věty:

- Škola se má starat především o to, aby...
- Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli...
- Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že...

První dvě jsme záměrně ve shodném znění (za účelem možného srovnání a diskuse výsledků) převzali z výzkumu pedagogických znalostí, který provedl Janík 2005). Třetí nedokončenou větu jsme doplnili na základě předpokladu (který se později skutečně naplnil), že respondenti na otázky po cílech výchovy a vzdělávání mohou odpovídat ve

smyslu dále obtížně analyzovatelných nebo, z hlediska uvažovaných koncepcí poměrně mnohoznačných, vyjádření jako *„cílem je vzdělaný a vychovaný člověk“* nebo *„cílem je rozvoj osobnosti“*.

Na uvedené nedokončené věty navazovalo osm skupin či „trsů“ vět představujících varianty východisek či teoretických dimenzí obvykle konstituujících koncepce vzdělávání, jak jsme je identifikovali v odborné literatuře a shrnuli v kapitole 2.3. Ačkoli se *de facto* jednalo o otázky s mnohačetným výběrem odpovědi (*multiple-choice question*) doplněné o výzvu ke zdůvodnění příslušné volby, pomocí grafické úpravy a formulací evokujících podobnost s nedokončenými větami jsme se snažili respondenty motivovat k co nejčastějšímu zdůvodňování svých výpovědí.

V jednotlivých trsech variant byly reflektovány tyto dimenze:

- **odpovědnost** za výchovu a vzdělávání (Za výsledek procesu výchovy a vzdělávání odpovídá především pedagog, žák, …, protože…);
- základní organizující princip – **preference individuálního nebo sociálního** (V procesu výchovy a vzdělávání by se měl pedagog řídit především zájmy státu či společnosti, rodičů, dítěte, …, protože…);
- **epistemologie** (K poznání člověk nelépe dospěje tak, že... / Ke skutečnému poznání není možné dospět, protože...);
- **hodnota vzdělanosti ve vztahu ke kategorii účelu** (Být vzdělaný je dobré samo o sobě, protože... / Být vzdělaný je dobré proto, aby člověk...);
- orientace na **rozvoj osobnosti, sociální fungování nebo zachování kultury**, tj. orientace personalistická, sociálně-funkcionalistická, nebo esencialistická (Výchova by měla žáky vést především k lepšímu sebepoznání a rozvíjet jedinečnou osobnost každého z nich / k pochopení jejich místa ve společnosti a naučit je ve společnosti fungovat (úspěšně obstát) / k pochopení jejich vlastní kultury a naučit je tuto kulturu chránit a rozvíjet / …, protože...);
- zaměřenost na **obsah, produkt, individuální učební aktivitu nebo sociální dimenzi učení** (Pro úspěch výchovy a vzdělávání je třeba nejvíce věnovat pozornost čemu se žák učí, např. pečlivě vybírat vzdělávací obsahy / čemu se žák naučí, např. průběžně zjišťovat/testovat dílčí výsledky, pokrok / tomu, jak se žák učí, např. zjistit jeho učební styl, jak rozumí tomu, co se učí / tomu, jak se žák učí spolu s ostatními, např. rozvíjet komunikaci mezi pedagogem a žáky, mezi žáky navzájem / …, protože...);
- pedagogická **antropologie**, resp. pojetí přirozenosti dítěte (Dítě je přirozeně dobré / má přirozeně sklony ke špatnostem / se podle okolností přiklání k dobrému, nebo ke špatnému, a proto by měl pedagog dbát na to, aby...);
- **postoj ke společnosti**: aktivní, sociálně-kritický, nebo konformní (Společnost funguje v podstatě dobře, pouze s dílčími problémy. Ve výchově a vzdělávání bychom se tedy měli zaměřovat na řešení těchto problémů. Měli bychom např. … / Společnost je

uspořádána na zcela špatných základech (principech) a je třeba ji od základů změnit. K tomu může přispět i výchova a vzdělávání na úrovni základní školy, a to tím, že… / Ve výchově a vzdělávání na úrovni základní školy bychom neměli poukazovat na problémy existující ve společnosti, měli bychom se spíše zaměřovat na…).

V. Znalosti o cílech aktuální vzdělávací politiky v konfrontaci se zkušeností a ideály

Pátá část dotazníku má, na rozdíl od předchozích částí, kvantitativní charakter. Respondentům bylo předloženo celkem 38 položek, z nichž většina odrážela formulace cílů uvedených v dokumentech aktuální vzdělávací politiky ČR; do seznamu bylo nicméně zařazeno také několik položek, které v dokumentech vzdělávací politiky nefigurují. Respondenti mohli označit ty položky:

- o nichž se domnívají, že tvoří hlavní cíle současné vzdělávací politiky v ČR;
- s jejichž realizací se v době povinné školní docházky sami setkali;
- které by dle jejich vlastního názoru měly patřit mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání;
- o nichž se domnívají, že se jedná o oblast, do níž by neměli zasahovat pedagogové, ale pouze rodiče.

Podrobnější charakteristiku položek páté části dotazníku uvádíme v kapitole 5.4.10.

VI. Charakteristika respondenta a postřehy vztahující se k utváření subjektivního pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání

Závěrečná část dotazníku je nejprve věnována položkám zjišťujícím základní charakteristiky respondenta (pohlaví, věk, studijní obor a ročník studia) a jeho rodiny (praktické / intelektuální zaměření, postoj k náboženství, dosažené vzdělání rodičů).

Dále jsou zde zařazeny dvě otázky zjišťující, zda (a případně v jakém smyslu) byl respondent (ze svého pohledu) ve svém pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání nějak ovlivněn:

- svým sociálním prostředím (rodina, ve které vyrůstal, přátelé a známí, instituce, v nichž se angažuje – zaměstnání, zájmová organizace, církev apod.);
- základní nebo střední školou.

Další oddíl (zařazen pouze v dotaznících rozdávaných studentům vyšších ročníků) pak zkoumal, zda (případně v jakých předmětech a z jakého pohledu) se respondent (dle vlastního mínění) otázkou smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání zabýval v rámci studia na VŠ. Pro usnadnění orientace byly respondentům nabídnuty tyto varianty (respondenti mohli vybrat i více variant): ne / ano, ale už si nevzpomínám, které předměty to byly / „teoretická“ filozofie a příbuzné předměty / předměty z bloku „Filozofie pro děti“ / obecná pedagogika, úvod do pedagogiky, dějiny pedagogiky apod. / teorie výchovy, didaktika a příbuzné „metodické“ předměty / jiné. Respondenti byli rovněž vy-

zváni k tomu, aby se vyjádřili, zda se domnívají, že studium na VŠ jejich pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání nějak ovlivnilo.

Předložený výzkum zamýšlíme jako počátek dlouhodobějšího výzkumného zájmu o tuto problematiku (a, bude-li to technicky možné, jako počátek longitudinálního výzkumu). Na závěr dotazníku, graficky odděleně, aby bylo patrné, že se jedná o zvláštní („nepovinnou“) část, jsme proto s patřičným vysvětlením umístili výzvu, aby zde respondent, pokud je ochoten se účastnit dalšího výzkumu, uvedl svoji e-mailovou adresu. Tato výzva byla zařazena až na závěr, aby respondenti mohli zvážit, zda vystoupí z anonymity, teprve poté, co dotazník vyplnili a získali tak ucelenější představu o povaze výzkumu.

Respondentům, kteří e-mailovou adresu uvedli (145 z celkového počtu 554), hodláme zaslat výsledky výzkumu a pokusíme se s nimi navázat a dále udržovat kontakt. Zajímá nás, jak budou tito respondenti své současné výpovědi s odstupem určitého času reflektovat. Formou případových biografických studií bychom rovněž chtěli v budoucnu dále sledovat, jak se budou pedagogické znalosti těchto respondentů proměňovat, jak budou ovlivňovat jejich profesní dráhu a případně také pedagogickou praxi.

5.2.2 Sběr dat

Administrace dotazníků proběhla v prvních týdnech akademického roku 2009/2010, tj. v průběhu října 2009. Ve většině případů se jednalo o dostupný výběr (viz Příloha II): dotazníky byly zadávány v rámci seminářů a přednášek na Teologické a Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích[50] díky ochotě kolegů, kteří umožnili rozdání a vyplnění dotazníků přímo ve výuce (vzhledem k rozsahu dotazníku hrozila nízká návratnost). Většině respondentů vyplnění dotazníku trvalo cca 45 minut. Kromě jedné skupiny byl autor výzkumu zároveň administrátorem dotazníků. V jedné skupině (5. ročník, učitelství pro 2. st. ZŠ) byly dotazníky pouze rozdány, respondenti dotazníky vyplnili mimo výuku a vyplněné přinesli v následujících týdnech (návratnost v tomto případě činila pouze 35 %, v ostatních případech byla 100%).

Celkem bylo získáno 561 vyplněných dotazníků, 7 dotazníků nebylo do výzkumu zařazeno (3 pro nekompletnost základních údajů, 4 vzhledem k tomu, že respondenti pocházeli ze studijních oborů nebo ročníků, které jsme do výzkumného vzorku nezamýšleli zahrnout). Analyzovány tedy byly výpovědi z celkem 554 dotazníků. Podrobný popis výzkumného vzorku je uveden v kapitole 5.3.

[50] Studenti Filozofické fakulty (obor estetika) zařazení do výzkumu se účastnili společné přednášky se studenty oboru humanistika na TF JU.

5.2.3 Analýza dat

Vzhledem k rozmanité povaze získaných dat je podrobnější popis jejich analýzy uveden v rámci příslušných kapitol. Nejčastěji užívanými postupy analýzy dat byly, kromě obvyklého kódování a kategorizace kvalitativních dat (podrobněji viz kapitola 5.4.1):

- počítání absolutních a relativních četností;
- testování statistické významnosti rozdílů: vzhledem k tomu, že jsme pracovali s četnostmi výskytu kategorií (nominální data), použili jsme test dobré shody, resp. test nezávislosti χ^2. Tuto metodu jsme užívali velmi často, proto pro větší přehlednost textu většinou neuvádíme obvyklejší formulaci závěru o přijetí či zamítnutí nulové hypotézy na základě srovnání vypočtené statistiky s kritickou hodnotou pro daný počet stupňů volnosti a zvolenou hladinu významnosti, ale přímo zjištěný výsledek.[51]
- shluková analýza (*cluster analysis*), metoda hierarchického shlukování.

Pro zvýšení úspornosti vyjadřování a přehlednosti dalšího textu zavádíme tyto konvence – ve všech případech, neuvedeme-li výslovně jinak:

- pro testy statistické významnosti rozdílu uvažujeme hladinu významnosti $p = 0{,}05$;
- výrazem „významný rozdíl" rozumíme statisticky významný rozdíl zjištěný pomocí testu nezávislosti χ^2 pro příslušný počet stupňů volnosti a na hladině významnosti $p = 0{,}05$;
- při srovnání četností výskytu jednotlivých kategorií uvedené četnosti uvažujeme jako četnosti relativní vzhledem k počtu respondentů dané skupiny – pokud např. uvádíme, že výskyt kategorie A je ve skupině X četnější než ve skupině Y, rozumíme tím, že se ve skupině A vyskytuje v relativně větší míře (resp. že podíl výpovědí zařazených do kategorie A byl ve skupině X větší než ve skupině Y);
- pro větší přehlednost v tabulkách nulové hodnoty (četnosti výskytu) proškrtáváme.

Veškerá data jsme spravovali a dílčí výpočty prováděli pomocí pokročilých funkcí MS Excel 2007 (analytické nástroje, filtrování, VBA); shlukovou analýzu jsme prováděli v programu Statistica 10. Pokud jsme k dílčím výpočtům (zejm. výpočty matic distancí na základě zvolené míry nepodobnosti) využívali vlastní pomocné algoritmy, které jsme k tomuto účelu vytvořili v programovacím jazyce VBA v MS Excel 2007, jsou zdrojové kódy těchto algoritmů uvedeny v přílohách.

[51] Např. namísto tvrzení: „pro 3 stupně volnosti a hladinu významnosti p=0,05 kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(3) = 7{,}815$; vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 10{,}433$, zamítáme tedy nulovou hypotézu a konstatujeme, že byl prokázán statisticky významný rozdíl četnosti zastoupení X a Y" uvádíme pouze stručně: „byl nalezen statisticky významný rozdíl četnosti zastoupení X a Y", nebo „četnost X je statisticky významně vyšší než četnost Y".

5.3 Popis výzkumného vzorku

Jak ukazuje tab. 4, většinu (74 %) z celkového počtu 554 respondentů tvořili studenti PF JU, necelou čtvrtinu (21 %) tvořili studenti TF JU a 5 % výzkumného vzorku tvořili studenti FF JU. Převážně se jednalo o studenty prezenční formy studia (432 studentů PS oproti 122 studentům KS), přičemž počet žen byl významně vyšší než počet mužů (461 oproti 93). Věková struktura výzkumného vzorku odpovídá skutečnosti, že výzkumný vzorek je tvořen studenty prezenčního (respondenti převážně ve věku 19–25 let) a kombinovaného studia (respondenti ve věku 19–50 let). Z tohoto důvodu je také v mezifakultním srovnání statisticky významně odlišná (větší počet starších studentů KS na PF), podrobněji viz tab. 5.

Z hlediska typu studovaného oboru byli ve výzkumném vzorku zastoupeni studenti oborů pedagogických učitelských (učitelství pro MŠ, 1. a 2. stupeň ZŠ, učitelství pro SŠ a náboženská výchova a etika; celkem 46 % respondentů), pedagogických neučitelských (sociální pedagogika a pedagogika volného času; celkem 38 % respondentů) a oborů nepedagogických (psychologie, humanistika, estetika; celkem 13 % respondentů). Podíl mužů a žen se ve sledovaných skupinách dle oborového zaměření významně lišil (relativně méně mužů bylo zastoupeno v oborech pedagogických učitelských, nejméně pak v oboru učitelství pro MŠ).

Tab. 4: Zastoupení fakult JU ve výzkumném vzorku

fakulta	typ	studijní program	obor/specializace	forma studia	roč.	studentů v ročníku	vyplněno dotazníků	%
PF JU	Bc.	Special. v pedagogice	Učitelství pro MŠ	PS	1	32	30	94
PF JU	Mgr.	Učitelství pro ZŠ	Učitelství pro 1. st. ZŠ	PS	1,4	143	89	62
PF JU	Bc.	Special. v pedagogice	Učitelství pro 2. st. ZŠ	PS	1	131	68	52
PF JU	Mgr.	Učitelství pro ZŠ	Učitelství pro 2. st. ZŠ	PS	5	81	28	35
PF JU	Mgr.	Učitelství pro SŠ	Učitelství pro SŠ	PS	3	74	53	72
PF JU	Bc.	Psychologie	Psychologie	PS	1,2	60	23	38
PF JU	Bc.	Special. v pedagogice	Sociální pedagogika	KS	2,3	147	116	79
PF JU	**celkem**					**668**	**407**	**61**
TF JU	Bc.	Pedagogika	Náb. výchova a etika	PS	1,4	4	3	75
TF JU	Bc.	Vychovatelství	Pedagogika volného času	PS, KS	1–3	146	61	42
TF JU	(N)Mgr.	Vychovatelství	Pedagogika volného času	PS	4+	67	35	52
TF JU	Bc.	Humanitní studia	Humanistika	PS	1,3	40	19	48
TF JU	**celkem**					**257**	**118**	**46**
FF JU	Bc.	Obecná teorie a dějiny umění a kultury	Estetika	PS	1	34	29	85
FF JU	**celkem**					**34**	**29**	**85**
CELKEM						**959**	**554**	**58 %**

Vzhledem k potřebě dalších analýz jsme rovněž zjišťovali charakteristiku rodiny, z níž respondent pochází, a to z hlediska praktického nebo intelektuální zaměření, postoje k náboženství a nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů. Nejvíce respondentů svoji

rodinu charakterizovalo jako prakticky orientovanou (67 %) a ve vztahu k náboženství nevyhraněnou (47 %); statisticky významné rozdíly četnosti zastoupení těchto charakteristik jsme nenalezli (testovány byly rozdíly mezi skupinami rozčleněnými na základě pohlaví, věku, fakulty a zaměření studovaného oboru).

Tab. 5: Struktura výzkumného vzorku podle fakulty, pohlaví, formy studia a věku

Fakulta	Pohlaví	Forma studia	Věk				CELKEM	
			19-25	26-33	34-41	42-50		
PF	ženy	PS	251	5	-	-	256	349
		KS	30	25	22	16	93	
	muži	PS	34	1	-	-	35	58
		KS	4	10	6	3	23	
	celkem		**319**	**41**	**28**	**19**	**407**	
TF	ženy	PS	81	1	4	-	86	92
		KS	1	2	2	1	6	
	muži	PS	25	1	-	-	26	26
		KS	-	-	-	-	-	
	celkem		**107**	**4**	**6**	**1**	**118**	
FF	ženy	PS	20	-	-	-	20	20
		KS	-	-	-	-	-	
	muži	PS	9	-	-	-	9	9
		KS	-	-	-	-	-	
	celkem		**29**	**-**	**-**	**-**	**29**	
CELKEM			**455**	**45**	**34**	**20**	**554**	

Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů respondenta byla nejčetněji zastoupena varianta, kdy oba rodiče dosáhli středního vzdělání s maturitou (126 respondentů). 52 respondentů uvedlo, že jejich oba rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání, naopak 2 respondenti uvedli, že oba rodiče dosáhli pouze základního vzdělání.

Podrobnější údaje vztahující se k charakteristice výzkumného vzorku uvádí Příloha II.

5.4 Prezentace a analýza dat

V této kapitole představíme nálezy výzkumu: nejprve samostatně dle jednotlivých částí dotazníku, poté výstupy jednotlivých částí, nakolik to jen bude možné, shrneme, propojíme, vzájemně srovnáme a pokusíme se o jejich interpretaci a diskusi. Nejprve však považujeme za potřebné představit použitý kategoriální systém a jeho genezi, a to jednak proto, že se vztahuje hned k několika následujícím podkapitolám (použit byl při analýze části I – pojmové asociace, II – otevřené otázky a IV – nedokončené věty) a také proto, že tvorba tohoto systému otevřela některé zajímavé metodologické otázky, na které chceme upozornit.

5.4.1 Použitý kategoriální systém a jeho konstrukce

Jelikož jsme ve většině částí dotazníku pracovali s daty kvalitativní povahy, sledované kategorie, které jsme dále analyzovali (absolutní a relativní četnosti, statistická významnost rozdílu, shluková analýza aj.) jsme nestanovili předem, ale až na základě analýzy výzkumného materiálu.

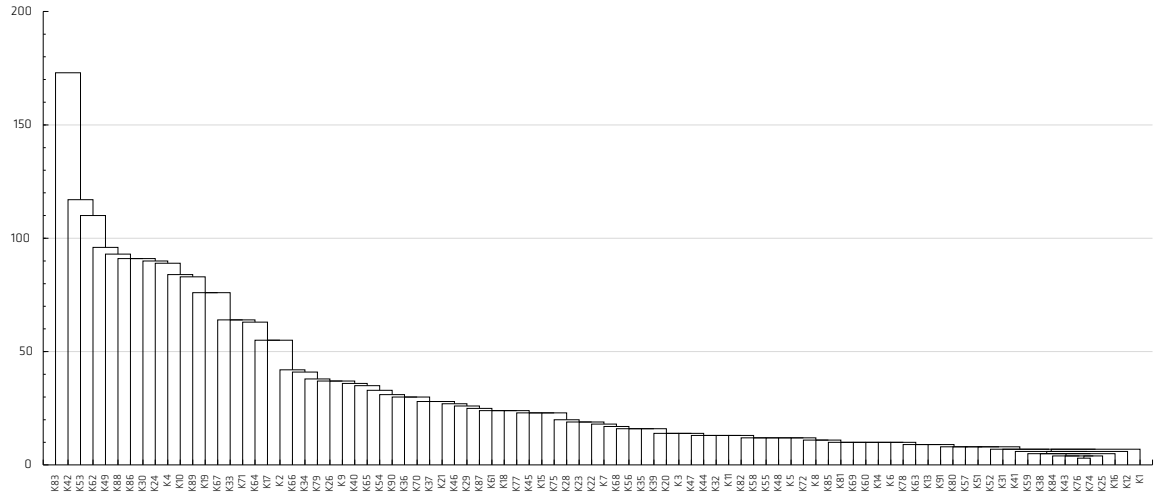
V první fázi jsme prováděli segmentaci odpovědí respondentů dle významových celků, poté jsme jednotlivé segmenty (výpovědi – významové celky) kódovali. Ačkoli jsme výzkum nekoncipovali v designu zakotvené teorie, můžeme říci, že kódování prováděné v této počáteční fázi bylo analogické kódování *otevřenému* (Srov. Strauss, Corbinová 1999; Hendl 2005: 247n). Takto jsme na konci první fáze dospěli k celkem 91 konceptům (výchozím kategoriím, viz Příloha III) Základním principem, podle kterého jsme jednotlivé výpovědi seskupovali do výchozích kategorií (konceptů) byla synonymita jejich významu.

V tomto bodu musíme z metodologického hlediska podotknout, že ačkoli většina výpovědí byla kódovatelná poměrně snadno, ne vždy byl význam výpovědi na první pohled zřejmý (nejasnosti se objevili v méně než 5 % případů). Např. výraz „porozumění" mohl být chápán jako koncept kognitivní (synonymní k „pochopení"), nebo afektivní (synonymní k „empatie"). V podobných případech bylo nutné zohlednit také ostatní výpovědi respondenta vztahující se k jiným otázkám. Bez validizace respondentem (která je v případě dotazníku nerealizovatelná) v těchto bodech mohlo docházet k dílčímu zkreslení, resp. redukci (danou výpověď jsme ve sporných případech kódovali jako příbuznou ostatním kódovaným výpovědím).

Jelikož počet základních konceptů (výchozích kategorií) byl stále ještě příliš vysoký na to, aby následná prezentace a analýza dat mohla být dostatečně přehledná, přistoupili jsme ve druhé fázi výstavby kategoriálního systému k hledání obecnějších (zastřešujících) kategorií. Rámcovým kritériem v této fázi bylo, aby výsledné kategorie byly disjunktní, dostatečně saturované a současně aby zahrnuly (pokud možno) všechny výchozí kategorie. Postupovali jsme tedy induktivně, od konkrétnějších výchozích kategorií ke kategoriím obecnějším (proto se v dalším textu budeme držet označení *výchozí kategorie – koncepty* a *indukované kategorie*).

Ve vztahu k této fázi tvorby kategoriálního systému relevantní odborná literatura neuvádí mnoho podrobností (Srov. např. Hendl 2005; Strauss, Corbinová 1999; Švaříček, Šeďová a kol. 2007). Přitom se domníváme, že právě tento moment je z metodologického hlediska pro validitu závěrů naprosto klíčový. Kromě (v literatuře obvykle uváděného) porovnávání, analýzy a syntézy obsahu a rozsahu významů jednotlivých výchozích kategorií, resp. konfrontace nalezených kategorií s vlastním předporozuměním, jsme se rozhodli ověřit, nakolik by mohla být pro tvorbu kategoriálního systému použitelná a přínosná shluková analýza.

Graf 1: Shluková analýza výchozích kategorií, euklidovské distance



Z variant shlukové analýzy, které nabízí nám dostupný software (Statistica 10), jsme jako nejvhodnější zvolili metodu hierarchického shlukování.[52] K testování tohoto postupu jsme použili data získaná z první části dotazníku (pojmové asociace k výrazu *cíle výchovy a vzdělávání*). Při prvním pokusu shluková analýza nepřinesla žádný použitelný výsledek (viz graf 1). Většina kategorií se pouze postupně řadila do jediného velkého shluku. Nicméně jsme si uvědomili, že problém nespočívá v samotném shlukování, ale v povaze vstupních dat, kdy jako vyjádření míry nepodobnosti byla použita euklidovská distance (srov. např. Chráska 2007:144).

$$\mathrm{d}(\mathbf{p},\mathbf{q}) = \mathrm{d}(\mathbf{q},\mathbf{p}) = \sqrt{(q_1 - p_1)^2 + (q_2 - p_2)^2 + \cdots + (q_n - p_n)^2} = \sqrt{\sum_{i=1}^{n} (q_i - p_i)^2}.$$

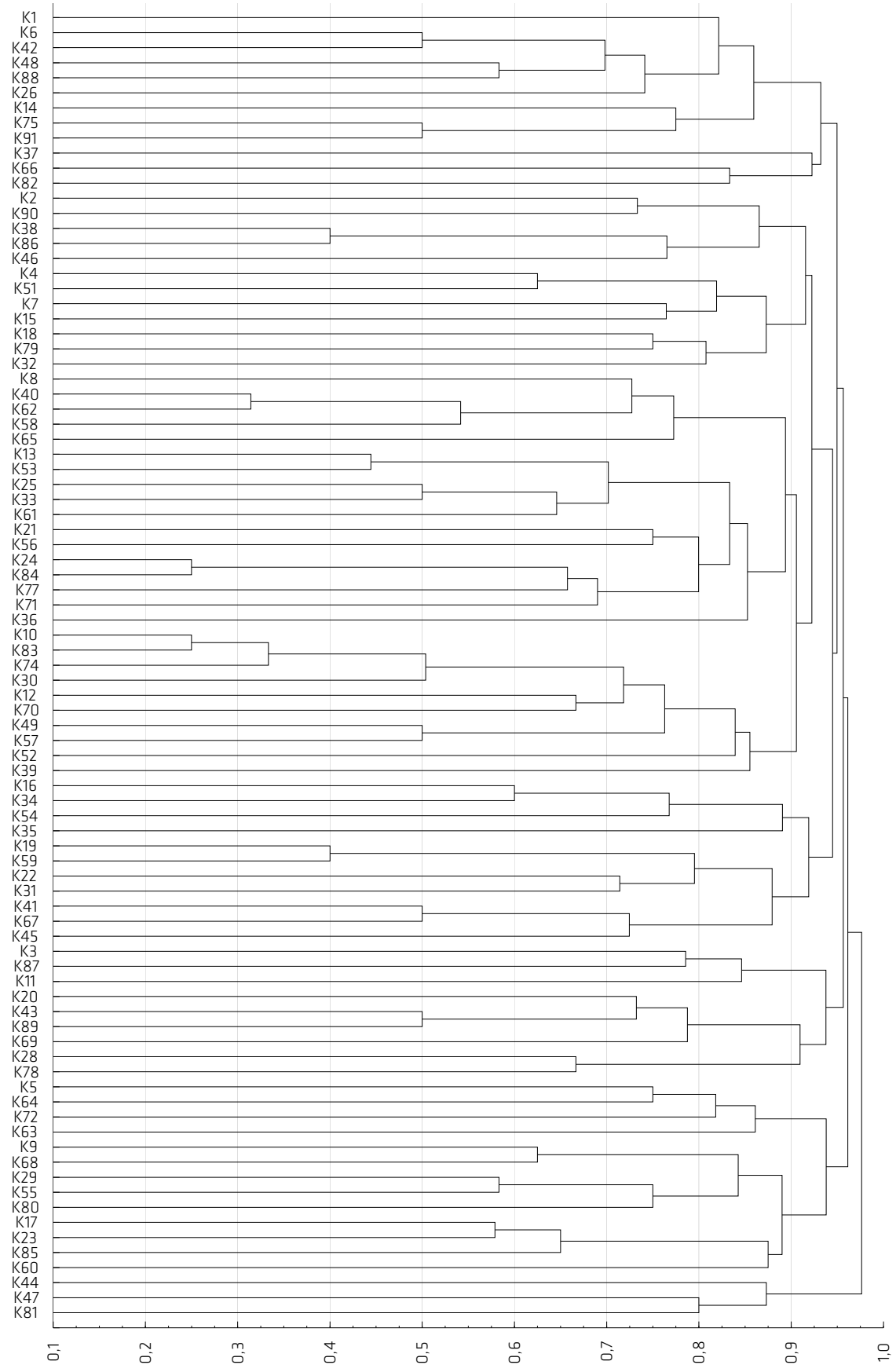
Euklidovská distance totiž vyjadřuje absolutní rozdíl (součet mocnin rozdílů všech případů), čímž dochází ke znevýhodnění kategorií s vysokou četností výskytu.[53] Proto jsme navrhli následující alternativní vyjádření relativní míry nepodobnosti:

d_{rel} = 1 - (*počet shodných výskytů / počet možných shod*).

[52] Shlukování metodou k-průměrů jsme nepoužili, protože jsme předem neznali optimální počet shluků (výsledných kategorií), pro metodu dvojrozměrného spojování pracujeme s příliš vysokým počtem proměnných.

[53] Např. značíme-li výskyt kategorie u konkrétního respondenta hodnotou 1 a absenci kategorie hodnotou 0 (hodnoty můžeme zvolit libovolně, nicméně je nutné, aby byly konzistentní) a srovnáme-li pomyslnou dvojici kategorií A a B, jejichž zastoupení je relativně vysoké (např. 200 z 554 respondentů u každé z nich), přičemž 50 % výpovědí by se překrývalo, euklidovská distance této dvojice kategorií bude 100. Naopak u dvojice C a D s nízkým počtem výskytů (např. 10 z 554 respondentů u každé z nich), kde by se překrývalo 0 % výpovědí, euklidovská distance by byla paradoxně pouze 10 (tj. kategorie C a D by si podle tohoto výsledku byly bližší než A a B, což samozřejmě není pravda). Problém je zapříčiněn počtem „shod" daných nulovými výskyty (absencí) konkrétní kategorie.

Graf 2: Shluková analýza výchozích kategorií, rel. míra nepodobnosti (vážený průměr skupin dvojic)



Algoritmus výpočtu (naprogramováno v makrojazyce VBA a realizováno v MS Excel 2007, viz Příloha VI) tak vychází z následující úvahy: relativní míra podobnosti je dána podílem počtu shodných výskytů dané dvojice kategorií pro všechny respondenty a počtu možných shod, který je *de facto* roven počtu výskytů kategorie, která se ze sledované dvojice vyskytuje méně často. Relativní míra podobnosti tak může nabývat hodnot 0 až 1, relativní míru nepodobnosti d_{rel} pak získáme převrácením výsledku (odečtením míry podobnosti od 1). Např. uvažujeme-li kategorie E (n=100) a F (n=50), přičemž současně se tyto kategorie vyskytují u 20 respondentů, pak d_{rel} (E,F) = 1 - (20/50) = 0,6 (tj. kategorie se liší v 60 % případů).[54] Po provedení shlukové analýzy na matici dat získané na základě výpočtů relativních měr nepodobnosti jsme obdrželi již zcela odlišný výsledek (viz graf 2).

Shluková analýza jako taková nicméně může pouze některé souvislosti (podobnosti) naznačit, nikoli však rozhodnout. Ačkoli reprezentuje grafické vyjádření určité kvantity (distancí, míry nepodobnosti dle výskytů), stále se jedná o analýzu dat kvalitativních, kde základním organizačním principem není množství ale význam dat. Shluková analýza navíc nedokáže rozhodnout, zda blízkost (četný společný výskyt) některých konceptů znamená blízkost jejich významu (zda odkazují na tentýž fenomén, a tudíž mohou být sloučeny), nebo zda se jedná o koncepty komplementární (odkazující na podstatně odlišné fenomény, které se vzájemně doplňují, a tudíž často vyskytují společně, nicméně by měly být kategorizovány odlišně).[55]

Další problém může nastat v případě, kdy synonymita výpovědí nebyla v první fázi při kódování a formulaci konceptů (výchozích kategorií) výzkumníkem odhalena a mezi výchozími kategoriemi se tak objevily koncepty, které jsou respondenty vnímány jako synonymní. Respondenti by v takovém případě v konkrétní výpovědi použili pouze jeden ze synonymních konceptů, a tudíž by relativní četnost jejich společných výskytů byla velmi nízká. Relativní míra nepodobnosti těchto kategorií by pak, přestože se jedná o koncepty odkazující k témuž fenoménu, byla vysoká (a ve výsledku shlukové analýzy by se tyto kategorie objevily v různých shlucích). Tento problém je do jisté míry (u konceptů, jejichž synonymitu vnímá většina respondentů) možné odhalit zkoumáním nejvyšších hodnot relativní míry nepodobnosti.

V našem případě jsme postupovali v několika cyklech, kdy jsme se postupně přibližovali konečnému výsledku (zvolili jsme tedy iterační postup). Každý cyklus sestával z těchto kroků:

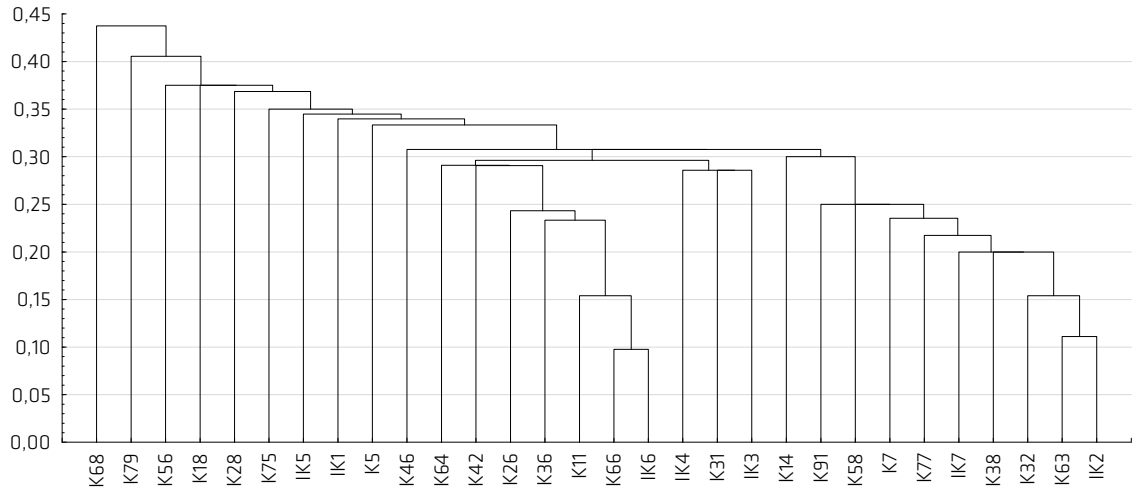
---

[54] Pro dříve uvažované dvojice kategorií A a B, C a D bychom obdrželi tyto výsledky: d_{rel}(A,B) = 0,5; d_{rel}(A,B) = 1.

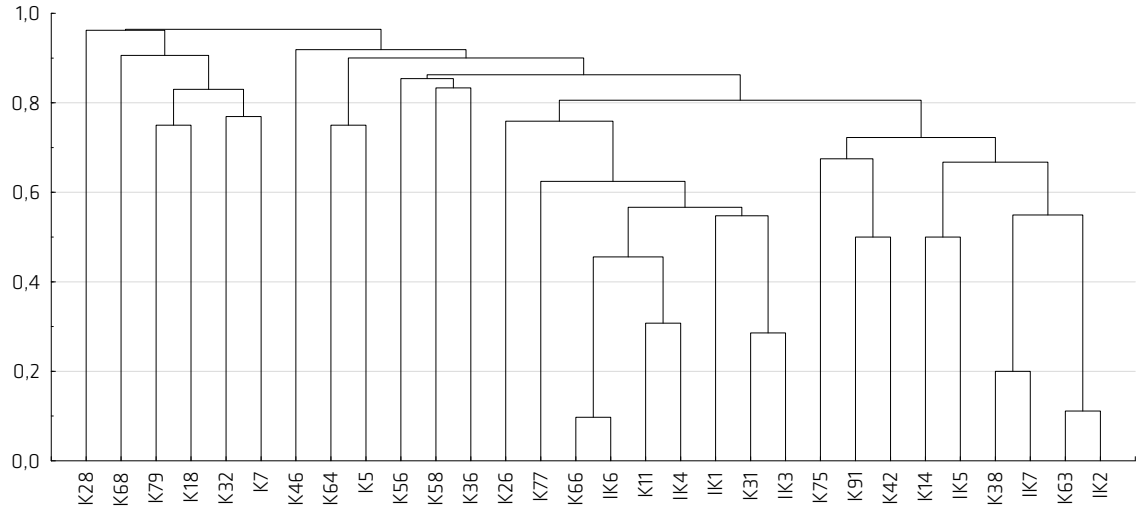
[55] Příkladem tohoto problému může být nalezené těsné spojení mezi výchozími kategoriemi K10 (dovednosti) a K83 (vědomosti, znalosti, informace, poznatky, poznání, teorie). Je zřejmé, že se zde odráží skutečnost, že řada respondentů používá obvyklé vyjádření „znalosti a dovednosti" nebo jiné podobné. Mají být tyto koncepty zahrnuty do jedné kategorie (např. „obsah vzdělávání", „co si mají žáci osvojit", „vzdělávací výsledky" apod.), nebo naopak rozřazeny do oddělených kategorií (např. „činnostní orientace" a „znalostní orientace" apod.)?

1. výpočet relativních měr nepodobnosti;
2. provedení shlukové analýzy – v každém cyklu jsme provedli dvě shlukové analýzy pro různá pravidla slučování (jednoduchá spojení a vážený průměr skupin dvojic, srov. graf 3 a graf 4);
3. zkoumání nejvýraznější shluků (konceptů s nejvyšší mírou podobnosti).

Graf 3: Shluková analýza, 4. cyklus (jednoduchá spojení)



Graf 4: Shluková analýza, 4. cyklus (vážený průměr skupin dvojic)



Pokud jsme dokázali nalézt přijatelné vysvětlení, proč by příslušné koncepty měly patřit do téže kategorie, resp. kritérium, na jehož základě by byla nově se tvořící indukovaná kategorie konstituována, koncepty jsme slučovali.[56] Pokud se jednalo o sporný

[56] Např. výchozí kategorie K62 (samostatnost, soběstačnost, schopnost uživit rodinu, nezávislost) a K40 (odpovědnost); K29 (metoda, organizace práce, postup, efektivita, srozumitelnost, přiměřenost, výklad) a K55 (přístup pedagoga, individuální přístup, zájem o žáka, důslednost); K41 (ohleduplnost), K 67 (slušnost) a K45 (pomoc: umět pomoci, obětavost, ochota, štědrost) aj.

případ (např. popsaný výše), resp. pokud jsme takové přijatelné vysvětlení či kritérium nenalezli, hledali jsme další shluky, k nimž má daný koncept (dle vyjádření relativní míry nepodobnosti) blízko. Pokud nebyl žádný ze shluků považován za vhodný k přiřazení daného problematického konceptu, ponechali jsme koncept stranou až do dalšího cyklu analýzy. Poté, co jsme prošli všechny výchozí kategorie a některé z nich sloučili, provedli jsme další cyklus analýzy s novou konfigurací výchozích a (v pozdější fázi) nově vytvořených indukovaných kategorií. Celkem jsme takto provedli 5 cyklů analýzy.

Výchozí analýza (viz graf 2) naznačovala, že data tvoří 6 až 8 (při podrobnějším členění až 16) shluků. Nakonec jsme dospěli k těmto indukovaným kategoriím:

- **IK0 bez odpovědi**: je pomocnou kategorií shrnující chybějící odpovědi.
- **IK1 personalistická orientace:** představuje kategorii výpovědí orientovaných na osobnost jedince, zdůrazňujících rozvoj osobnosti a naplňování potřeb žáka; zahrnuje koncepty jako sebepoznání, sebevědomí, sebepojetí, sebehodnocení, sebeúcta, sebereflexe; z konkrétnějších konceptů pak rozvoj intelektu, rozvoj schopností jako je schopnost vyhledávat a zpracovávat informace, schopnost (kritického, samostatného) myšlení apod. Těžištěm této kategorie je jednotlivec jako osobnost, která je východiskem i cílem edukačního procesu, přičemž zde není kladen důraz (ve výpovědích se explicitně neuvádí) na utilitárnost či praktickou využitelnost uvedených osobnostních dispozic. Jedinec je zde cílem „o sobě“, resp. jiné případné cíle, jimž by mohl sloužit, jsou zamlčeny.
- **IK2 individuálně-pragmatická orientace:** podobně jako u IK1 je těžištěm také této kategorie jednotlivec, nikoli však už jako osobnost, která je cílem sama o sobě. Významným a rozlišujícím principem je zde pragmatické zaměření, tedy důraz na praktickou využitelnost či aplikaci, na výsledky, úspěch a sebeprosazení. Důležitými koncepty jsou zde zejména praktičnost, praxe, aplikace („umět využít toho, co jsem získal“), aktivita, aktivní přístup, iniciativnost, příprava na budoucí život, schopnost řešit problémy, kompetence, kvalifikace, příprava na (volbu) zaměstnání, pracovní uplatnění, seberealizace, průbojnost, sebeprosazení, dobré výsledky, úspěch. Patří sem koncepty jako peníze, materiální hodnoty, (vyšší) životní úroveň, postavení, prestiž, kariéra, ale také vlastnosti jako cílevědomost, rozhodnost, rozvážnost, svědomitost, snaha, píle, samostatnost, soběstačnost, schopnost uživit rodinu a odpovědnost. Na základě shlukové analýzy jsme do této kategorie zařadili také koncepty jako fyzický rozvoj, zdravý životní styl, tvořivost a (zájem o) další vzdělávání.
- **IK3 sociálně-pragmatická orientace:** na rozdíl od IK1 a IK2, kde těžištěm byla individuální perspektiva, je pro tuto kategorii určující perspektiva sociální. Těžištěm je sociální praxe, resp. fungování společnosti jako takové, jednotlivec je uvažován nikoli jako samostatná osobnost, ale primárně jako součást společnosti. Oproti IK2, kde důležitou roli hraje sebeprosazení a vyjádření vlastního (kritického) názoru, tedy spíše

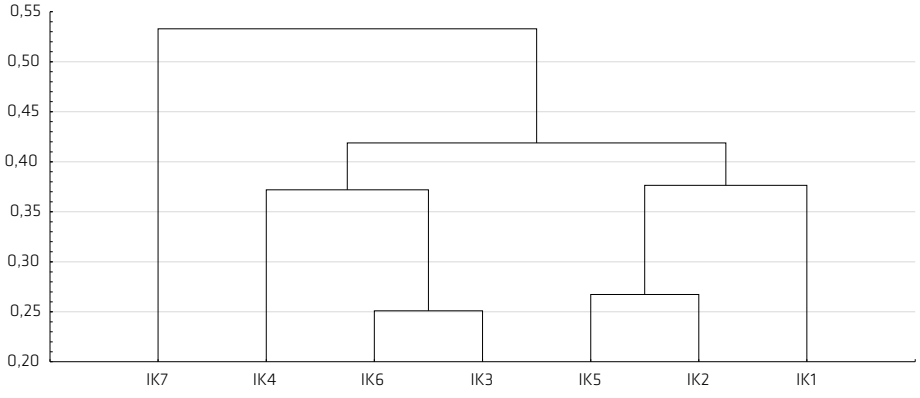
snaha změnit společnost „ke svému obrazu“, je v této kategorii kladen důraz spíše na postoje konformní, na začlenění do společnosti a přijetí jejích norem (za účelem fungování společnosti jako celku i jednotlivce jako takového). Důležitými koncepty jsou zde autorita, normy, pravidla, zákony, kázeň, disciplína, řád, začlenění do společnosti, kolektivu, socializace, integrace, snaha přizpůsobit se, získání sociálních kompetencí, příprava na sociální role, občanská participace, respekt k principům (demokratického) právního státu. Cílem je fungování (ve) společnosti, sociální gramotnost, schopnost obstát v životě, dostát požadavkům kladeným na jednotlivce z vnějšku, osvojit si žádoucí (společenské, slušné) chování, naučit se komunikaci s lidmi.

- **IK4 sociálně-etická orientace:** také v této kategorii je těžiště položeno na rozměr sociální, nikoli individuální. Základním organizujícím principem této kategorie však na rozdíl od IK3 není fungování společnosti, ale hledisko etické. Na rozdíl od IK3, kde šlo o přizpůsobení se normám společnosti, které byly formulovány v obecné rovině a spíše z hlediska jejich „funkčnosti“, zahrnuje tato kategorie ty výpovědi, které se buďto explicitně vyjadřují v kategoriích morálního a nemorálního (dobrého a zlého) nebo se sociální dimenze dotýkají způsobem, který explicitně nevyjadřuje praktické či utilitární aspekty sociálního „fungování“, ale spíše zůstávají na rovině sociálního „bytí“. Klíčovými koncepty jsou zde morálka, mravnost, zásady, hodnoty, pomoc, obětavost, ochota, štědrost, prosociální chování, sociální cítění, lidskost, solidarita, vzájemnost, ohleduplnost, soudržnost, spolupráce, úcta k hodnotám, schopnost rozlišit dobré a špatné, respekt, tolerance, empatie, emoční inteligence, budování mezilidských vztahů, přátelství, láska. Na základě shlukové analýzy jsme k této kategorii dále přičlenili koncepty vedení správným směrem, ukazovat to správné, pedagog jako vzor, pozitivní vliv, moudrost a životní prostředí (udržitelný rozvoj, ochrana přírody).
- **IK5 idealistická orientace:** tato kategorie reprezentuje výpovědi, které se bezprostředně nevztahují k osobnosti jednotlivce nebo ke společnosti jako celku (ačkoli častěji inklinují k rovině individuální než sociální), ale spíše tyto určitým způsobem přesahují nebo od nich abstrahují. Jedná se o výpovědi charakteru principiálního či ideálního. Byly zde zahrnuty koncepty jako smysluplné využívání (volného) času, ideály, vize, životní krédo, vyšší cíle, poslání, životní nasměrování, světový názor, smysl života, nebýt povrchní, smysluplnost, štěstí, pohoda, radost, vyrovnanost, naplnění, kvalita života, spravedlnost, férovost, rovnoprávnost; dostupnost vzdělání pro všechny, lidská práva aj.
- **IK6 orientace na obsah vzdělávání:** jak již název naznačuje, tato kategorie zahrnuje koncepty dotýkající se otázek ‚Čemu vyučovat?‘, respektive ‚Co si osvojit?‘. Jelikož otázky obsahu vzdělávání se týkají také všech předchozích kategorií, do jisté míry může být tato kategorie vnímána jako „zbytková“. Obsahem či předmětem vzdělávání může být samozřejmě také utváření osobnostních vlastností, schopností apod., stejně tak kompetence nezbytné pro fungování ve společnost, hodnoty, mravní principy či

ideály. Proto do této kategorie spadají pouze ty koncepty, které nebyly do výše uvedených kategorií zahrnuty. Jedná se tedy buďto o takový obsah, s jehož osvojením není nutně (explicitně) spojováno utváření osobnosti, charakteru, funkčních dispozic apod. nebo o takové koncepty dotýkající se obsahu vzdělávání či vzdělávacích výsledků, které vzhledem k jejich obecné formulaci nebylo možné jednoznačně přiřadit žádné z výše uvedených kategorií. Zahrnuty tedy byly zejména tyto koncepty: vědomosti, znalosti, dovednosti, návyky, postoje, informace, poznatky, poznání, teorie, zkušenosti, porozumění světu, pochopení učiva, přehled, rozhled, rozšířit obzory, sečtělost, vnímání souvislostí, naučit se něco (nového), osvěta, poučení, gramotnost (naučit se číst, psát, počítat), znalost studovaného oboru, odbornost, specializace.

- **IK7 organizačně-metodická orientace:** tato kategorie shrnuje koncepty vyjadřující organizační, metodickou, materiální, sociální či jinou determinovanost edukačních procesů. Určujícím kritériem zde tedy byly determinanty realizace (naplňování) cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání. Jak ukážeme později, u řady respondentů toto organizačně-metodické hledisko dokonce s kategorií cílů, smyslu či hodnot splývalo. Zahrnuty zde byly zejména tyto koncepty: škola, učitel, rodiče, zázemí, prostředky, ekonomika, materiální zabezpečení, metoda, organizace práce, postup, přístup pedagoga, individuální přístup, zájem o žáka, probuzení zájmu, motivace, zábava, zajímavé podání, atraktivita, výklad učiva, přehlednost, přiměřenost, otevřenost, důslednost, efektivita, srozumitelnost, objektivnost, měřitelnost, RVP, ŠVP, Bílá kniha, profesionalita, schopnost předávat vědomosti a dovednosti, umět vychovávat děti, prevence, vytvoření bezpečného prostředí, sociální podmínky, intervence aj.

Graf 5: Shluková analýza indukovaných kategorií



Výše uvedené úvahy, na jejichž základě jsme jednotlivé kategorie charakterizovali, do jisté míry potvrzuje také výsledná podoba shlukové analýzy indukovaných kategorií (viz graf 5). Analýza naznačuje dva základní shluky, k nimž se pak přidružuje podstatně odlišná kategorie IK7. Předpokládáme, že základním odlišujícím rysem uvedených dvou

shluků je dimenze individuální (IK1-IK2-IK5) vs. sociální (IK3-IK4-IK6). Personalistická a individuálně-pragmatická orientace se shlukují s orientací idealistickou, která – podíváme-li se na koncepty, jež reprezentuje, – je zaměřena rovněž spíše individuálně než sociálně. Naopak u kategorie obsahu vzdělávání převážily koncepty související spíše s orientací sociálně-pragmatickou; uvedené obsahové koncepty lze chápat jako výbavu, jež má být osvojena za účelem fungování ve společnosti. Kategorie organizačně-metodická je natolik univerzální, že může být vztažena v podstatě ke kterékoli ze zbývajících kategorií.

5.4.2 Vliv rodiny, přátel aj. na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání

Vzhledem k tomu, že se odpovědi respondentů zaznamenané v částech I–V dotazníku mimo jiné pokusíme vztáhnout k výpovědím respondentů o vlivu rodiny, přátel, základní, střední nebo vysoké školy aj. na utváření pojetí cílů smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání (kapitoly 5.4.5 až 5.4.10), v kapitolách 5.4.2, 5.4.3 a 5.4.4 proto nejprve představíme relevantní zjištění vyplývající z odpovědí respondentů zaznamenaných v části VI dotazníku. První ze sledovaných otázek (viz Příloha I) zněla takto:

> *Myslíte, že vaše pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání nějak ovlivnila rodina, ve které jste vyrůstali, vaši přátelé a známí, případně instituce, v nichž se angažujete (zaměstnání, zájmová organizace, církev apod.)? Pokuste se to případně nějak charakterizovat.*

Jak podrobněji ukazuje tab. 6, otázku ponechalo bez odpovědi 66 respondentů; 3 respondenti uvedli, že neví, jak na otázku odpovědět; 32 respondentů uvedlo, že jejich pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání nebylo rodinou, přáteli aj. ovlivněno. Převážná většina respondentů (453) na otázku odpověděla kladně, tj. že jejich pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání bylo nějakým způsobem ovlivněno, 345 z nich pak svou odpověď dále specifikovalo a uvedlo, kým nebo čím byli ovlivněni. Takto jsme získali celkem 480 kategorizovaných výpovědí, přičemž některé odpovědi zasahovaly do více uvedených kategorií (např. RODINA + PŘÁTELÉ A ZNÁMÍ), podrobněji viz tab. 7 a tab. 8.

Nejčetnější kategorie RODINA reprezentuje převážně obecné výpovědi vyjadřující se k vlivu „rodiny“ jako takové. V několika případech byl nicméně vyzvednut vliv konkrétních osob, a to matky (15×), otce (5×), prarodičů (6×), sourozenců (6×) nebo partnera (3×). Do kategorie PRAXE byly zahrnuty výpovědi vyjadřující se k vlivu vlastního zaměstnání, pedagogické praxe, dobrovolnictví nebo obecně „zkušenosti“. Kategorie MIMOŠKOLNÍ AKTIVITY pak byla sycena výpověďmi o vlivu zájmových organizací (nejčastěji byl zmiňován skauting) a mimoškolních aktivit obecně.

Tab. 6: Vliv rodiny, přátel aj. na utváření pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání – celkový přehled

		celkem respondentů	ano	[%]	ne	[%]	nevím	[%]	bez odpovědi	[%]
ženy		461	380	82,4%	28	6,1%	3	0,7%	50	10,8%
muži		93	73	78,5%	4	4,3%	-	-	16	17,2%
PF		407	321	78,9%	30	7,4%	2	0,5%	54	13,3%
TF		118	109	92,4%	1	0,8%	1	0,8%	7	5,9%
FF		29	23	79,3%	1	3,4%	-	-	5	17,2%
PEDu		238	182	76,5%	22	9,2%	2	0,8%	32	13,4%
PEDn		247	214	86,6%	8	3,2%	-	-	25	10,1%
NEP		69	57	82,6%	2	2,9%	1	1,4%	9	13,0%
PTM		74	50	67,6%	6	8,1%	-	-	18	24,3%
HUM		141	113	80,1%	8	5,7%	1	0,7%	19	13,5%
PPV		215	182	84,7%	16	7,4%	2	0,9%	15	6,9%
PSY		23	20	87,0%	1	4,3%	-	-	2	8,7%
SOP		116	99	85,3%	2	1,7%	-	-	15	12,9%
praktická		369	301	81,6%	25	6,8%	1	0,3%	42	11,4%
intelektuální		113	93	82,3%	6	5,3%	2	1,8%	12	10,6%
obojí		60	52	86,7%	1	1,7%	-	-	7	11,7%
neuvedeno		12	7	58,3%	-	-	-	-	5	41,7%
aktivní		87	78	89,7%	3	3,4%	-	-	6	6,9%
nevyhraněná		260	203	78,1%	17	6,5%	1	0,4%	39	15,0%
ateistická		207	172	83,1%	12	5,8%	2	1,0%	21	10,1%
dosažené vzdělání	**0**	2	2	100,0%	-	-	-	-	-	-
	1	19	13	68,4%	1	5,3%	1	5,3%	4	21,1%
	2	89	71	79,8%	6	6,7%	1	1,1%	11	12,4%
	3	140	116	82,9%	7	5,0%	-	-	17	12,1%
	4	150	124	82,7%	10	6,7%	-	-	16	10,7%
	5	92	74	80,4%	7	7,6%	-	-	11	12,0%
	6	52	47	90,4%	-	-	1	1,9%	4	7,7%
neuvedeno		10	6	60,0%	1	10,0%	-	-	3	30,0%
CELKEM		**554**	**453**	**81,8%**	**32**	**5,8%**	**3**	**0,5%**	**66**	**11,9%**

Pokud respondenti uváděli, že rodinou, přáteli aj. ovlivněni nebyli, obvykle tuto odpověď dále rozvedli či zdůvodnili: nejčastěji ve smyslu vlastního svébytného a nezávislého utváření postojů („své názory jsem si tvořila sama“; „svých cílů dosáhnu, ať se to ostatním líbí, nebo ne“; „rodina ne, sám se učím být tolerantní“; „vždy záleží jen na mně“), případně zmínili vliv jiného činitele („ovlivnilo mne až studium na VŠ“, „rodina ne, je jim to jedno, nikdy se mnou nic moc neřešili; ovlivnili mě přátelé a knihy“, „rodina částečně, spíše lidé, které jsem během života potkala“). Někteří respondenti se k vlivu rodiny, přátel aj. vyjadřovali ambivalentně („ovlivnili, rodina spíše negativně, sama jsem si utvářela postupně názory“).

Tab. 7: Vliv rodiny, přátel aj. na utváření pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání – kategorizované kladné výpovědi (absolutní četnosti)

		celkem výpovědí	RODINA	PŘÁTELÉ A ZNÁMÍ	PRAXE	PROSTŘEDÍ	MIMOŠKOLNÍ AKTIVITY	VÍRA, CÍRKEV	ČETBA
ženy		407	257	56	34	26	15	13	6
muži		73	43	8	4	8	4	5	1
PF		324	213	39	29	20	11	8	4
TF		134	74	21	9	13	7	7	3
FF		22	13	4	-	1	1	3	-
PEDu		175	121	19	9	11	9	5	1
PEDn		242	141	35	29	17	8	7	5
NEP		63	38	10	-	6	2	6	1
PTM		50	33	6	3	5	3	-	-
HUM		121	74	19	6	8	6	7	1
PPV		189	116	24	12	13	11	10	3
PSY		23	16	3	-	2	-	1	1
SOP		115	69	16	19	8	1	-	2
praktická		320	195	50	26	19	10	14	6
intelektuální		99	70	7	8	6	5	3	-
obojí		54	31	7	4	8	3	-	1
neuvedeno		7	4	-	-	1	1	1	-
aktivní		79	48	6	1	5	4	13	2
nevyhraněná		213	136	27	26	13	8	-	3
ateistická		188	116	31	11	16	7	5	2
dosažené vzdělání	**0**	2	2	-	-	-	-	-	-
	1	16	10	4	1	-	1	-	-
	2	74	42	16	8	3	1	2	2
	3	122	77	17	10	4	7	6	1
	4	133	81	15	11	14	4	5	3
	5	79	54	7	3	7	3	4	1
	6	52	32	5	5	6	3	1	-
neuvedeno		2	2	-	-	-	-	-	-
CELKEM		**480**	**300**	**64**	**38**	**34**	**19**	**18**	**7**

Jako významné byly z hlediska vlivu respondenty vnímány některé události vážící se k rodinnému životu, resp. k rozpadu rodiny („rozvod rodičů“, „rodina: rozvod - dva odlišné způsoby výchovy“), případně střet vlastního rodičovského přístupu s praxí školy, v níž dítě respondenta plní povinnou školní docházku („nejvíce negativní zkušenosti s výchovnými institucemi mých dětí, kdy jsem poprvé přemýšlela, zda by se to dalo udělat jinak“). Několik respondentů vliv prostředí uvažovalo z hlediska širšího politického kontextu („politický režim, rodiče nemohli studovat“; „vyrůstání v minulém režimu“).

Celkem jsme zaznamenali 106 výpovědí vyjadřujících se k tomu, v čem se vliv rodiny, přátel aj. projevil. Převážná většina (88) těchto výpovědí přitom popisovala vliv rodiny. Ostatní výpovědi (18) se vztahovaly k vlivu přátel, praxe, mimoškolních aktivit, víry

(resp. náboženství) a četby. Vliv prostředí, pokud byl tematizován, byl obvykle shrnut všeobecným tvrzením, např. *„každého ovlivňuje prostředí, kde žije“.*

Vliv rodiny se dle mínění respondentů projevil v těchto oblastech:

- **motivace ke studiu, hodnota vzdělání:** „rodiče vždy chtěli, abych studovala, když oni tu možnost neměli“; „ačkoli nestudovali VŠ, nenásilnou formou mě a mé dva sourozence přesvědčili, že vyšší vzdělání otevře více možností“; „rodiče měli vysoké nároky a očekávání, bavilo mě je plnit, ráda jsem jim dělala radost“; „moje rodina je cílevědomá, bez vysoké školy nejsem člověk“; „ovlivnil mě hlavně bratr, který měl vždy vysoké cíle“; „většina naší rodiny má vysokou školu, studium na VŠ je pro mě samozřejmost“;
- **podpora ve studiu:** „velice nás ve studiu podporovali“; „rodina dohlížela na vzdělání, které jsem si vždy sama svobodně vybrala na základě svých zájmů“;
- **pojetí výchovy:** „rodina mě ovlivnila velice, někdy se přistihuji, že dělám věci, o kterých jsem si v mládí říkal, tohle tedy já svým dětem dělat nebudu“; „rodina mne dobře vychovala, chci v takové výchově pokračovat i u svých dětí“;
- **příprava na život ve společnosti:** „rodina mě naučila orientovat a chovat se ve společnosti“; „rodiče mne naučili slušnému chování“; „rodiče mne učili skromnosti, trpělivosti a toleranci“;
- **rodič jako vzor:** „ovlivnila mne zejména výchova otce: i s výučním listem se chová a jedná lépe než mnozí s titulem“;
- **vymezení se vůči rodině:** „rodina neměla vzdělání jako hodnotu, ovlivnilo mě to naopak, myslím, že je důležité“; „v naší rodině nikdo neměl vysokou, chtěla jsem dokázat, že na to mám, mít více možností výběru“; „nechci mít stejné hodnoty a cíle jako rodiče“;
- **zájmová orientace:** „rodina mě podporuje v zájmech (klavír)“; „rodiče se snažili, abych byla aktivní v zájmových aktivitách“;
- **profesní orientace:** „rodiče jsou učitelé, chci pokračovat v rodinné tradici“;
- **hodnotová orientace:** „naučili mě vážit si maličkostí, znát, co je v životě důležité“; „podobně jako rodiče kladu důraz na praktické uplatnění toho, co se učím“; „rodina mi dala mravní hodnoty, učila mě úctě ke starším lidem“; „rodina mne hodně ovlivnila, rodiče jsou rozvedení, poznala jsem, jaké jsou jejich hodnoty každého zvlášť, a něco uznala za vlastní“;
- **(světo)názorová orientace:** „nejvíc mne ovlivnila rodina, od ní nejvíc přebírám názory“; „rodina mě naučila mít svůj názor, žít v demokratické společnosti, myslet a studovat, čímž získávám další poznatky a utvářím si nové názory a žebříčky hodnot“; „rodina mne asi ovlivnila, nikdy by mne totiž nenapadlo spojovat oblast náboženství s cíli vzdělávání“.

Tab. 8: Vliv rodiny, přátel aj. na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání – kategorizované kladné výpovědi (relativní četnosti)

		celkem výpovědí	RODINA	PŘÁTELÉ A ZNÁMÍ	PRAXE	PROSTŘEDÍ	MIMOŠKOLNÍ AKTIVITY	VÍRA, CÍRKEV	ČETBA
ženy		100%	63,1%	13,8%	8,4%	6,4%	3,7%	3,2%	1,5%
muži		100%	58,9%	11,0%	5,5%	11,0%	5,5%	6,8%	1,4%
PF		100%	65,7%	12,0%	9,0%	6,2%	3,4%	2,5%	1,2%
TF		100%	55,2%	15,7%	6,7%	9,7%	5,2%	5,2%	2,2%
FF		100%	59,1%	18,2%	-	4,5%	4,5%	13,6%	-
PEDu		100%	69,1%	10,9%	5,1%	6,3%	5,1%	2,9%	0,6%
PEDn		100%	58,3%	14,5%	12,0%	7,0%	3,3%	2,9%	2,1%
NEP		100%	60,3%	15,9%	-	9,5%	3,2%	9,5%	1,6%
PTM		100%	66,0%	12,0%	6,0%	10,0%	6,0%	-	-
HUM		100%	61,2%	15,7%	5,0%	6,6%	5,0%	5,8%	0,8%
PPV		100%	61,4%	12,7%	6,3%	6,9%	5,8%	5,3%	1,6%
PSY		100%	69,6%	13,0%	-	8,7%	-	4,3%	4,3%
SOP		100%	60,0%	13,9%	16,5%	7,0%	0,9%	-	1,7%
praktická		100%	60,9%	15,6%	8,1%	5,9%	3,1%	4,4%	1,9%
intelektuální		100%	70,7%	7,1%	8,1%	6,1%	5,1%	3,0%	-
obojí		100%	57,4%	13,0%	7,4%	14,8%	5,6%	-	1,9%
neuvedeno		100%	57,1%	-	-	14,3%	14,3%	14,3%	-
aktivní		100%	60,8%	7,6%	1,3%	6,3%	5,1%	16,5%	2,5%
nevyhraněná		100%	63,8%	12,7%	12,2%	6,1%	3,8%	-	1,4%
ateistická		100%	61,7%	16,5%	5,9%	8,5%	3,7%	2,7%	1,1%
dosažené vzdělání	**0**	100%	100,0%	-	-	-	-	-	-
	1	100%	62,5%	25,0%	6,3%	-	6,3%	-	-
	2	100%	56,8%	21,6%	10,8%	4,1%	1,4%	2,7%	2,7%
	3	100%	63,1%	13,9%	8,2%	3,3%	5,7%	4,9%	0,8%
	4	100%	60,9%	11,3%	8,3%	10,5%	3,0%	3,8%	2,3%
	5	100%	68,4%	8,9%	3,8%	8,9%	3,8%	5,1%	1,3%
	6	100%	61,5%	9,6%	9,6%	11,5%	5,8%	1,9%	-
neuvedeno		100%	100,0%	-	-	-	-	-	-
CELKEM		100%	62,5%	13,3%	7,9%	7,1%	4,0%	3,8%	1,5%

Vliv praxe se dle mínění respondentů projevil v oblasti motivace ke studiu a vnímání hodnoty vzdělání („poslední dobou mě nejvíce ovlivnilo mé zaměstnání, chtěla bych se stále rozvíjet a učit se novým věcem“; „na letní brigádě jsem získala větší motivaci ke studiu, abych si mohla najít práci, ve které budu šťastná“; „při hledání zaměstnání jsem změnila názor na důležitost vzdělání, dříve jsem ho podceňovala“), pojetí přípravy na život ve společnosti („v zaměstnání jsem pochopila, že nefunguje, že když se budu chovat já slušně, budou se i ostatní chovat slušně“) a pojetí cílů vzdělávání („z praxe na ZŠ mám pocit, že je hlavně třeba děti naučit, co je a co není správné“).

Vliv přátel a známých se dle mínění respondentů projevil v oblasti motivace ke studiu a chápání hodnoty vzdělání („v mém okolí jsou vzdělaní lidé, motivuje mě to také

se vzdělávat“), rovněž v utváření hodnotové orientace („ovlivnilo mne studium sociální práce a spolužáci, kteří mi ukázali, že může být něco jiného než materiální svět kolem nás“; „lidé v mém okolí ovlivňují můj žebříček hodnot, směřování života“) a (světo)názorová orientace („na základě setkání s různými lidmi jsem si vytvořila vlastní názor“).

Vliv mimoškolních aktivit se dle mínění respondentů projevil při utváření jejich profesní orientace („zájmová organizace mi pomohla ve výběru oboru“) a hodnotové orientace („skauting mne vedl k výchově a sebevýchově, zodpovědnosti vůči slabšímu, solidaritě ve skupině, ideálům jako ‚buď lepší dnes než včera‘“).

Vliv víry, resp. náboženství, se dle mínění respondentů projevil v utváření jejich hodnotové (světonázorové) orientace („katolická víra mi dala úctu k hodnotám, naučila mě pokoře před něčím vyšším“).

Hodnotová orientace respondentů byla dle několika vyjádření formována také **vlivem četby (**„knížky Karla Maye mě naučily mít rád pravdu a spravedlnost, smysl pro čest“).

5.4.3 Vliv základní a střední školy na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání

Druhá otázka, kterou jsme v této části dotazníku respondentům položili, (viz Příloha I) byla formulována takto:

> *Myslíte, že vaše pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání nějak ovlivnila základní nebo střední škola? Pokuste se to případně nějak charakterizovat.*

Jak podrobněji ukazuje tab. 9, z celkového počtu 554 respondentů otázku ponechalo bez odpovědi 115 respondentů, 7 respondentů uvedlo, že neví, jak na otázku odpovědět, 76 respondentů uvedlo, že jejich pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání nebylo základní nebo střední školou ovlivněno. Převážná většina respondentů (356) na otázku odpověděla kladně, tj. že jejich pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání bylo základní nebo střední školou nějakým způsobem ovlivněno. 266 z nich pak svou odpověď dále více či méně specifikovalo (zda převládal vliv ZŠ nebo SŠ, kým nebo čím byli ovlivněni a případně v jakém smyslu). Takto jsme získali celkem 322 kategorizovaných výpovědí (podrobněji viz tab. 10 a tab. 11).

Vliv základní školy ve své odpovědi tematizovalo 77 respondentů; k vlivu střední školy se vyjádřilo 132 respondentů, přičemž 34 respondentů komentovalo vliv ZŠ i SŠ. Kromě všeobecných charakteristik vlivu základní nebo střední školy 112 respondentů blíže specifikovalo, kým nebo čím byli na ZŠ či SŠ ovlivněni. V tomto ohledu byla nejčastěji tematizována kategorie OSOBNOST PEDAGOGA (75×), dalšími kategoriemi byli PROSTŘEDÍ (15×), SPOLUŽÁCI (13×) a ZKUŠENOST (9×).

Tab. 9: Vliv ZŠ a SŠ na utváření pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání – celkový přehled

		celkem respondentů	ano	[%]	ne	[%]	nevím	[%]	bez odpovědi	[%]
ženy		461	303	65,7%	62	13,4%	5	1,1%	91	19,7%
muži		93	53	57,0%	14	15,1%	2	2,2%	24	25,8%
PF		407	255	62,7%	55	13,5%	6	1,5%	91	22,4%
TF		118	85	72,0%	14	11,9%	1	0,8%	18	15,3%
FF		29	16	55,2%	7	24,1%	-	-	6	20,7%
PEDu		238	159	66,8%	26	10,9%	4	1,7%	49	20,6%
PEDn		247	154	62,3%	39	15,8%	1	0,4%	53	21,5%
NEP		69	43	62,3%	11	15,9%	2	2,9%	13	18,8%
PTM		74	47	63,5%	8	10,8%	1	1,4%	18	24,3%
HUM		140	95	67,9%	15	10,7%	1	0,7%	29	20,7%
PPV		216	141	65,3%	34	15,7%	3	1,4%	38	17,6%
PSY		23	16	69,6%	3	13,0%	1	4,3%	3	13,0%
SOP		116	68	58,6%	17	14,7%	1	0,9%	30	25,9%
praktická		369	229	62,1%	51	13,8%	5	1,4%	84	22,8%
intelektuální		113	78	69,0%	14	12,4%	2	1,8%	19	16,8%
obojí		60	44	73,3%	10	16,7%	-	-	6	10,0%
neuvedeno		12	5	41,7%	1	8,3%	-	-	6	50,0%
aktivní		87	64	73,6%	12	13,8%	1	1,1%	10	11,5%
nevyhraněná		260	155	59,6%	38	14,6%	4	1,5%	63	24,2%
ateistická		207	137	66,2%	26	12,6%	2	1,0%	42	20,3%
dosažené vzdělání	**0**	2	-	-	1	50,0%	-	-	1	50,0%
	1	19	7	36,8%	2	10,5%	1	5,3%	9	47,4%
	2	89	55	61,8%	9	10,1%	-	-	25	28,1%
	3	140	88	62,9%	22	15,7%	3	2,1%	27	19,3%
	4	150	105	70,0%	21	14,0%	1	0,7%	23	15,3%
	5	92	61	66,3%	12	13,0%	-	-	19	20,7%
	6	52	35	67,3%	7	13,5%	2	3,8%	8	15,4%
neuvedeno		10	5	50,0%	2	20,0%	-	-	3	30,0%
CELKEM		**554**	**356**	**64,3%**	**76**	**13,7%**	**7**	**1,3%**	**115**	**20,8%**

Někteří respondenti (24), kteří odpověděli v tom smyslu, že základní ani střední školou ve svém pojetí cílů výchovy a vzdělávání ovlivněni nebyli, svoji odpověď dále specifikovali. V několika případech uvedli, že spíše než základní nebo střední školou byli ovlivněni jiným činitelem („ne, spíše rodina, zaměstnání, životní zkušenosti, studium na VOŠ"; „spíše pod vlivem dospívání se mi názory měnily, ne pod vlivem školy"; „to ani ne, spíše v zařazení se do kolektivu, udržování mezilidských vztahů"). Někteří respondenti naopak zdůrazňovali vlastní svébytnost v utváření svých názorů („ne, uchovávám si názor můj nebo mých nejbližších"; „ne, snažím se, abych ovlivňoval jen sám sebe"). Jiní se vyjádřili v tom smyslu, že o otázkách cílů výchovy a vzdělávání začali uvažovat až

později („asi ne, byla jsem rebel, hodnoty jsem si začala uvědomovat až později"; „ne, dříve jsem o tom nepřemýšlela"). V několika výpovědích jsme zaznamenali náznak určité „distance" základní či střední školy od promýšlení cílů výchovy a vzdělávání; soustředění se na „pouhé vyučování" bylo těmito respondenty vnímáno jako protiklad k formování pojetí cílů výchovy a vzdělávání („ani ne, jen přivedla k vědomostem"; „škola mne neovlivnila, nepamatuji si žádného pedagoga, který by s námi mluvil, každý jen učil"; „ZŠ a SŠ spíše vzdělávaly, neovlivnily pojetí cílů").

Tab. 10: Vliv ZŠ a SŠ na utváření pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání – kategorizované kladné výpovědi (absolutní četnosti)

		celkem výpovědí	ZŠ	SŠ	OSOBNOST PEDAGOGA	PROSTŘEDÍ	SPOLUŽÁCI	ZKUŠENOST
ženy		279	71	116	60	14	10	8
muži		43	6	16	15	2	3	1
PF		223	52	90	58	10	10	3
TF		83	24	35	12	4	2	6
FF		16	1	7	5	2	1	-
PEDu		135	30	56	41	2	4	2
PEDn		144	38	56	27	11	7	5
NEP		43	9	20	7	3	2	2
PTM		40	8	13	16	-	2	1
HUM		85	14	34	28	4	3	2
PPV		124	35	59	19	4	2	5
PSY		18	6	8	1	2	-	1
SOP		63	15	20	16	6	6	-
praktická		201	48	84	43	10	10	6
intelektuální		72	15	29	19	5	2	2
obojí		43	12	16	12	1	1	1
neuvedeno		6	2	3	1	-	-	-
aktivní		49	12	25	8	1	1	2
nevyhraněná		144	36	57	35	9	4	3
ateistická		129	29	50	32	6	8	4
dosažené vzdělání	**0**	-	-	-	-	-	-	-
	1	6	2	1	3	-	-	-
	2	54	16	19	12	3	3	1
	3	83	22	32	20	2	3	4
	4	86	14	44	18	5	5	-
	5	51	13	20	12	3	2	1
	6	39	9	16	8	3	-	3
neuvedeno		3	1	-	2	-	-	-
CELKEM		**322**	**77**	**132**	**75**	**16**	**13**	**9**

Tab. 11: Vliv ZŠ a SŠ na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání – kategorizované kladné výpovědi (relativní četnosti)

		celkem výpovědí	ZŠ	SŠ	OSOBNOST PEDAGOGA	PROSTŘEDÍ	SPOLUŽÁCI	ZKUŠENOST
ženy		100%	25,4%	41,6%	21,5%	5,0%	3,6%	2,9%
muži		100%	14,0%	37,2%	34,9%	4,7%	7,0%	2,3%
PF		100%	23,3%	40,4%	26,0%	4,5%	4,5%	1,3%
TF		100%	28,9%	42,2%	14,5%	4,8%	2,4%	7,2%
FF		100%	6,3%	43,8%	31,3%	12,5%	6,3%	-
PEDu		100%	22,2%	41,5%	30,4%	1,5%	3,0%	1,5%
PEDn		100%	26,4%	38,9%	18,8%	7,6%	4,9%	3,5%
NEP		100%	20,9%	46,5%	16,3%	7,0%	4,7%	4,7%
PTM		100%	20,0%	32,5%	40,0%	-	5,0%	2,5%
HUM		100%	16,5%	40,0%	32,9%	4,7%	3,5%	2,4%
PPV		100%	28,2%	47,6%	15,3%	3,2%	1,6%	4,0%
PSY		100%	33,3%	44,4%	5,6%	11,1%	-	5,6%
SOP		100%	23,8%	31,7%	25,4%	9,5%	9,5%	-
praktická		100%	23,9%	41,8%	21,4%	5,0%	5,0%	3,0%
intelektuální		100%	20,8%	40,3%	26,4%	6,9%	2,8%	2,8%
obojí		100%	27,9%	37,2%	27,9%	2,3%	2,3%	2,3%
neuvedeno		100%	33,3%	50,0%	16,7%	-	-	-
aktivní		100%	24,5%	51,0%	16,3%	2,0%	2,0%	4,1%
nevyhraněná		100%	25,0%	39,6%	24,3%	6,3%	2,8%	2,1%
ateistická		100%	22,5%	38,8%	24,8%	4,7%	6,2%	3,1%
dosažené vzdělání	**0**	-	-	-	-	-	-	-
	1	100%	33,3%	16,7%	50,0%	-	-	-
	2	100%	29,6%	35,2%	22,2%	5,6%	5,6%	1,9%
	3	100%	26,5%	38,6%	24,1%	2,4%	3,6%	4,8%
	4	100%	16,3%	51,2%	20,9%	5,8%	5,8%	-
	5	100%	25,5%	39,2%	23,5%	5,9%	3,9%	2,0%
	6	100%	23,1%	41,0%	20,5%	7,7%	-	7,7%
neuvedeno		100%	33,3%	-	66,7%	-	-	-
CELKEM		**100%**	**23,9%**	**41,0%**	**23,3%**	**5,0%**	**4,0%**	**2,8%**

Z obecného hlediska bylo ve výpovědích respondentů patrné, že spíše než o vlivu „školy“ častěji uvažovali o vlivu „učitelů“ („ovlivnily mě mimoškolní aktivity pod vedením pedagogů (učitelů ze školy)“; „ovlivnil mě učitel na 1. stupni jako autorita, otec“; „spíš vybraní pedagogové než instituce“. Řada respondentů zdůraznila výrazný vliv studia na střední pedagogické škole („hlavně střední škola s pedagogickým zaměřením“; „ano hlavně SPgŠ, ta se snažila tyto otázky řešit, proto pojetí ovlivnila“. V několika případech byl vliv základní nebo střední školy nahlížen jako velmi negativní („to dobré, co dala rodina, škola (učitelé a spolužáci) poškodila“; „ZŠ – už nikdy více“). Respondenti obvykle odpovídali na poměrně obecné rovině, vyjadřovali se spíše k vlivu

školy jako takovému („ve škole si čl. ověřuje dosavadní postoje a myšlenky“), pouze v některých případech konkretizovali vliv školy s ohledem na pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání („ano, měla jsem pocit, že cílem je uplatnit se na trhu práce, smyslem další studium, hodnotou co nejvíce poznatků“).

Pokud se respondenti k vlivu základní nebo střední školy vyjadřovali v obecné rovině (blíže nespecifikovali, čím nebo kým byli ovlivněni), dotýkali se ve svých výpovědích těchto oblastí:

- **motivace ke studiu, hodnota vzdělání:** „uvědomila jsem si, že má smysl další vzdělávání“; „ZŠ mě motivovala, nasměrovala k dalšímu studiu“; „SŠ mé cíle ovlivnila: pomáhala mi hledat lepší cestu v dalším vzdělávání“ (R232); „SŠ rozvíjela mé ambice vzhledem k VŠ studiu“;
- **kritické vymezení se vůči škole:** „ovlivnila mě negativně: ti, co všechno opíšou, jsou na tom líp“; „ZŠ ani SŠ moc nepřipravily do života, víc teď o životě přemýšlím“; „spíše negativně; vím, co se mi nelíbilo“; „ano, vím, jak bych nechtěla fungovat jako pedagog“; „zpětně jsem si uvědomila, co vše se zde děje špatně, především selekce ‚nadějnějších‘ do jedné třídy a ‚problémovějších‘ do druhé“; „negativně, na ZŠ neměli pochopení, že moje matka byla věřící“;
- **pojetí výchovy a vzdělávání:** „ve škole mi chyběl individuální přístup; myslím, že by měl být“; „viděla jsem, jak to probíhá, co je správné a co ne“; „ano, byla jsem spokojená, budu se snažit dát dobrý příklad dětem ve svém okolí“; „zjistil jsem, že i když cíle jsou stejné, pro ZŠ a SŠ je třeba mít rozdílné výchovné metody“; „na ZŠ platila přísná pravidla a vylezli z nás slušní lidé“; „naše ZŠ byla malotřídka; myslím, že všichni by se měli učit samostatnosti“; „SŠ kladla větší důraz na rozvoj osobnosti a samostatného myšlení“; „chodila jsem na SPgŠ; mám ráda děti, cíle i hodnoty by měly být orientovány na ně, rozvíjet je k dobrým věcem“; „mám SŠ ekonomického zaměření, beru ohled na trh práce a finance“;
- **příprava na život ve společnosti: „**dala dovednosti do života“; „připravila mě na život, nemám ve společenském životě problémy“; „škola mi dala jiný pohled na druhé; teď vím, že každý má ke svému jednání důvod“; „ZŠ nás naučila se chovat ve společnosti jiných dětí, k jiné autoritě, než je rodič“; „SŠ mě naučila tolerovat odlišné názory“; „škola mne naučila ostrým loktům a sebevědomí“; „SŠ byla sociálně zaměřená, snažím se víc vcítit do druhého“;
- **poznatky, přehled:** „ano, ve škole jsem se naučila mnoho věcí, získala nadhled“; „škola mne ovlivnila díky novým poznatkům“; „člověk dostává jiný pohled na mnoho věcí, začíná chápat to, čemu dříve nerozuměl“;
- **profesní orientace: „**nasměrovala k povolání“; „být učitelkou beru jako poslání, chci něco změnit k lepšímu“; „škola mi pomohla se rozhodnout, co studovat dál“; „škola

nám umožňuje přijít na to, čím chceme opravdu být“; „SŠ mi dala odvahu k seberealizaci, abych v životě dělala to, co je mi nejblíže“;

- **zájmová orientace:** „škola mi otevřela obzory, zjistila jsem, co mě baví a co ne“; „ovlivnila mě do jisté míry: např. mám ráda matiku“; „chodila jsem na sportovní ZŠ, dodnes mám kladný vztah ke sportu“; „SŠ mi dala vztah k vědě“;
- **hodnotová orientace:** „ano, ukázala mi smysl života“; „ano, snažila se vštípit určité hodnoty“; „chodila jsem na církevní školu, mám větší zakotvení hodnot“; „ano, ujasnění hodnot“;
- **(světo)názorová orientace:** „ano, pokusila jsem si udělat vlastní názor“; „škola nabídla jiné pohledy a já jsem si vybrala, jaké jsou pro mě přijatelné, a jaké nikoli“; „ano, ovlivnila mě materialisticky, sekulárně“; „církevní SŠ mi pomohla v orientaci v životě“; „umělecká škola: relativita, tolerance, hlubšího pochopení, přeneseno do normálního života“.

Řada respondentů ve svých výpovědích také srovnávala působení školy základní a střední. Někteří se vyjadřovali v tom smyslu, že vliv školy souvisí se zráním člověka („ovlivnily mě SŠ a VŠ, na ZŠ o tom člověk ještě moc nepřemýšlí“; „ZŠ mě ovlivnila víc, na ZŠ je člověk tvárnější, SŠ spíše ne“). Někteří respondenti zmiňovali návaznost působení základní a střední školy („na ZŠ byl malý prostor, nicméně dala základy, které jsem mohla rozvíjet na SŠ“; „ZŠ i SŠ, ukázaly směr, kterým se teď ubírám“), v řadě výpovědí byl nicméně vliv ZŠ a SŠ stavěn do vzájemného kontrastu („ZŠ mi připadala zastaralá, např. AJ, poznala jsem to na SŠ“; „ovlivnila mě dobrá atmosféra na ZŠ, SŠ mě zklamala – až na pár dobrých pedagogů, které jsem poznala“; „ZŠ velmi negativně, na SŠ byla perfektní výuka, která mě motivovala“; „na ZŠ byl důraz na vědomosti, nekompromisně nutili (třeba zpívat před celou třídou), na SŠ byl volnější přístup“; „SŠ mi dodala sebevědomí, po ZŠ mi úplně chybělo“; „spíše ZŠ než střední: na ZŠ nám dávali větší prostor, abychom si sami přišli na věci, co nás baví; na SŠ jsme museli přesně dodržovat a splňovat osnovy“; „ZŠ ano, doplňovala rodinu, SŠ ne, chyběla možnost většího osobnostního rozvoje“; „ZŠ ne, nebyla tam moc dobrá parta, SŠ byla intenzivní na prožitky a společné cíle“). Z uvedených výpovědí je rovněž patrné, že respondenti velký vliv obecně přisuzují osobnímu přístupu pedagogů, psychosociálnímu klimatu a otevřenosti vyučování.

Jak jsme již uvedli výše, ve výpovědích respondentů byl velmi často tematizován rovněž **vliv osobnosti pedagoga**, a to zejména v těchto aspektech:[57]

- **pedagog jako vzor:** „třídní učitelka na ZŠ je můj učitelský vzor“; „paní učitelka na ZŠ tím, jaké měla hodnoty, nám byla vzorem, měli jsme ji rádi, vedla nás k ‚otevřeným

[57] Z některých výpovědí je patrné, že respondenti uvažovali vliv pedagoga v rovině obecné, pouze v některých případech se pokusili tento vliv specifikovat ve vztahu k utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání.

očím‘, k věcem a lidem kolem sebe“; „ano, když se mi něco líbilo na učiteli, chtěla jsem být jako on“;

- **motivace ke studiu, hodnota vzdělání:** „pouze jedna z profesorek se nám plně věnovala a pobízela nás ke studiu na VŠ, ostatní chtěli mít odučeno“; „autoritářské chování pedagogů zchladilo můj postoj ke vzdělávání“; „motivace ze strany výborných pedagogů“; „učitelé nás motivovali svým chováním, někteří naopak“; „učitelka na ZŠ mi věřila, že mám na SŠ, jako jediný z rodiny mám maturitu“;
- **vymezení se vůči pedagogům:** „některé přístupy učitelů se mi nelíbily, chtěla jsem se stát učitelkou a hodiny okořenit, využít nové možnosti, moderní“; „SŠ spíše negativně (nedůslednost, malá motivace, anonymita, nezájem učitelů brát žáky individuálně, rozpor s praxí)“;
- **pojetí výchovy a vzdělávání:** „vzpomínám na několik učitelů a profesorů, kteří mě velice ovlivnili, hlavně na takové, kteří mě vedli k aktivitě, samostatnosti“; „někteří pedagogové, kteří se snažili vidět to dobré a rozvíjet to“; „na ZŠ mě hodně ovlivnili učitelé, kteří si všímali více žáků než učiva, měli jiné metody učení, při kterých se i sám žák mohl rozvíjet“; „třídní učitelka na gymnáziu mi ukázala, že autoritu si lze získat i v dobrém“;
- **příprava na život ve společnosti:** „osobnost pedagoga, která mi předala zkušenosti a náhled na svět“;
- **poznatky, přehled:** „SŠ mi díky profesorům otevřela nové obzory“;
- **profesní orientace:** „učitel biologie na SŠ (volba specializace)“; „poznala jsem, čím chci být, a k tomu mi dopomohli pedagogové“;
- **zájmová orientace:** „učitelka na ZŠ mě nadchla pro její předměty“;
- **hodnotová orientace:** „SŠ změnila můj pohled na smysl a hodnoty zaměřením a přístupem vyučujících“;
- **(světo)názorová orientace:** „moudří učitelé, kteří byli partnery, učili klást otázky a přemýšlet“; „učitel, který kladl důraz na samostatné myšlení, myšlení v souvislostech; ti, kteří se nebáli otevírat s námi společenská témata“.

V podobném smyslu, ačkoli ne v takové šíři, se respondenti vyjadřovali rovněž ke **vlivu prostředí školy** (ať už ve smyslu mikroprostředí či školního klimatu nebo ve smyslu politického či sociálně-ekonomického kontextu fungování školy): „ano, byly to výběrové školy ve městě, které vždy nadřazovaly vzdělání“; „ZŠ jsem absolvovala do 6. třídy za komunismu. Dostala jsem 5 z výkresu Mikuláše, protože jsem na něj nakreslila kříž. I to mě ovlivnilo, protože dodnes nechápu, jak dogmatické myšlení změní vývoj člověka. Přestala jsem kreslit a začala až ve 28 letech. Dnes obrazy prodávám.“; „SŠ negativně: soutěživost, sebestřednost, výchova elit“ (R414); „komunistické ideály učitelů na mě měly negativní vliv“; „vliv období totality“. Z hlediska vlivu prostředí školy, resp. specifických zkušeností, které v prostředí školy respondenti učinili, respondenti ve třech

případech zmínili zkušenost šikany („ZŠ mě ovlivnila, ale negativně: byla jsem šikanovaná; když si člověk projde peklem, leccos si uvědomí“; „ano, zkušenost šikany, posílila mě, některé hodnoty pozměnila“).

Vliv spolužáků respondenti reflektovali zejména z hlediska motivace ke studiu a chápání hodnoty vzdělání („nejvíce mě ovlivnila ZŠ, kde vládla soutěživost mezi spolužáky a každý chtěl být lepší než ten druhý, a to mi vydrželo i přes SŠ až doteď“) životní orientace a přípravy na život ve společnosti („na ZŠ byl nefunkční kolektiv, to mě ovlivnilo a považuji to za důležité; SŠ mě naučila úctě k druhým, pomáhat jim“; „díky spolužákům jsem našla sama sebe“). Někteří respondenti se nicméně k vlivu spolužáků vyjadřovali rovněž kriticky, respektive jejich vliv spatřovali v negativním vymezení se vůči nim („na ZŠ byl špatný kolektiv ‚lajdáků‘, nenechala jsem se strhnout a jediná jsem šla na gymnázium“; „díky ZŠ se snažím být lepší, abych nedopadl jako lidi tam“).

5.4.4 Vliv studia na VŠ

Problematika vlivu vysokoškolského studia na utváření pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání byla v dotazníku zastoupena třemi níže uvedenými otázkami. Tyto byly zařazeny pouze do dotazníků distribuovaných studentům druhých a vyšších ročníků (324 respondentů, pouze z PF a TF).

1. Zabývali jste se otázkou smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání v některém z předmětů v rámci studia na VŠ ?

Respondentům bylo nabídnuto několik možností (v závorkách jsou uvedena příslušná označení kategorií používaných v dalším vyhodnocení výsledků šetření): (1) ne; (2) ano, ale už si nevzpomínám, které předměty to byly (ANO, ALE…); (3) „teoretická“ filozofie a příbuzné předměty (OBECNÁ FILOZOFIE); (4) předměty z bloku „Filozofie pro děti“ (FPD); (5) obecná pedagogika, úvod do pedagogiky, dějiny pedagogiky apod. (ZÁKLADY PEDAGOGIKY); (6) teorie výchovy, didaktika a příbuzné „metodické“ předměty (DIDAKTIKA APOD.) a (7) jiné.

Otázku ponechalo bez odpovědi 14 respondentů. Vzhledem k tomu, že odpovědi řady respondentů zasahovaly více kategorií, získali jsme celkem 517 kategorizovaných výpovědí (podrobněji viz tab. 12 a tab. 13). V kategorii JINÉ jsme zaznamenali celkem 30 výpovědí od 29 respondentů (1 respondent uvedl dva předměty, v nichž se s danou problematikou setkal). Zmíněny byly tyto předměty (seřazeny podle četnosti výskytu): pedagogická etika, tvorba ŠVP, psychologie, sociální pedagogika, sociologie, speciální pedagogika, gender studies, historie tělesné kultury, školský management a legislativa.

V této souvislosti je nutno podotknout, že uvedené výsledky nereflektují objektivní náplň relevantních studijních programů, ale respondenty subjektivně vnímaný obsah studia. Z výpovědí vyplývá, že, dle vlastního mínění, respondenti se s danou problema-

tikou nejčastěji setkali v rámci základních kurzů pedagogiky a didaktiky. Ačkoli kurzy obecné filozofie (úvod do filozofického myšlení, úvod do filozofie apod.) prošli povinně téměř všichni respondenti, pouze 5,4 % z nich si vybavuje, že by se ve zmíněných předmětech filozofickou dimenzí výchovy a vzdělávání (otázkami cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání) zabývali.

Tab. 12: Zabývali jste se otázkou smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání v některém z předmětů v rámci studia na VŠ? (absolutní četnosti)

	celkem respondentů	BEZ ODPOVĚDI	NE	ANO, ALE…	OBECNÁ FILOZOFIE	FPD	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	DIDAKTIKA APOD.	JINÉ	celkem výpovědí
ženy	276	12	23	28	24	38	174	135	23	445
muži	48	2	6	5	4	5	25	21	6	72
PF	256	14	28	29	17	5	139	116	25	359
TF	68	0	1	4	11	38	60	40	4	158
PEDu	135	7	21	23	6	2	48	65	12	177
PEDn	185	7	7	10	21	40	150	90	17	335
NEP	4	0	1	0	1	1	1	1	0	5
PTM	35	1	7	7	1	0	10	14	4	43
HUM	56	3	14	5	4	0	19	25	6	73
PPV	120	3	2	16	14	41	83	73	7	236
PSY	2	0	0	0	0	2	2	1	0	5
SOP	116	7	7	5	9	0	89	47	12	169
CELKEM	**324**	**14**	**29**	**33**	**28**	**43**	**199**	**156**	**29**	**517**

Tab. 13: Zabývali jste se otázkou smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání v některém z předmětů v rámci studia na VŠ? (relativní četnosti)

	NE	ANO, ALE…	OBECNÁ FILOZOFIE	FPD	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	DIDAKTIKA APOD.	JINÉ	celkem výpovědí
ženy	5,2%	6,3%	5,4%	8,5%	39,1%	30,3%	5,2%	100%
muži	8,3%	6,9%	5,6%	6,9%	34,7%	29,2%	8,3%	100%
PF	7,8%	8,1%	4,7%	1,4%	38,7%	32,3%	7,0%	100%
TF	0,6%	2,5%	7,0%	24,1%	38,0%	25,3%	2,5%	100%
PEDu	11,9%	13,0%	3,4%	1,1%	27,1%	36,7%	6,8%	100%
PEDn	2,1%	3,0%	6,3%	11,9%	44,8%	26,9%	5,1%	100%
NEP	20,0%	0,0%	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%	0,0%	100%
PTM	16,3%	16,3%	2,3%	0,0%	23,3%	32,6%	9,3%	100%
HUM	19,2%	6,8%	5,5%	0,0%	26,0%	34,2%	8,2%	100%
PPV	0,8%	6,8%	5,9%	17,4%	35,2%	30,9%	3,0%	100%
PSY	0,0%	0,0%	0,0%	40,0%	40,0%	20,0%	0,0%	100%
SOP	4,1%	3,0%	5,3%	0,0%	52,7%	27,8%	7,1%	100%
CELKEM	**5,6%**	**6,4%**	**5,4%**	**8,3%**	**38,5%**	**30,2%**	**5,6%**	**100%**

2. Pokuste se přiblížit, jak/z jakého pohledu jste se touto problematikou zabývali, případně co si z toho pamatujete.

K této otázce se vyjádřilo celkem 71 respondentů, přičemž některé odpovědi se dotýkaly více kategorií, celkem jsme tak získali 83 kategorizovaných výpovědí:

- 3 respondenti (všichni studenti PF) uvedli, že už zapomněli, „co probírali", případně, že se problémem nezabývali **nijak do hloubky**; jednalo se o respondenty, kteří uvedli, že se danou problematikou zabývali v rámci základů pedagogiky nebo obecné filozofie.
- Nejvíce respondentů (40) ve svých výpovědích danou problematiku tematizovalo jako **obsah** výuky: vyjadřovali se v tom smyslu, že probírány byly cíle a hodnoty spolu s kompetencemi, nebo naopak pouze cíle (bez tematizování problematiky smyslu či hodnot); jednalo se o učivo představované jako součást vysvětlení a promýšlení obsahu základních pedagogických pojmů a jejich definic nebo také jako názory pedagogů či filozofů; nejčastěji se respondenti vyjadřovali v tom smyslu, že jim byl nabídnut obecný pohled formou teoretických poznatků, často s poznámkou, že tento pohled byl „vzdálený praxi".
- 18 respondentů se vyjádřilo ke **kontextu**, v němž se ve studiu dané problematice věnovali: téma bylo řešeno zejm. v souvislosti s otázkami metod a přístupů k vyučování, v rámci oborových didaktik či ve vztahu k RVP[58], v rámci dějin pedagogiky nebo také v rámci problematiky prevence sociálně-patologických jevů; v jednom případě rovněž v rámci pedagogické praxe (TF).
- 11 respondentů se vyjádřilo k **hledisku**, z něhož bylo k problematice přistupováno: smysl a cíle výchovy jako filozofický problém; etické hledisko; z pohledu pedeutologického, resp. z hlediska schopností a kvalit budoucího pedagoga; případně z pohledu gender studies, resp. otázek rovnosti přístupu ke vzdělání; zmíněna byla rovněž perspektiva smyslu a cílů vztažených ke konkrétnímu vysokoškolskému učivu („k čemu nám to bude");
- Respondenti (9) se rovněž vyjadřovali k tom, **jakým způsobem** bylo dané téma do výuky začleněno: diskuse, obohacení názory ostatních; hlubší zamyšlení nad problémem, změna myšlení; konfrontace vlastní zkušenosti rodiče s pedagogickou teorií; rozvíjení kritického myšlení, vyjádření vlastního názoru na cíle. Respondenti ve svých výpovědích zmiňovali pouze metody interaktivní, pokud se jednalo o výklad, neměli potřebu metodu tematizovat.

[58] Je poměrně překvapivé, že pouze 3 respondenti uvedli, že se s danou problematikou setkali v kontextu zabývání se rámcovými vzdělávacími programy a kurikulární reformou.

3. Myslíte, že studium na VŠ vaše pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání nějak ovlivnilo? Pokuste se to případně nějak charakterizovat.

Otázku zodpovědělo 224 ze 324 respondentů (podrobněji viz tab. 14, také viz Příloha V: tab. 68 až tab. 70). Ze 148 respondentů, kteří se vyjádřili v tom smyslu, že byli studiem na VŠ ovlivněni, jich 125 svoji odpověď dále specifikovalo, získali jsme tak celkem 141 kategorizovaných výpovědí popisujících, v čem (resp. jakým způsobem) se vliv vysokoškolského studia projevil. Odpovědi 16 respondentů zasahovaly do více kategorií.

Tab. 14: Myslíte, že studium na VŠ vaše pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání nějak ovlivnilo? (absolutní a relativní četnosti)

	celkem respondentů	ano	[%]	(zatím) ne	[%]	nevím	[%]	bez odpovědi	[%]
ženy	276	126	45,7%	60	21,7%	5	1,8%	85	30,8%
muži	48	22	45,8%	11	22,9%	-	-	15	31,3%
PF	256	99	38,7%	67	26,2%	5	2,0%	85	33,2%
TF	68	49	72,1%	4	5,9%	-	-	15	22,1%
PEDu	135	49	36,3%	39	28,9%	2	1,5%	45	33,3%
PEDn	185	97	52,4%	31	16,8%	3	1,6%	54	29,2%
NEP	4	2	50,0%	1	25,0%	-	-	1	25,0%
PTM	35	9	25,7%	10	28,6%	1	2,9%	15	42,9%
HUM	56	20	35,7%	15	26,8%	1	1,8%	20	35,7%
PPV	120	71	59,2%	20	16,7%	-	-	29	24,2%
PSY	2	1	50,0%	1	50,0%	-	-	-	-
SOP	116	49	42,2%	25	21,6%	3	2,6%	39	33,6%
19–25 let	229	107	46,7%	49	21,4%	4	1,7%	69	30,1%
26–33 let	43	18	41,9%	11	25,6%	-	-	14	32,6%
34–41 let	32	13	40,6%	7	21,9%	1	3,1%	11	34,4%
42–50 let	20	10	50,0%	4	20,0%	-	-	6	30,0%
CELKEM	**324**	**148**	**45,7%**	**71**	**21,9%**	**5**	**1,5%**	**100**	**30,9%**

Jako činitele, kterými byli ovlivněni, respondenti uvedli: didaktické předměty, dřívější neúspěšné studium, pedagogická praxe, vyučující (spolupráce s vyučujícím), vztah vyučujících ke studentům, spolužáci, prostor pro přemýšlení. Tematizování vlivu vysokoškolského studia z pohledu respondentů můžeme shrnout do těchto kategorií (viz tab. 15):

- studium na VŠ respondentovi přineslo nové informace, rozšířilo teoretický přehled, umožnilo vidět věci z více úhlů pohledu, dozvěděl se o existenci různých výchovných a vzdělávacích přístupů (NOVÉ INFO.);
- přivedlo respondenta k tomu, že o otázkách smyslu, cílů a hodnot vzdělávání začal (více) přemýšlet, začal se o tuto problematiku zajímat, uvědomil si její důležitost (VÍCE PŘEM.);
- umožnilo mu utvořit nebo ujasnit si vlastní názor, utřídit si a formulovat své myšlenky a názory (NÁZOR);

- někteří respondenti se vyjádřili v tom smyslu, že jim daná problematika ukázala, co chtějí aplikovat v praxi, umožnila jim ujasnit si, co je v praxi důležité; studium jim umožnilo srovnat a propojit teorii s praxí, lepší výkon povolání (PRAXE);
- umožnilo hlubší porozumění otázkám, jimiž se respondent již dříve zabýval (HLUBŠÍ POROZ.);
- upevnilo dřívější představy a názory respondenta, respondent se ujistil, že ve svých názorech není osamocen (POTVRZ.);
- ovlivnilo postoj respondenta ke vzdělání, motivovalo jej k dalšímu vzdělávání (POSTOJ KE VZD.);
- ovlivnilo životní orientaci studenta: více si váží rodiny, je cílevědomější, učí se překonávat překážky, více se mu otevřela duchovní dimenze života (ŽIVOTNÍ ORIENT.);
- několik respondentů – na rozdíl od ostatních, kteří se o vlivu VŠ vyjadřovali spíše v „dokonavém vidu" – se vyjádřilo v tom smyslu, že tento vliv nastartoval dlouhodobější proces: stále zrají, dále hledají, nadále se vzdělávají, předpokládají, že je VŠ bude i nadále ovlivňovat (PROCES).
- studium na VŠ některé respondenty přivedlo k tomu, že se vůči VŠ negativně vymezují: studium a pedagogové jsou příkladem toho, „jak by to vypadat nemělo", jak by respondent „nechtěl skončit" (NEGACE).

Tab. 15: V čem se vliv studia na VŠ projevil?

	NOVÉ INFO.	VÍCE PŘEM.	NÁZOR	PRAXE	HLUBŠÍ POROZ.	POTVRZ.	POSTOJ KE VZD.	ŽIVOTNÍ ORIENT.	PROCES	NEGACE	celkem výp.
ženy	45	17	13	9	10	8	4	6	5	4	**121**
muži	8	3	1	3	1	-	3	-	-	1	**20**
PF	28	13	10	8	4	6	4	5	1	5	**84**
TF	25	7	4	4	7	2	3	1	4	-	**57**
PEDu	11	7	8	4	3	5	2	1	1	3	**45**
PEDn	41	13	6	8	8	3	5	5	4	2	**95**
NEP	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**1**
PTM	1	1	1	2	1	-	1	1	-	1	**9**
HUM	5	3	4	3	1	5	1	-	-	3	**25**
PPV	30	10	7	4	9	2	3	1	5	-	**71**
PSY	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	**1**
SOP	17	5	3	4	1	1	2	4	-	2	**39**
19–25	34	14	9	11	10	7	7	3	4	3	**102**
26–33	9	2	3	-	-	-	-	1	1	2	**18**
34–41	8	3	1	-	1	1	-	1	-	-	**5**
42–50	2	1	1	1	-	-	-	1	-	-	**6**
CELKEM	**53**	**20**	**14**	**12**	**11**	**8**	**7**	**6**	**5**	**5**	**141**

5.4.5 Pojmové asociace: cíle a hodnoty výchovy a vzdělávání

První část dotazníku (viz Příloha I) – uvozená zadáním *„Co se Vám vybaví, když se řekne…? K uvedeným výrazům připište pojmy, které si v souvislosti s nimi vybavíte.“* – sestávala ze dvou „trsů“ pojmových asociací. První byl seskupen kolem výrazu *„cíle výchovy a vzdělávání“*, druhý kolem výrazu *„hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání ‚stavět‘ “.*

Pojmové asociace: *cíle výchovy a vzdělávání*

Tuto část dotazníku vyplnilo 543 z celkových 554 respondentů, další 2 respondenti svou odpověď omezili na dále neanalyzovatelné výrazy „vzdělanost“, „vzdělání“, „vychovanost“ apod. Tyto odpovědi jsme přiřadili ke kategorii IK0 (bez odpovědi). Celkem jsme tedy analyzovali 1782 kategorizovaných výpovědí od 541 respondentů. Někteří respondenti (n=39) se ve svých výpovědích dotkli pouze jediné kategorie, 2 respondenti dokonce všech sedmi. Nejčastěji výpovědi respondentů zasáhly celkem do tří kategorií. Celkově byly nejčetněji zastoupeny kategorie IK2 (individuálně-pragmatická orientace) a IK6 (orientace na obsah vzdělávání), nejméně četnou byla kategorie IK5 (idealistická orientace), srov. tab. 16 a tab. 17.

Tab. 16: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, absolutní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	11	206	316	208	242	101	324	117
muži	93	2	36	58	37	49	15	49	24
19–25	455	10	208	310	204	239	91	306	122
26–33	45	-	16	35	21	19	12	29	8
34–41	34	3	11	18	14	19	10	23	7
42–50	20	-	7	11	6	14	3	15	4
CELKEM	**554**	**13**	**242**	**374**	**245**	**291**	**116**	**373**	**141**

Tab. 17: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, relativní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	2,4%	44,7%	68,5%	45,1%	52,5%	21,9%	70,3%	25,4%
muži	93	2,2%	38,7%	62,4%	39,8%	52,7%	16,1%	52,7%	25,8%
19–25	455	2,2%	45,7%	68,1%	44,8%	52,5%	20,0%	67,3%	26,8%
26–33	45	-	35,6%	77,8%	46,7%	42,2%	26,7%	64,4%	17,8%
34–41	34	8,8%	32,4%	52,9%	41,2%	55,9%	29,4%	67,6%	20,6%
42–50	20	-	35,0%	55,0%	30,0%	70,0%	15,0%	75,0%	20,0%
CELKEM	**554**	**2,3%**	**43,7%**	**67,5%**	**44,2%**	**52,5%**	**20,9%**	**67,3%**	**25,5%**

V celkovém srovnání dle jednotlivých sledovaných kritérií (podrobněji viz tab. 71 až tab. 76 v příloze V) jsme statisticky významné rozdíly zaznamenali při členění:

- dle fakult: u studentů PF jsme zaznamenali významně nižší relativní četnost zastoupení kategorie IK5 (idealistická orientace), naopak u studentů TF byla četnost výskytu této kategorie oproti PF a FF významně vyšší. Mezifakultní rozdíly se projevily rovněž při srovnání omezeném pouze na studenty druhých a vyšších ročníků.[59]
- dle typu studovaného oboru: zde se rozdíly týkaly srovnání oborů pedagogických učitelských s pedagogickými neučitelskými a nepedagogickými (statisticky významný rozdíl nebyl nalezen při srovnání výpovědí studentů oborů pedagogických neučitelských a nepedagogických); studenti oborů pedagogických učitelských se ve svých výpovědích významně méně často dotýkali kategorie IK5, naopak významně četněji u nich byla zastoupena kategorie IK7;
- při srovnání některých ročníků: statisticky významný rozdíl byl zaznamenán pouze při srovnání výpovědí studentů druhých ročníků s výpověďmi studentů pátých a vyšších ročníků; u studentů pátých a vyšších ročníků byly významně četněji zastoupeny kategorie IK1 a IK7.
- a při srovnání výpovědí studentů, kteří uvedli, že se během svého studia s danou problematikou setkali v některém z absolvovaných předmětů: statisticky významné rozdíly se ukázaly při srovnání základů pedagogiky na PF a TF, didaktiky na PF a TF a kurzů filozofie pro děti na TF; ve všech případech byl zaznamenána statisticky významně vyšší četnost výskytu kategorie IK5 u TF.

Statisticky významné rozdíly v celkovém přehledu nebyly zjištěny při členění výpovědí dle pohlaví, věku, zaměření studovaného oboru (zde se rozdíly statistické významnosti blížily), ani dle žádné ze sledovaných charakteristik rodin respondentů. Nyní se podívejme na jednotlivé kategorie.

IK1 personalistická orientace je kategorií s přibližně průměrnou četností výskytu. Patří mezi kategorie, na nichž se respondenti výrazně rozcházejí, rozdíly mezi sledovanými skupinami ovšem nejsou statisticky významné. Nejvýznamnějším (nejčetnějším) konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „rozvoj osobnosti“ (n = 117).

IK2 individuálně-pragmatická orientace byla v tomto případě kategorií nejčetněji zastoupenou, nicméně nepatří mezi kategorie, které respondenty výrazněji rozdělovaly. Nejvýznamnějšími koncepty v rámci této kategorie v tomto případě byly „samostatnost, soběstačnost“ (n = 109) a „pracovní uplatnění, příprava na (volbu) zaměstnání“ (n = 94).

IK3 sociálně-pragmatická orientace je kategorií s přibližně průměrnou četností výskytu. Jedná se o kategorii, na níž se respondenti nejvíce shodují. Nejvýznamnějšími

[59] Vzhledem k tomu, že ve výzkumném vzorku nebyli zastoupeni studenti vyšších ročníků FF, je toto srovnání relevantní pouze pro PF a TF.

koncepty v rámci této kategorie v tomto případě byly „komunikace“ (n = 91) a „začlenění do společnosti, socializace, snaha přizpůsobit se, připravit se na sociální role“ (n = 91).

IK4 sociálně-etická orientace je kategorií s přibližně průměrnou četností výskytu. Významně vyšší relativní četnost zastoupení této kategorie jsme zaznamenali ve výpovědích studentů FF ve srovnání s TF. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byla v tomto případě „morálka, morální zásady“ (n = 91).

IK5 idealistická orientace je kategorií s nejnižší četností výskytu, zároveň je však kategorií, u níž jsme zaznamenali nejčastější a nejvýraznější (také nejčastěji statisticky významné) rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů: statisticky významně více zastoupena u TF ve srovnání s PF a FF, naopak statisticky významně méně výpovědích studentů učitelských oborů ve srovnání s obory pedagogickými neučitelskými a nepedagogickými; relativně méně je zastoupena ve výpovědích studentů specializujících se na přírodovědní vědy, techniku a matematiku (výrazně nižší než HUM, statisticky významně nižší ve srovnání s PPV, PSY a SOP). Relativně nejvíce je tato kategorie zastoupena u respondentů jejichž oba rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání, naopak nejméně u rodičů se vzděláním základním a s výučním listem. Statisticky významné rozdíly byly zaznamenány rovněž při srovnání výpovědí studentů podle toho, ve kterých předmětech se s danou problematikou setkali (TF významně vyšší než FF). Oproti očekávání jsme u této kategorie nezaznamenali žádný výrazný rozdíl související s charakteristikou zaměření rodiny respondenta (nevýrazně vyšší četnost byla zaznamenána u rodin charakterizovaných jako intelektuálně orientované) nebo jejího postoje k náboženství (v rodinách ateistických byla četnost kategorie nevýrazně vyšší než u nábožensky aktivních, nejnižší byla u respondentů z rodin, jejichž postoj k náboženství byl charakterizován jako nevyhraněný). Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byly v tomto případě „hodnoty, žebříček hodnot“ (n = 55).

IK6 orientace na obsah vzdělávání je spolu s IK2 kategorií s nejvyšší četností výskytu. Patří mezi kategorie, na nichž se respondenti nejčastěji shodovali. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byly v tomto případě „vědomosti, znalosti, informace, poznatky“ (n = 215).

IK7 organizačně-metodická orientace je kategorií s druhou nejnižší četností výskytu. Ačkoli nepatří mezi nejkontroverznější kategorie, v několika případech byly u této kategorie zaznamenány statisticky významné rozdíly. Statisticky významně méně četné je zastoupení této kategorie u studentů FF, u studentů nepedagogických oborů a oborů pedagogických neučitelských (významně nejčetnější je naopak u učitelských oborů). Kromě zmíněných mezifakultních a mezioborových rozdílů jsme u této kategorie zaznamenali rovněž rostoucí relativní četnost zastoupení ve výpovědích studentů vyšších ročníků. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „zájem, motivace, vzbudit zájem, zajímavé podání“ (n = 76).

Pojmové asociace: *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*

Tuto část dotazníku vyplnilo 504 z celkových 554 respondentů, od nichž jsme získali celkem 1565 kategorizovaných výpovědí. Někteří respondenti (n=44) se ve svých výpovědích dotkli pouze jediné kategorie, výpovědi 9 respondentů byly rozčleněny do šesti kategorií (v tomto případě nejvyšší počet). Nejčastěji výpovědi respondentů zasáhly celkem do tří kategorií. Celkově byla nejčetněji zastoupena kategorie IK4 (sociálně-etická orientace), nejnižší četnost byla naopak zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace), což pro nás v tomto případě bylo poměrně překvapivé zjištění (stejně jako druhá nejvyšší zaznamenaná četnost u kategorie IK7, tj. organizačně-metodická orientace), srov. tab. 18 a tab. 19.

V celkovém srovnání dle jednotlivých sledovaných kritérií (podrobněji viz tab. 77 až tab. 82 v příloze V) jsme žádné statisticky významné rozdíly nezaznamenali. Málo četné a výrazné rozdíly byly zjištěny rovněž u jednotlivých kategorií.

Tab. 18: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, absolutní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	44	146	180	144	314	117	144	259
muži	93	6	29	40	25	58	21	33	55
19–25	455	40	141	182	143	297	113	151	258
26–33	45	7	12	18	10	32	13	10	25
34–41	34	2	16	15	12	27	11	7	21
42–50	20	1	6	5	4	16	1	9	10
CELKEM	**554**	**50**	**175**	**220**	**169**	**372**	**138**	**177**	**314**

Tab. 19: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, relativní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	9,5%	31,7%	39,0%	31,2%	68,1%	25,4%	31,2%	56,2%
muži	93	6,5%	31,2%	43,0%	26,9%	62,4%	22,6%	35,5%	59,1%
19–25	455	8,8%	31,0%	40,0%	31,4%	65,3%	24,8%	33,2%	56,7%
26–33	45	15,6%	26,7%	40,0%	22,2%	71,1%	28,9%	22,2%	55,6%
34–41	34	5,9%	47,1%	44,1%	35,3%	79,4%	32,4%	20,6%	61,8%
42–50	20	5,0%	30,0%	25,0%	20,0%	80,0%	5,0%	45,0%	50,0%
CELKEM	**554**	**9,0%**	**31,6%**	**39,7%**	**30,5%**	**67,1%**	**24,9%**	**31,9%**	**56,7%**

IK1 personalistická orientace v tomto případě patřila (spolu s IK2, IK3, IK5 a IK6) ke kategoriím s nižší (podprůměrnou) četností výskytu. Při srovnání relativních četností zastoupení této kategorie ve výpovědích respondentů členěných dle jednotlivých sle-

dovaných kritérií jsme nezaznamenali žádný výrazný rozdíl. Nejvýznamnějšími koncepty v rámci této kategorie byly „charakter, individualita, rozvoj osobnosti, schopnosti, sebepoznání, sebevědomí, sebedůvěra, sebehodnocení, sebekritičnost“ (n = 87).

IK2 individuálně-pragmatická orientace byla v tomto případě kategorií s průměrnou četností výskytu. Ani v tomto případě u sledovaných charakteristik nebyly zaznamenány žádné statisticky významné rozdíly. Nejvýznamnějšími koncepty v rámci této kategorie v tomto případě byly „odpovědnost“ (n = 36) a „snaha, úsilí, píle“ (n = 33).

IK3 sociálně-pragmatická orientace byla kategorií s druhou nejnižší četností výskytu. Statisticky významné rozdíly jsme v případě této kategorie zaznamenali pouze u jednoho sledovaného kritéria: srovnání dle výpovědí respondentů o tom, zda a v jakých předmětech se případně s danou problematikou během svého studia setkali. Statisticky významně četnější bylo zastoupení této kategorie u studentů, kteří na TF absolvovali kurzy obecné filozofie a filozofie pro děti (rozdíly byly nalezeny ve srovnání s absolventy studijních předmětů na PF). Nejvýznamnějšími koncepty v rámci této kategorie v tomto případě byly „komunikace, naslouchání, schopnost domluvit se“ (n = 54).

IK4 sociálně-etická orientace v tomto případě byla kategorií s nejvyšší četností výskytu. Patří mezi kategorie, na nichž se respondenti (ve srovnání dle sledovaných kritérií) nijak výrazně nerozcházejí. Nejvýznamnějšími koncepty v rámci této kategorie byly v tomto případě „tolerance“ (n = 91), „morálka, etika, mravnost, zásady, ctnosti“ (n = 89) a „mezilidské vztahy, láska, přátelství“ (n = 89).

IK5 idealistická orientace je také v tomto případě kategorií s nejnižší četností výskytu a je rovněž kategorií, u níž jsme zaznamenali nejvýraznější rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů (ačkoli tyto rozdíly nejsou tak četné ani tak výrazné jako u asociací k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“). Ve srovnání se studenty ostatních ročníků je statisticky významně méně zastoupena u studentů pátých a vyšších ročníků. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie v tomto případě byla „spravedlnost, férovost, rovnost, právo“ (n = 82).

IK6 orientace na obsah vzdělávání v tomto případě patřila mezi kategorie s nižší četností výskytu. Statisticky významné rozdíly mezi sledovanými skupinami respondentů v tomto případě zjištěny nebyly. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byly v tomto případě „vědomosti, znalosti, informace, poznatky“ (n = 64).

IK7 organizačně-metodická orientace je kategorií s druhou nejvyšší četností výskytu. Ani ve vztahu k této kategorii nebyl mezi sledovanými skupinami nalezen žádný statisticky významný rozdílů. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „(individuální) přístup pedagoga, důslednost, trpělivost, pozitivní přístup, přísnost, citlivost“ (n = 132), dále „zájem, motivace, atraktivnost“ (n = 123).

Pojmové asociace: vzájemné srovnání

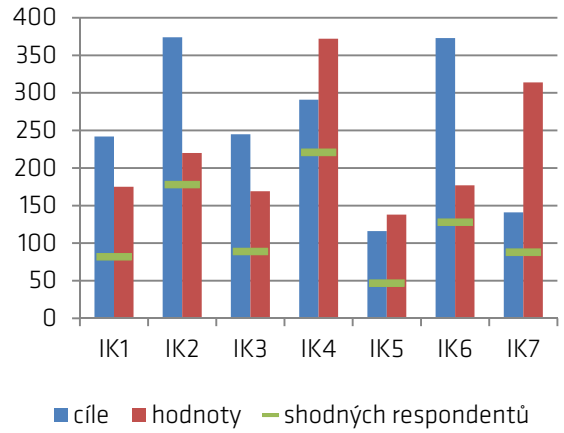
Srovnáme-li kategorizované odpovědi respondentů asociované s výraz „cíle výchovy a vzdělávání“ a „hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání ‚stavět‘“ (viz také graf 6 a graf 7), můžeme v celkovém přehledu konstatovat, že:

- Pro respondenty bylo obtížnější formulovat asociace k výrazu „hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání ‚stavět‘“. Celková četnost kategorizovaných výpovědí je zde nižší, vyšší je také počet respondentů, kteří tuto část dotazníku ponechali nevyplněnou.
- V obou případech respondenti svými výpověďmi zasahovali nejčastěji do tří kategorií.
- Koncepty cílů a hodnot respondenti vnímají odlišně: s výjimkou kategorie IK5 (idealistická orientace) se četnost zastoupení jednotlivých kategorií statisticky významně lišila. Ve vztahu k cílům výchovy a vzdělávání byly v relativně vyšší míře zastoupeny kategorie IK1 (personalistická orientace), IK2 (individuálně-pragmatická orientace), IK3 (sociálně-pragmatická orientace) a IK6 (orientace zdůrazňující obsah vzdělávání). Ve vztahu k hodnotám výchovy a vzdělávání byly ve vyšší míře zastoupeny kategorie IK4 (sociálně-etická orientace), IK5 (idealistická orientace) a IK7 (organizačně-metodická orientace).
- Ačkoli u některých kategorií (zejm. IK5) nebyl rozdíl zaznamenaných četností v celkovém součtu příliš vysoký, zastoupení respondentů, jejichž výpovědi se dané kategorie dotkly, bylo často velmi odlišné. Počet respondentů, jejichž výpovědi do dané kategorie spadaly v obou případech, byl následující: IK1 = 82, IK2 = 178, IK3 = 89, IK4 = 221, IK5 = 47, IK6 = 128, IK7 = 88 (viz značky v grafu). Tato čísla přinášejí další pohled na představená data: skutečnost, že v jednom nebo druhém případě mohou k určité kategorii inklinovat zcela jiní respondenti, může mít za následek odlišnou kvalitu těchto kategorií (např. mohou být konstituovány jinými dominantními koncepty) nebo jejich do určité míry odlišnou interpretaci.
- Celkově nejčetněji zastoupenými byly kategorie IK4 (sociálně-etická orientace) a IK2 (individuálně pragmatická orientace.
- Při zkoumání míry shody respondentů na preferenci jednotlivých kategorií byla zjištěna výraznější rozrůzněnost názorů jednotlivých skupin respondentů v případě asociací k cílům výchovy a vzdělávání. Názory v oblasti hodnot byly více homogenní.

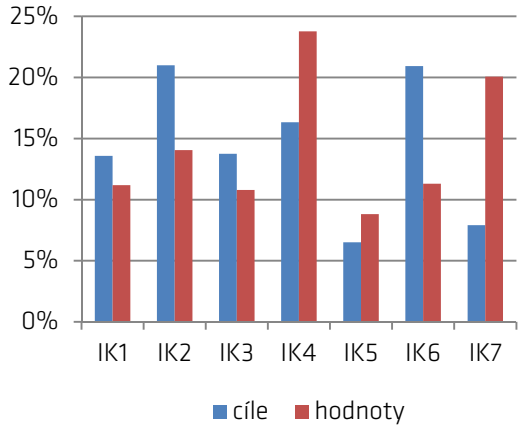
Po tomto celkovém přehledu ještě shrňme některé postřehy vyplývající ze srovnání jednotlivých kategorií:

IK1 personalistická orientace v případě výpovědí asociovaných s cíli výchovy a vzdělávání patřila mezi kategorie, na nichž se respondenti výrazně rozcházejí, naopak u pojmových asociací k problematice hodnot nebyl mezi respondenty zaznamenán žádný výrazný rozdíl (ani v jednom případě však rozdíly nebyly statisticky významné).

Graf 6: Pojmové asociace: cíle / hodnoty výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti



Graf 7: Pojmové asociace: cíle / hodnoty výchovy a vzdělávání, relativní četnosti



IK2 individuálně-pragmatická orientace byla v obou případech kategorií výrazně (ovšem nikoli statisticky významně) více preferovanou studenty oborů zaměřených na přírodní vědy, techniku a matematiku, nejnižší četnost byla naopak zaznamenána u studentů orientovaných na učitelství preprimární a primární školy a vychovatelství (PPV). Koncepty „samostatnost, soběstačnost“ a „pracovní uplatnění, příprava na (volbu) zaměstnání“, které se výrazně uplatnili v tématu cílů, byly naopak v tématu hodnot upozaděny (byly ale rovněž zastoupeny), v tématu hodnot se naopak nejvíce prosadily koncepty „odpovědnost“ a „snaha, úsilí, píle“.

IK3 sociálně-pragmatická orientace se jako kategorie co do četnosti zastoupení příliš výrazně neprosadila, zároveň však patřila mezi kategorie obecně nejhomogennější co do názorů jednotlivých skupin respondentů.

IK4 sociálně-etická orientace je kategorií v celkovém součtu nejvíce zastoupenou. Mezifakultní a mezioborová rozrůzněnost k ní se vztahujících preferencí se projevila pouze u tématu cílů. Z hlediska tématu hodnot výchovy a vzdělávání se jedná o kategorii zcela homogenní. Koncept „morálky, morálních zásad“ se v rámci této kategorie prosadil v obou případech. Naopak z hlediska hodnot nejvýznamnější koncept „tolerance“ a také koncept „mezilidské vztahy, láska, přátelství“ jako významné cíle výchovy a vzdělávání chápány nejsou (tyto koncepty jsou sice zastoupeny, ale jsou upozaděny).

IK5 idealistická orientace byla v obou případech kategorií s nejnižší četností výskytu, zároveň však kategorií, u níž jsme zaznamenali nejčastější a nejvýraznější rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů. Statisticky významné rozdíly mezifakultní se projevily u kategorie cílů, naopak rozdíl z hlediska věku respondentů byl zaznamenán pouze u otázky cílů.

IK6 orientace na obsah vzdělávání se výrazně častěji pojí s kategorií cílů výchovy a vzdělávání než s kategorií hodnot.

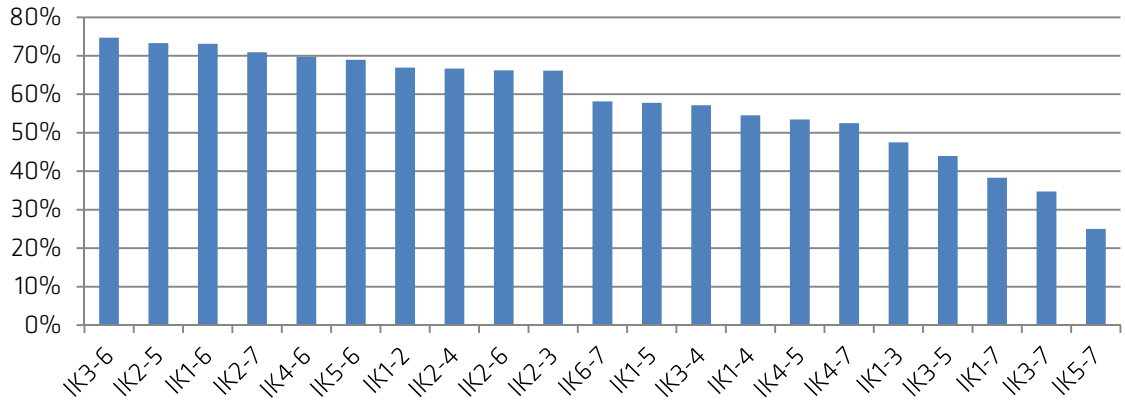
IK7 organizačně-metodická orientace je kategorií s největším rozdílem relativní četnosti zastoupení. Ukazuje se, že respondenti uvažující o otázce hodnot, na nichž „staví" výchova a vzdělávání, spíše než v kategoriích abstraktních idejí uvažují v kategoriích úzce spjatých s pedagogickou praxí (přístup pedagoga, způsob práce, determinanty edukace apod.), a to zejména studenti prvních ročníků. Je zajímavé, že studenti vyšších ročníků se naopak častěji v konceptech této kategorie vyjadřují ve vztahu k cílům výchovy a vzdělávání. Na tomto místě však ještě nedokážeme rozhodnout, zda tak činí proto, že cíle s organizačně-metodickými aspekty ztotožňují, nebo je s nimi pouze asociují (uvádějí, čeho je k dosažení cílů výchovy a vzdělávání zapotřebí). K této otázce se v dalších částech výzkumu ještě vrátíme.

Které kategorie se nejčastěji (ne)vyskytují společně?

Jedním z dílčích cílů našeho výzkumu je nalézt odpověď na otázku, zda můžeme v odpovědích respondentů vysledovat nějaké pravidelnosti, naznačující stabilní preference určitých kategorií nebo jejich konfigurací, tj. určitou subjektivní koncepci výchovy a vzdělávání. Jako jeden z prvních kroků při hledání odpovědi na tuto otázku se ptáme, které kategorie se ve výpovědích jednotlivých respondentů objevují nejčastěji společně a které méně často nebo dokonce vůbec. Relativní míru společného výskytu např. pro kategorie IK1 a IK2 vypočítáme jako podíl součtu případů, kdy odpověď respondenta obsahuje výpověď zahrnutou pod kategorii IK1 a současně výpověď zahrnutou pod kategorii IK2, a možného maximálního počtu těchto případů, který je roven počtu výskytů méně četné kategorie z dané dvojice. V našem případě (pro asociace k cílům výchovy a vzdělávání) $s_{(IK1,\ IK2)}$ = 162/242 = 0,669 (66,9%). Tímto způsobem výpočtu zajistíme, aby míra společného výskytu nebyla přímo závislá na četnosti zastoupení té které kategorie.

V případě pojmových asociací k cílům výchovy a vzdělávání (viz Graf 8) se ukazuje, že byly uplatněny všechny teoretické možnosti kombinací jednotlivých kategorií, nikoli však ve stejné míře.

Graf 8: Míra společného výskytu kategorií (pojmové asociace: cíle výchovy a vzdělávání)



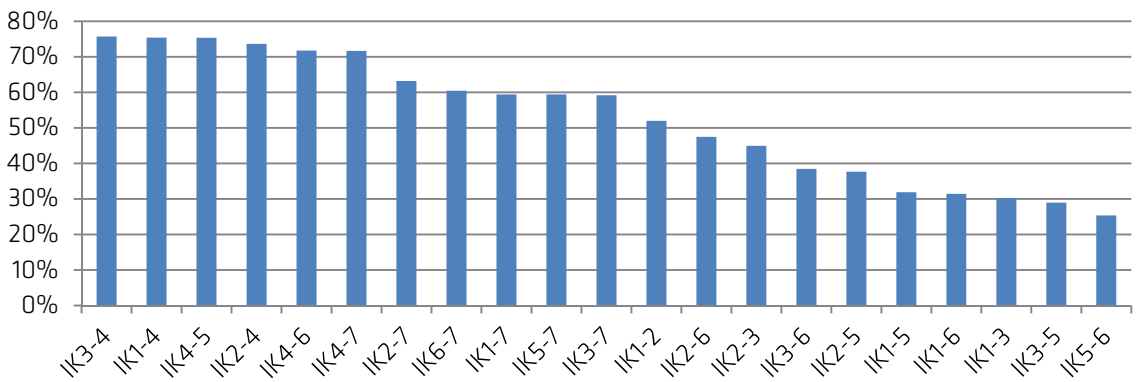
Při podrobnějším zkoumání se nám v této prvotní fázi jeví, že v kombinacích jednotlivých kategorií se uplatňuje několik obecnějších tendencí:

- obsahová univerzálnost: kategorie IK6 je kombinována s vysokou relativní četností se všemi ostatními kategoriemi bez výraznější preference individuální nebo sociální či pragmatické nebo idealistické, resp. personalistické orientace;
- vzájemná komplementárnost: takto se vzájemně doplňují a s poměrně vysokou relativní četností kombinují zdánlivě protichůdné kategorie IK2 (pragmatická) a IK5 (idealistická) nebo IK2 (individuálně-pragmatická) a IK4 (sociálně-etická);
- konzistentnost dominantní orientace: tuto tendenci spatřujeme zejm. u kombinace kategorií IK2 a IK7 (orientace na praxi a její organizačně-metodické zvládnutí) a kategorií IK2 a IK3 (individuálně a sociálně pragmatická orientace);
- vzájemná exkluzivita: nejméně četné jsou společné výskyty kategorií IK5 a IK7, což může do jisté míry naznačovat vzájemné vylučování se orientace idealistické a organizačně-metodické; podobně nízký je rovněž společný výskyt IK1 s IK7 (personalistická a organizačně-metodická orientace), IK3 s IK5 (sociálně-pragmatická a idealistická orientace) a IK1 s IK3 (personalistická a sociálně-pragmatická orientace).

Tuto úvahu (zejm. v bodech 3 a 4, spojení IK2 s IK7, IK1 s IK7 a IK3 s IK5) nicméně poněkud problematizuje relativně nízká míra společného výskytu kategorií IK3 a IK7 (orientace na sociální praxi a její organizačně metodické zvládnutí) – snad jen, že bychom uvažovali rozdíl mezi organizačně-metodickým zvládnutím praxe individuální a sociální (individuální praxe může být považována za organizačně a metodicky zvládnutelnou, naopak k možnostem organizačně-metodického zvládnutí sociální praxe můžeme být skeptičtí).

Rovněž v případě pojmových asociací k hodnotám výchovy a vzdělávání (viz Graf 9) se ukazuje, že byly uplatněny všechny teoretické možnosti kombinací jednotlivých kategorií, rozrůzněnost míry relativní četnosti spojení je zde však ještě vyšší než v předchozím případě.

Graf 9: Míra společného výskytu kategorií (pojmové asociace: hodnoty výchovy a vzdělávání)



Při podrobnějším zkoumání můžeme k výše formulovaným hypotetickým tendencím přidat několik poznámek:

- úvaha o univerzálnosti kategorie zdůrazňující obsah vzdělávání byla novými daty v podstatě vyvrácena: společný výskyt kategorie IK6 a IK5 byl v tomto případě dokonce nejnižší ze všech; zachována byla pouze vysoká četnost společného výskytu IK6 s IK4 a do jisté míry také s IK7;
- úvahu o tendenci vzájemné komplementárnosti kategorií můžeme opět doložit společným výskytem kategorií IK2 a IK4, do jisté míry také společným výskytem kategorií IK1 a IK4 (personalistická a sociálně-etická orientace) a IK3 a IK4 (sociálně pragmatická a etická orientace); naopak vysoká relativní četnost společného výskytu kategorie IK2 a IK5 potvrzena nebyla;
- úvahu o konzistentnosti dominantní orientace můžeme opět doložit společným výskytem kategorií IK2 a IK7, nikoli však už IK2 a IK3, nově lze v tomto ohledu uvažovat také o spojení kategorií IK1 s IK4 a IK3 s IK4 (tímto ovšem zároveň částečně problematizujeme výše uvedený bod);
- úvaha o vzájemná exkluzivitě kategorií ve světle nových dat doznala vážných trhlin: nejméně četné spojení kategorií IK5 a IK6 v předchozím případě naopak patřilo ke spojením relativně velmi četným, rovněž relativní četnost společných výskytů kategorií IK5 s IK7 a IK1 s IK7 je v tomto případě již mnohem vyšší; potvrzena byla naopak nízká relativní četnost společných výskytů IK3 s IK5 a IK1 s IK3.

Otázkou nicméně zůstává, zda můžeme závěry vyvozené ze struktury výpovědí asociovaných s kategorií hodnot výchovy a vzdělávání vztáhnout na závěry vyvozené ve vztahu k výpovědím asociovaným s kategorií z prvního případu. K této pochybnosti nás vedou tyto důvody: (1) perspektiva cílů a hodnot je odlišná a, jak jsme ukázali výše, u některých kategorií došlo k poměrně výrazným změnám uvnitř jejich struktury co do zastoupení konceptů, které je konstituují; (2) jak jsme uvedli výše, určitý vliv může mít také skutečnost, že tytéž kategorie jsou v různých případech z cca 40–60% konstituovány výpověďmi odlišných respondentů, a uvedené rozpory tak mohou být jen zdánlivé (mohou se týkat různých skupin respondentů a s tím souvisejících odlišných konfigurací konceptů, které jednotlivé kategorie konstituují).

5.4.6 Otevřené otázky: cíl, smysl, účel a hodnota výchovy a vzdělávání

Ve druhé části dotazníku jsme respondentům položili celkem čtyři otázky:

- Co je **cílem** výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?
- Co je **smyslem** výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?
- Co je **účelem** výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?
- V čem spočívá **hodnota** výchovy a vzdělávání?

V této fázi výzkumu nás zajímalo: (1) nakolik respondenti uvedené kategorie cíle, smyslu, účelu a hodnoty rozlišují (tj. jaká bude míra překrytí kategorizovaných výpovědí) a (2) jak se budou lišit kategorizované výpovědi v případě otázky cílů a hodnot při odlišné technice dotazování (srovnání výsledků pojmových asociací a odpovědí na otevřené otázky – ačkoli technika otevřených otázek respondentům stále umožňuje širokou škálu možností, jak s odpovědí naložit, předpokládáme, že oproti první části dotazníku budou odpovědi úžeji zaměřené, tj. dotknou se nižšího počtu kategorií jak v celkovém součtu, tak u jednotlivých respondentů).

Co je cílem výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?

Tuto otázku zodpovědělo 544 z celkových 554 respondentů, dalších 14 respondentů svou odpověď omezilo na dále neanalyzovatelné konstatování, že cílem výchovy a vzdělávání je „vzdělanost", „vzdělání", „vychovanost" apod. Tyto odpovědi jsme přiřadili ke kategorii IK0 (bez odpovědi). Celkem jsme tedy analyzovali 1163 kategorizovaných výpovědí od 520 respondentů. Téměř třetina respondentů (n=156) se ve svých výpovědích dotkla pouze jediné kategorie, výpovědi 11 respondentů byly rozčleněny do pěti kategorií (zaznamenané maximum). Nejčastěji výpovědi respondentů zasáhly do dvou kategorií. Celkově byla nejčetněji zastoupena kategorie IK6 (orientace na obsah vzdělávání), minimální četnost byla naopak zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace), srov. tab. 20 a tab. 21.

Tab. 20: Cíle výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	20	91	230	204	114	7	306	37
muži	93	4	9	51	33	15	1	62	3
19–25	455	16	81	238	195	108	5	308	38
26–33	45	5	3	21	20	13	3	27	-
34–41	34	2	9	14	14	6	-	21	2
42–50	20	1	7	8	8	2	-	12	-
CELKEM	**554**	**24**	**100**	**281**	**237**	**129**	**8**	**368**	**40**

Tab. 21: Cíle výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	4,3%	19,7%	49,9%	44,3%	24,7%	1,5%	66,4%	8,0%
muži	93	4,3%	9,7%	54,8%	35,5%	16,1%	1,1%	66,7%	3,2%
19–25	455	3,5%	17,8%	52,3%	42,9%	23,7%	1,1%	67,7%	8,4%
26–33	45	11,1%	6,7%	46,7%	44,4%	28,9%	6,7%	60,0%	-
34–41	34	5,9%	26,5%	41,2%	41,2%	17,6%	-	61,8%	5,9%
42–50	20	5,0%	35,0%	40,0%	40,0%	10,0%	-	60,0%	-
CELKEM	**554**	**4,3%**	**18,1%**	**50,7%**	**42,8%**	**23,3%**	**1,4%**	**66,4%**	**7,2%**

V celkovém srovnání dle jednotlivých sledovaných kritérií (podrobněji viz tab. 83 až tab. 88 v příloze V) jsme statisticky významné rozdíly[60] zaznamenali ve dvou případech, a to při členění:

- dle typu studovaného oboru: zde se (obdobně jako v případě pojmových asociací k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“) rozdíly týkaly srovnání oborů pedagogických učitelských s pedagogickými neučitelskými a nepedagogickými (rozdíly se projevily zejména u kategorie IK7, více u PEDu), dále také u IK1, více u PEDn, a IK2, více u PEDu); statisticky významný rozdíl nebyl nalezen při srovnání výpovědí studentů oborů pedagogických neučitelských a nepedagogických;
- dle oborového zaměření: zde se rozdíly projevily zejm. u kategorií IK7 (nejméně u PSY a SOP), IK2 (více u PTM) a IK1 (méně u PTM).

U ostatních sledovaných kritérií statisticky významné rozdíly v celkovém přehledu nebyly zjištěny. Nyní se podívejme na jednotlivé kategorie.

IK1 personalistická orientace je kategorií s nižší četností výskytu, zároveň patří mezi kategorie, na nichž se respondenti výrazně rozcházejí. Statisticky významně více je zastoupena u starších studentů (34–50 let) a u studentů TF. Významně nižší zastoupení této kategorie jsme zaznamenali u studentů PTM, zejména ve srovnání s PPV. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „rozvoj osobnosti“ (n = 44).

IK2 individuálně-pragmatická orientace byla v tomto případě druhou nejčetnější kategorií, zároveň patřila mezi kategorie, na nichž se respondenti výrazně rozcházeli. Z hlediska typu studijního oboru byla výrazně nejvíce preferována studenty učitelství, nejméně naopak studenty nepedagogických oborů; statisticky významně více byla preferována studenty oborů zaměřených na přírodní vědy, techniku a matematiku (PTM), nejméně naopak studenty psychologie a sociální pedagogiky. Nejvýznamnějšími koncepty v rámci této kategorie v tomto případě byly „příprava na další vzdělávání“ (n = 119) a „příprava na budoucí život“ (n = 86).

IK3 sociálně-pragmatická orientace patřila ke kategoriím s vyšší četností výskytu. Statisticky významné rozdíly jsme v případě této kategorie zaznamenali pouze při srovnání dle postoje rodiny respondenta k náboženství. Statisticky významně četnější bylo zastoupení této kategorie u studentů, kteří svou rodinu charakterizovali jako ateistickou. Nejvýznamnějšími koncepty v rámci této kategorie v tomto případě byly „chování, vystupování“ (n = 78) a „začlenění do společnosti, socializace“ (n = 64).

IK4 sociálně-etická orientace v tomto případě byla kategorií s podprůměrnou četností výskytu. Jedná se o kategorii, na níž se respondenti v žádném ze sledovaných kritérií nijak výrazně nerozcházejí. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byla v tomto případě „spolupráce“ (n = 39).

[60] Vzhledem k nízkým četnostem nebyla do analýzy zahrnuta kategorie IK5.

IK5 idealistická orientace je kategorií s minimální četností výskytu. Zastoupena byla pouze ve výpovědích studentů PF a TF, a to pouze u studentů sociální pedagogiky a vychovatelství (pedagogiky volného času).

IK6 orientace na obsah vzdělávání v tomto případě byla kategorií s nejvyšší četností výskytu. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byly v tomto případě „vědomosti, znalosti, informace, poznatky" (n = 211).

IK7 organizačně-metodická orientace je v tomto případě kategorií s druhou nejnižší četností výskytu. Statisticky významně nejvíce byla preferována studenty učitelských oborů. Statisticky významně vyšší zastoupení této kategorie jsme nalezli rovněž ve výpovědích respondentů jejichž alespoň jeden z rodičů dosáhl vysokoškolského vzdělání. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „zájem, motivace, snaha zaujmout" (n = 25).

Cíle výchovy a vzdělávání: pojmové asociace vs. otevřené otázky

Při srovnání výpovědí k vztahujících se k tématu cílů výchovy a vzdělávání (viz Graf 10 a Graf 11) je patrné, že odlišná technika dotazování a odlišné zadání vedly k několika změnám (nejpatrnější je potvrzený předpoklad snížení počtu kategorizovaných výpovědí u otevřených odpovědí). Srovnáním získaných výsledků navíc nalézáme několik zajímavých podnětů k dalšímu zkoumání.

Při otevřeněji formulovaném zadání (pojmové asociace) se v poměrně vysoké míře uplatnily všechny kategorie, naopak u konkrétněji formulovaných otevřených otázek jsme zaznamenali pouze minimální četnost výskytu kategorie IK5, rovněž relativní četnost IK7 klesla pod 5 %.

Odpovědi na otevřené otázky ve srovnání s pojmovými asociacemi vedly k větší koncentraci výpovědí. V relativní míře byly posíleny zejména kategorie IK6, IK3 a IK2, tj. převážně kategorie reprezentující pragmatickou orientaci výchovy a vzdělávání. Výrazně naopak poklesla preference kategorií reprezentujících orientaci idealistickou, sociálněetickou a personalistickou.

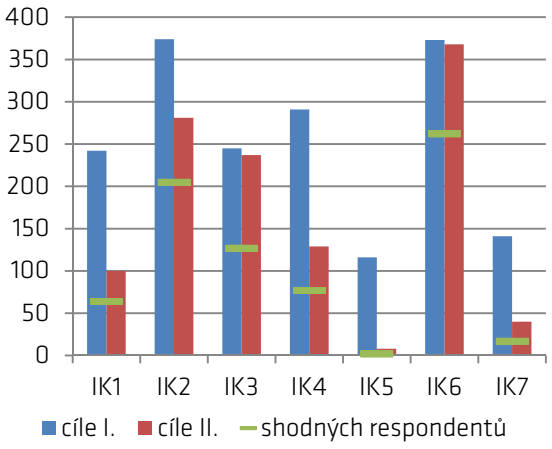
Z pohybu absolutních četností jednotlivých kategorií usuzujeme, že kategorie IK6 (orientace na obsah vzdělávání) a IK3 (orientace sociálně pragmatická) patří mezi stabilní cílové kategorie. Relativně menší pokles četnosti zastoupení IK2 předběžně interpretujeme jako výraz skutečnosti, že respondenti, zužují-li pole svých preferencí, upřednostňují dimenzi sociální před individuální. Výrazný pokles četnosti zastoupení IK1, IK4, IK5 pak předběžně interpretujeme jako výraz preference pragmatických aspektů výchovy a vzdělávání oproti aspektům idealistickým či personalistickým.

Pokles četnosti zastoupení kategorie IK7 (vzhledem k její dříve naznačené svázanosti s pragmatickou orientací, která byla zachována) interpretujeme jako důsledek změny zadání a techniky dotazování. V případě otevřené otázky konkrétně zjišťující „co je cílem" zřejmě odpadly výpovědi, které téma cílů výchovy a vzdělávání pouze volně

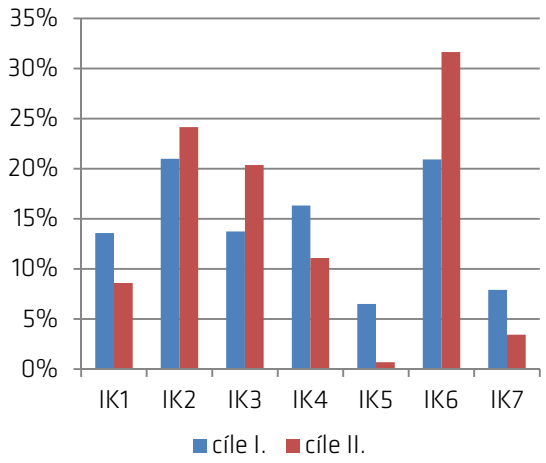
asociovaly s organizačně-metodickými aspekty jejich dosahování.Výpovědi zbylých 40 respondentů můžeme zatím předběžně interpretovat jako náznak toho, že někteří respondenti koncept cílů od konceptu organizačně-metodických prostředků jednoznačně neodlišují.

Graf 10 zároveň naznačuje, že řada respondentů při „přechodu“ od pojmových asociací k otevřené otázce u jednotlivých kategorií vypovídala odlišně. Např. u IK6, kde celkový počet výpovědí reprezentovaných touto kategorií zůstal téměř nezměněn, 106 respondentů (28,8 % v rámci dané kategorie), jejichž výpovědi byly do této kategorie v případě otevřených otázek zahrnuty, se této kategorie v rámci pojmových asociací vůbec nedotklo; v případě IK3 to bylo 110 respondentů (tj. dokonce 46,4 % respondentů v rámci dané kategorie). To naznačuje, že pojetí cílů výchovy a vzdělávání je zřejmě u řady respondentů velmi fluidní: není ustálené kolem jednoho konkrétního klíčového konceptu či kategorie, ale „přelévá se“ mezi větším množstvím kategorií. Na druhou stranu, podíváme-li se pouze na počty respondentů, u nichž byla napříč pojmovými asociacemi a otevřenou odpovědí nalezena shoda, jejich počet do značné míry kopíruje celkovou četnost. Z tohoto hlediska je stále nejvýraznější cílovou kategorií IK6, dále IK2, IK3, teprve pak IK4, IK1, IK7 a IK5.

Graf 10: Cíle výchovy a vzdělávání: pojmové asociace vs. otevřené otázky, absolutní četnosti



Graf 11: Cíle výchovy a vzdělávání: pojmové asociace vs. otevřené otázky, relativní četnosti



Co je smyslem výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?

Tuto otázku zodpovědělo 497 z celkových 554 respondentů, dalších 16 respondentů svou odpověď omezilo na dále neanalyzovatelné konstatování, že smyslem výchovy a vzdělávání je „vzdělanost“, „vzdělání“, „vychovanost“ apod. Tyto odpovědi jsme přiřadili ke kategorii IK0 (bez odpovědi). 31 respondentů dále uvedlo, že výrazy „cíl“ a „smysl“ pro ně mají totožný význam (tyto výpovědi jsme do žádné z kategorií

nezačlenili), pouze 2 z nich pak sovu odpověď rozvedli uvedením, co je podle nich smyslem výchovy a vzdělávání (tyto výpovědi jsme kategorizovali). Celkem jsme tedy analyzovali 746 kategorizovaných výpovědí od 452 respondentů. Většina respondentů (n=236) se ve svých výpovědích dotkla pouze jediné kategorie, výpovědi 4 respondentů byly rozčleněny do pěti kategorií (zaznamenané maximum). Celkově byla nejčetněji zastoupena kategorie IK2 (individuálně-pragmatická orientace), minimální četnost byla naopak zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace), srov. tab. 22 a tab. 23.

Tab. 22: Smysl výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	64	86	208	136	52	4	131	28
muži	93	9	14	30	28	6	-	21	2
19–25	455	60	85	200	129	52	3	129	28
26–33	45	6	5	14	18	3	1	11	-
34–41	34	3	5	19	13	1	-	5	2
42–50	20	4	5	5	4	2	-	7	-
CELKEM	**554**	**73**	**100**	**238**	**164**	**58**	**4**	**152**	**30**

Tab. 23: Smysl výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	13,9%	18,7%	45,1%	29,5%	11,3%	0,9%	28,4%	6,1%
muži	93	9,7%	15,1%	32,3%	30,1%	6,5%	-	22,6%	2,2%
19–25	455	13,2%	18,7%	44,0%	28,4%	11,4%	0,7%	28,4%	6,2%
26–33	45	13,3%	11,1%	31,1%	40,0%	6,7%	2,2%	24,4%	-
34–41	34	8,8%	14,7%	55,9%	38,2%	2,9%	-	14,7%	5,9%
42–50	20	20,0%	25,0%	25,0%	20,0%	10,0%	-	35,0%	-
CELKEM	**554**	**13,2%**	**18,1%**	**43,0%**	**29,6%**	**10,5%**	**0,7%**	**27,4%**	**5,4%**

V celkovém srovnání dle jednotlivých sledovaných kritérií (podrobněji viz tab. 89 až tab. 94 v příloze V) jsme statisticky významné rozdíly[61] nezaznamenali, pouze v případě členění dle ročníku studia se rozdíly statistické významnosti blížily. Nyní se podívejme na jednotlivé kategorie.

IK1 personalistická orientace je v tomto případě kategorií s přibližně průměrnou četností výskytu. Statisticky významně více je zastoupena ve výpovědích studentů TF ve srovnání s PF a FF. Při srovnání omezeném pouze na studenty druhých a vyšších ročníků je rozdíl mezi TF a PF stále ještě výrazný, nikoli však již statisticky významný.

[61] Vzhledem k nízkým četnostem nebyla do analýzy zahrnuta kategorie IK5. V případech s nižšími četnostmi IK7 jsme namísto jinde užívaného testu nezávislosti χ^2 použili Fisherův kombinatorický test pro obvyklou hladinu významnosti $p = 0{,}05$ (Srov. např. Chráska 2007:84n).

Statisticky významně nejvyšší je zastoupení této kategorie ve výpovědích studentů třetích ročníků. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „rozvoj osobnosti“ (n = 58).

IK2 individuálně-pragmatická orientace byla v tomto případě nejčetnější kategorií, a to bez výraznějších rozdílů napříč sledovanými kritérii. Nejvýznamnějšími koncepty v rámci této kategorie v tomto případě byly „příprava na budoucí život“ (n = 80) a „příprava na další vzdělávání“ (n = 66).

IK3 sociálně-pragmatická orientace v tomto případě byla kategorií s druhou nejvyšší četností výskytu. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie v tomto případě bylo „začlenění do společnosti, socializace, příprava na sociální role“ (n = 63).

IK4 sociálně-etická orientace v tomto případě patřila ke kategoriím s nižší četností výskytu. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byla v tomto případě „spolupráce“ (n = 10).

IK5 idealistická orientace je kategorií, kterou jsme v tomto případě ve výpovědích účastníků zaznamenali pouze čtyřikrát. Zcela vůbec nebyla zastoupena ve výpovědích studentů FF a studentů učitelství.

IK6 orientace na obsah vzdělávání v tomto případě patřila ke kategoriím s vyšší četností výskytu. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byly v tomto případě „vědomosti, znalosti, informace, poznatky“ (n = 70).

IK7 organizačně-metodická orientace je v tomto případě kategorií s druhou nejnižší četností výskytu. Statisticky významně vyšší zastoupení této kategorie jsme nalezli ve výpovědích studentů prvních a čtvrtých ročníků. Ve výpovědích studentů pátých a vyšších ročníků se tato kategorie naopak vůbec nevyskytla. Nevyskytla se ani u respondentů s nízkou úrovní dosaženého vzdělání. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „zájem, motivace, snaha zaujmout“ (n = 19).

Co je účelem výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?

Je zřejmé že poté, co odpověděli na otázky po cílech a smyslu výchovy a vzdělávání, odpovědět na otázku „účelu“ bylo pro respondenty mnohem obtížnější. Tuto otázku zodpovědělo 445 z celkových 554 respondentů, dalších 18 respondentů svou odpověď omezilo na dále neanalyzovatelné konstatování, že účelem výchovy a vzdělávání je „vzdělanost“, „vzdělání“, „vychovanost“ apod. Tyto odpovědi jsme přiřadili ke kategorii IK0 (bez odpovědi). 41 respondentů dále uvedlo, že účelem výchovy a vzdělávání je naplňovat jeho cíl nebo že „účel je totéž co cíl“. 42 respondentů uvedlo, že účel je podle nich totéž co smysl (někteří z těchto respondentů současně uvedli, že je to také totéž co cíl). Tyto odpovědi kategorizovány nebyly – pouze v jednom případě, kdy respondent svou odpověď rozvedl a doplnil, co je podle něj účelem výchovy a vzdělávání. Celkem jsme tedy analyzovali 558 kategorizovaných výpovědí od 364 respondentů. Většina

respondentů (n=212) se ve svých výpovědích dotkla pouze jediné kategorie, výpovědi 6 respondentů byly rozčleněny do čtyř kategorií (zaznamenané maximum). Celkově byla nejčetněji zastoupena kategorie IK2 (individuálně-pragmatická orientace), nejnižší četnost byla naopak zaznamenána u kategorie IK7 (organizačně-metodická orientace), srov. tab. 24 a tab. 25.

V celkovém srovnání dle jednotlivých sledovaných kritérií (podrobněji viz tab. 95 až tab. 100 v příloze VI) jsme statisticky významné rozdíly zaznamenali v případě členění dle ročníku studia (vyšší preference IK5 a IK7, nižší preference IK2 u studentů třetích ročníků). Nyní se podívejme na jednotlivé kategorie.

IK1 personalistická orientace je v tomto případě kategorií s podprůměrnou četností výskytu. Statisticky významně vyšší preference této kategorie byla zaznamenána u studentů, jejichž alespoň jeden z rodičů získal maturitu, a u studentů, jejichž oba rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „rozvoj osobnosti“ (n = 30).

IK2 individuálně-pragmatická orientace byla v tomto případě nejčetnější kategorií. Statisticky významně nejnižší bylo zastoupení této kategorie ve výpovědích studentů třetích ročníků. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie v tomto případě byla „příprava na další vzdělávání“ (n = 70).

Tab. 24: Účel výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	112	46	171	57	52	19	109	19
muži	93	15	8	24	8	16	3	25	1
19–25	455	101	45	161	54	54	18	110	17
26–33	45	13	2	12	5	9	2	9	1
34–41	34	6	5	16	5	3	-	9	1
42–50	20	7	2	6	1	2	2	6	1
CELKEM	**554**	**127**	**54**	**195**	**65**	**68**	**22**	**134**	**20**

Tab. 25: Účel výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	24,3%	10,0%	37,1%	12,4%	11,3%	4,1%	23,6%	4,1%
muži	93	16,1%	8,6%	25,8%	8,6%	17,2%	3,2%	26,9%	1,1%
19–25	455	22,2%	9,9%	35,4%	11,9%	11,9%	4,0%	24,2%	3,7%
26–33	45	28,9%	4,4%	26,7%	11,1%	20,0%	4,4%	20,0%	2,2%
34–41	34	17,6%	14,7%	47,1%	14,7%	8,8%	-	26,5%	2,9%
42–50	20	35,0%	10,0%	30,0%	5,0%	10,0%	10,0%	30,0%	5,0%
CELKEM	**554**	**22,9%**	**9,7%**	**35,2%**	**11,7%**	**12,3%**	**4,0%**	**24,2%**	**3,6%**

IK3 sociálně-pragmatická orientace v tomto případě byla kategorií s podprůměrnou četností výskytu. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie v tomto případě bylo „začlenění do společnosti, socializace, příprava na sociální role“ (n = 25).

IK4 sociálně-etická orientace v tomto případě byla kategorií s mírně podprůměrnou četností výskytu. Statisticky významný rozdíl byl zaznamenán mezi muži a ženami (četnější zastoupení u mužů). Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byla v tomto případě „prosociálnost, přínos pro společnost“ (n = 35).

IK5 idealistická orientace byla druhou nejméně zastoupenou kategorií. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byly „hodnoty, předání hodnot“ (n = 18).

IK6 orientace na obsah vzdělávání byla v tomto případě druhou nejčetněji zastoupenou kategorií. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byly v tomto případě „vědomosti, znalosti, informace“ (n = 63).

IK7 organizačně-metodická orientace je v tomto případě kategorií nejméně zastoupenou. Vůbec zastoupena nebyla ve výpovědích studentů čtvrtých ročníků a studentů psychologie.

V čem spočívá hodnota výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?

Rovněž tato otázka byla pro respondenty relativně obtížnější; zodpovědělo ji 386 z celkového počtu 554 respondentů, dalších 8 respondentů svou odpověď omezilo na dále neanalyzovatelné konstatování, že hodnota výchovy a vzdělávání spočívá ve „vzdělanosti“, „vzdělání“, „výchově“ apod. Tyto odpovědi jsme přiřadili ke kategorii IK0 (bez odpovědi). 7 respondentů dále uvedlo, že hodnota výchovy a vzdělávání spočívá v naplňování cílů; tyto odpovědi kategorizovány nebyly – pouze v jednom případě, kdy respondent svou odpověď rozvedl a doplnil, realizaci čeho má na mysli. Celkem jsme tedy analyzovali 540 kategorizovaných výpovědí od 378 respondentů.

Na rozdíl od předchozích otázek jsme v tomto případě u studentů, kteří tuto otázku nezodpověděli, zaznamenali několik zajímavých rozdílů a pravidelností. Statisticky významně nejčastěji tuto otázku vynechali studenti učitelství, o něco méně často studenti pedagogických neučitelských oborů a nejméně často studenti oborů nepedagogických. Statisticky významně nejčastěji tuto otázku vynechali studenti oborů zaměřených na přírodní vědy, techniku a matematiku (PTM). Rovněž statisticky významně častěji tuto otázku vynechali studenti druhých a vyšších ročníků PF oproti studentům TF.

Většina respondentů (n=197) se ve svých výpovědích dotkla pouze jediné kategorie, pouze 8 respondentů ve svých výpovědích zasáhlo do více než tří kategorií (4 kategorie 6 respondentů, 5 a 6 kategorií jeden respondent). Celkově byly nejčetněji zastoupeny kategorie IK4 (sociálně-etická orientace) a IK2 (individuálně-pragmatická orientace), nejnižší četnost byla naopak zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace), srov. tab. 26 a tab. 27.

V celkovém srovnání dle jednotlivých sledovaných kritérií (podrobněji viz tab. 101 až tab. 106) jsme statisticky významné rozdíly nezaznamenali. Nyní se podívejme na jednotlivé kategorie.

IK1 personalistická orientace je v tomto případě kategorií s přibližně průměrnou četností výskytu. Výrazně více je zastoupena ve výpovědích studentů TF (rozdíl mezi PF a TF přetrvává rovněž ve vyšších ročnících a blíží se statistické významnosti, p = 0,051). Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „rozvoj osobnosti, osobnost, přínos pro jedince, rozvinout lidský potenciál, vytvořit z každého člověka osobnost“ (n = 56).

IK2 individuálně-pragmatická orientace byla v tomto případě spolu s IK4 nejčetnější kategorií. Statisticky významně nejnižší bylo zastoupení této kategorie ve výpovědích studentů psychologie. V rámci PF bylo zaznamenáno statisticky významně nejnižší zastoupení této kategorie ve výpovědích studentů, kteří uvedli, že se danou problematikou zabývali v kurzech základů pedagogiky. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie v tomto případě byl „vliv na budoucí život, nezbytnost vzdělání pro život člověka“ (n = 53).

IK3 sociálně-pragmatická orientace v tomto případě byla kategorií s podprůměrnou četností výskytu. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie v tomto případě bylo „začlenění do společnosti, socializace“ (n = 31).

Tab. 26: Hodnota výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	147	69	110	64	110	25	93	47
muži	93	23	12	20	7	21	8	28	7
19–25	455	140	68	110	57	106	25	97	43
26–33	45	16	5	7	8	8	4	7	6
34–41	34	8	5	10	3	10	4	9	4
42–50	20	6	3	3	3	7	-	8	1
CELKEM	**554**	**170**	**81**	**130**	**71**	**131**	**33**	**121**	**54**

Tab. 27: Hodnota výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	31,9%	15,0%	23,9%	13,9%	23,9%	5,4%	20,2%	10,2%
muži	93	24,7%	12,9%	21,5%	7,5%	22,6%	8,6%	30,1%	7,5%
19–25	455	30,8%	14,9%	24,2%	12,5%	23,3%	5,5%	21,3%	9,5%
26–33	45	35,6%	11,1%	15,6%	17,8%	17,8%	8,9%	15,6%	13,3%
34–41	34	23,5%	14,7%	29,4%	8,8%	29,4%	11,8%	26,5%	11,8%
42–50	20	30,0%	15,0%	15,0%	15,0%	35,0%	-	40,0%	5,0%
CELKEM	**554**	**30,7%**	**14,6%**	**23,5%**	**12,8%**	**23,6%**	**6,0%**	**21,8%**	**9,7%**

IK4 sociálně-etická orientace v tomto případě byla nejčetněji zastoupenou kategorií. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byla v tomto případě „morálnější, vyspělejší společnost“ (n = 62).

IK5 idealistická orientace byla v tomto případě nejméně zastoupenou kategorií. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byla „tvorba, předávání a uchování hodnot“ (n = 16).

IK6 orientace na obsah vzdělávání byla v tomto případě kategorií zastoupenou s nadprůměrnou četností. Ve výrazně větší míře byla zastoupena ve výpovědích mužů (rozdíl mezi muži a ženami se blížil statistické významnosti, p = 0,053). Statisticky významně nejnižší četnost byla zjištěna u studentů pátých a vyšších ročníků. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byly v tomto případě „vědomosti, znalosti, informace, poznatky, poznání“ (n = 46).

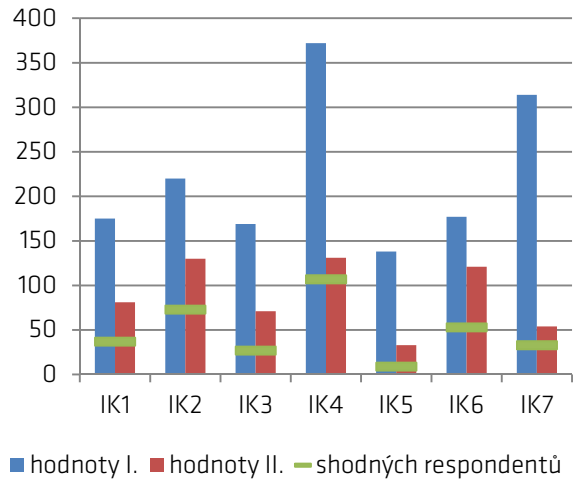
IK7 organizačně-metodická orientace je v tomto případě druhou nejméně četnou kategorií. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „přístup pedagoga“ (n = 15).

Hodnoty výchovy a vzdělávání: pojmové asociace vs. otevřené otázky

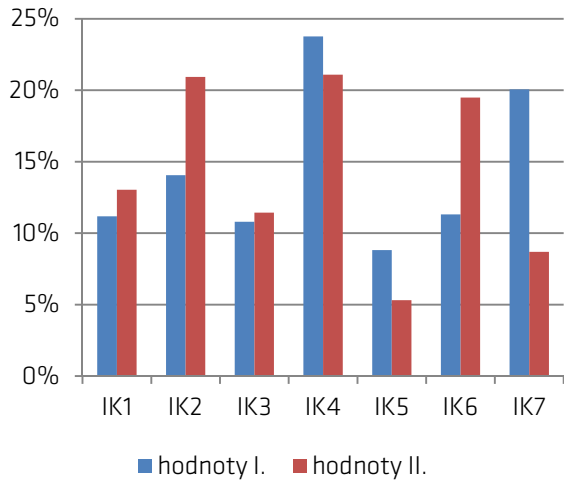
Při srovnání výpovědí k vztahujících se k tématu hodnot výchovy a vzdělávání (viz graf 12 a graf 13) je patrné, že odlišná technika dotazování a odlišné zadání vedly k několika změnám, přičemž podobně jako v případě cílů výchovy a vzdělávání i v tomto případě je nejpatrnější snížení počtu kategorizovaných výpovědí u otevřených odpovědí.

U odpovědí na otevřenou otázku ve srovnání s pojmovými asociacemi byly v relativní míře posíleny zejména kategorie IK6 a IK2, výrazně naopak poklesla preference kategorií IK7 a IK5. Kategorie IK3, IK1 a do jisté míry také IK4 zůstaly co do relativních četností na poměrně stabilní úrovni.

Graf 12: Hodnoty výchovy a vzdělávání: pojmové asociace vs. otevřené otázky, absolutní četnosti



Graf 13: Hodnoty výchovy a vzdělávání: pojmové asociace vs. otevřené otázky, relativní četnosti



Z pohybu absolutních četností jednotlivých kategorií a výše popsaných sledovaných rozdílů jednotlivých skupin respondentů zjišťujeme, že (1) v rámci pojmových asociací významně dominantní kategorie IK4 zůstává nadále kategorií významnou, a to napříč všemi sledovanými skupinami respondentů; (2) díky menšímu poklesu četností se v rámci odpovědí na otevřenou otázku k IK4 přidružily také kategorie IK2 a IK6, které ovšem jednotlivé skupiny respondentů výrazně více rozdělují. Usuzujeme tak, že se zde objevují dvě konkurenční hodnotové orientace, jejichž společným jádrem je vnímání sociálně-etických aspektů jako hodnotového základu výchovy a vzdělávání, resp. podstaty, v níž hodnota výchovy a vzdělávání spočívá. Koncept morálky či směřování k lepší společnosti skrze výchovu a vzdělávání tak propojuje orientaci individuálně pragmatickou, kde hodnota výchovy a vzdělávání je spatřována v sebeprosazení či seberealizaci jednotlivce, s orientací zdůrazňující obsah vzdělávání, resp. kladoucí důraz na osvojení si vědomostí, dovedností, určité odbornosti apod.

Podobně jako u srovnání pojmových asociací a odpovědí na otevřenou otázku o cílech výchovy a vzdělávání, také v tomto případě jsme zjistili, že řada respondentů při „přechodu" od pojmových asociací k otevřené otázce u jednotlivých kategorií vypovídala odlišně (viz graf 12). Máme za to, že toto „přelévání" výpovědí mezi jednotlivými kategoriemi nelze vysvětlit pouze odlišným zadáním otázky („hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání ‚stavět'" vs. „v čem spočívá hodnota výchovy a vzdělávání") a předpokládáme, že ani pojetí hodnot výchovy a vzdělávání není u respondentů příliš ustálené.

Otevřené otázky – cíle, smysl, účel, hodnota: celkové srovnání

Celkové srovnání odpovědí respondentů na čtyři otevřené otázky představují tab. 28, tab. 29, graf 14 a graf 15. Do celkového přehledu byly připočteny rovněž výpovědi vyjadřující shodu některých kategorií (např. smysl = cíle apod.). Je patrné, že s postupujícími otázkami se snižoval celkový počet výpovědí respondentů. To může vypovídat buďto o určité „únavě" respondentů z několika otevřených otázek (resp. nižší ochotě odpovídat na následující otázky), nebo také o obtížnosti otázek pro respondenty, kdy s každou další otázku pro ně bylo obtížnější doplnit něco nového; řada respondentů se v poznámkách na okraj vyjádřila také v tom smyslu, že je pro ně obtížné rozlišit nuance výrazů *cíl*, *smysl*, *účel* a *hodnota*, resp. že jim významy těchto výrazů splývají.

Nejdominantnější kategorií je IK2 (individuálně-pragmatická orientace); ve všech případech byla nejčetnější nebo druhou nejčetnější kategorií. Další výrazně zastoupenou kategorií (zejm. díky vysoké četnosti vztažené k cílům výchovy a vzdělávání) byla IK6 (orientace zdůrazňující obsah vzdělávání).

Z vysokého zastoupení kategorií IK2 a IK3 usuzujeme, že mezi respondenty je celkově dominantní orientace pragmatická (oproti personalistické, sociálně-etické a idealistické). Pouze u výpovědí vztahujících se k hodnotě výchovy a vzdělávání orientace personalistická, sociálně-etická a idealistická (v celkovém součtu) převážily nad orientací pragmatickou. Ve všech případech byla zaznamenaná převaha statisticky významná.

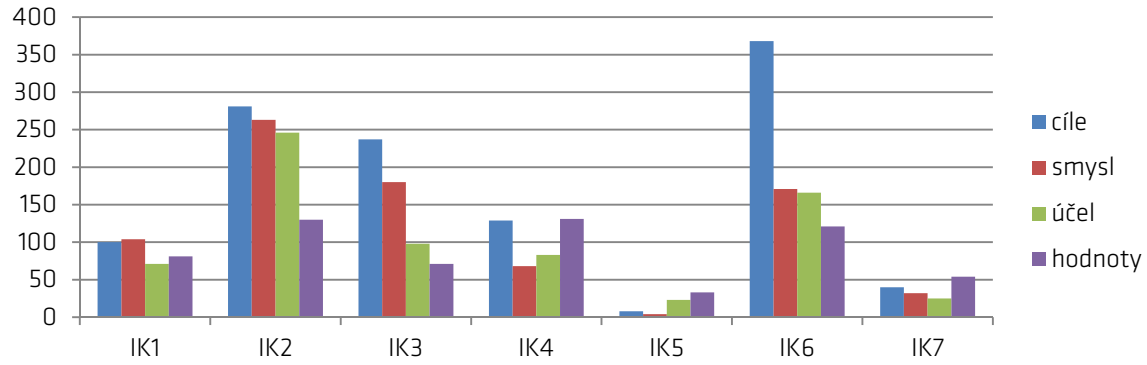
Tab. 28: Cíle, smysl, účel a hodnota výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti

	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7	Celkem
cíle	24	100	281	237	129	8	368	40	**1163**
smysl	73	104	263	180	68	4	171	32	**822**
účel	127	71	246	98	83	23	166	25	**712**
hodnota	170	81	130	71	131	33	121	54	**621**
Celkem	**394**	**356**	**920**	**586**	**411**	**68**	**826**	**151**	**3318**
respond.[62]	239	229	468	352	290	66	460	120	**554**

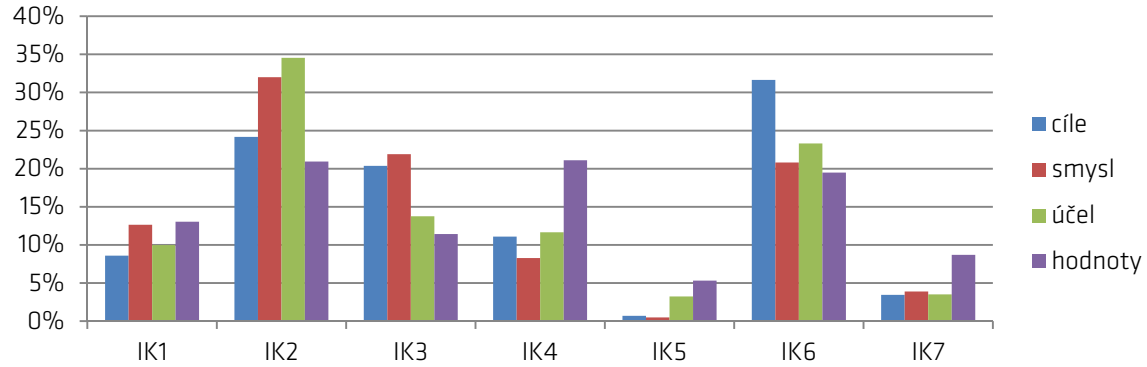
Tab. 29: Cíle, smysl, účel a hodnota výchovy a vzdělávání, relativní četnosti

	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7	Celkem
cíle	4,3%	8,6%	24,2%	20,4%	11,1%	0,7%	31,6%	3,4%	**1163**
smysl	13,2%	12,7%	32,0%	21,9%	8,3%	0,5%	20,8%	3,9%	**822**
účel	22,9%	10,0%	34,6%	13,8%	11,7%	3,2%	23,3%	3,5%	**712**
hodnota	30,7%	13,0%	20,9%	11,4%	21,1%	5,3%	19,5%	8,7%	**621**
respond.	43,1%	41,3%	84,5%	63,5%	52,3%	11,9%	83,0%	21,7%	**554**

Graf 14: Cíle, smysl, účel a hodnoty výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti



Graf 15: Cíle, smysl, účel a hodnoty výchovy a vzdělávání, relativní četnosti



[62] V posledním řádku tabulky je uveden počet respondentů, kteří se ve svých výpovědích uvedené kategorie dotkli alespoň jedenkrát.

Při srovnání četnosti zastoupení kategorií IK1 a IK2 s IK3 a IK4, zjišťujeme, že ve všech případech převládá orientace individuální nad sociální. Tato převaha je nicméně statisticky významná pouze v případě výpovědí o smyslu a účelu výchovy a vzdělávání. Srovnáme-li četnost zastoupení jednotlivých kategorií napříč výpověďmi vztahujícími se k otevřeným otázkám, pak statisticky významné rozdíly shledáváme v těchto případech:

- četnost zastoupení **IK1 (personalistická orientace)** je významně vyšší u pojetí cílů a smyslu než u pojetí účelu výchovy a vzdělávání;
- četnost zastoupení **IK2 (individuálně-pragmatická orientace)** je významně nižší u pojetí hodnoty výchovy a vzdělávání než u pojetí cílů, smyslu a účelu;
- četnost zastoupení **IK3 (sociálně-pragmatická orientace)** je významně odlišná u všech čtyř sledovaných oblastí: významně nejvyšší u pojetí cílů, významně nejnižší u pojetí hodnot výchovy a vzdělávání;
- četnost zastoupení **IK4 (sociálně-etická orientace)** je významně vyšší u pojetí cílů a hodnoty než u pojetí smyslu a účelu výchovy a vzdělávání;
- četnost zastoupení **IK5 (idealistická orientace)** je významně vyšší u pojetí účelu a hodnoty než u pojetí cílů a smyslu výchovy a vzdělávání;
- četnost zastoupení **IK6 (orientace na obsah vzdělávání)** se významně neliší pouze při srovnání pojetí smyslu a účelu výchovy a vzdělávání, významně nejvyšší je zastoupení této kategorie v pojetí cílů, významně nejnižší v pojetí hodnot;
- četnost zastoupení **IK7 (organizačně-metodická orientace)** je významně vyšší u pojetí hodnoty než u pojetí smyslu a účelu výchovy a vzdělávání.

Ukazuje se tedy, že u všech čtyř sledovaných aspektů (cíle, smysl, účel, hodnota) výchovy a vzdělávání nalézáme dostatek statisticky významných rozdílů, abychom mohli usoudit, že se z pohledu respondentů jedná o odlišné koncepty.

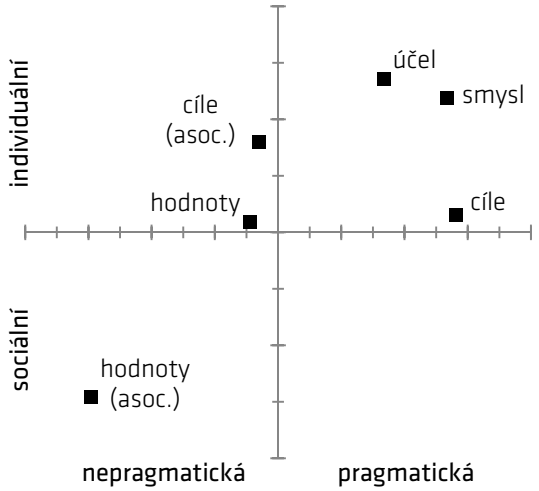
Pokud bychom se však pokusili o vyšší míru zobecnění a neuvažovali jednotlivé kategorie, ale obecnější dimenze: individuální orientace (IK1 + IK2) vs. sociální orientace (IK3 + IK4) a pragmatická orientace (IK2 + IK3) vs. nepragmatická orientace (IK1 + IK4 + IK5), můžeme na základě získaných dat sloučit koncepty smyslu a účelu.

Tab. 30: Cíle, smysl, účel a hodnoty výchovy a vzdělávání: individuální/sociální a pragmatická orientace

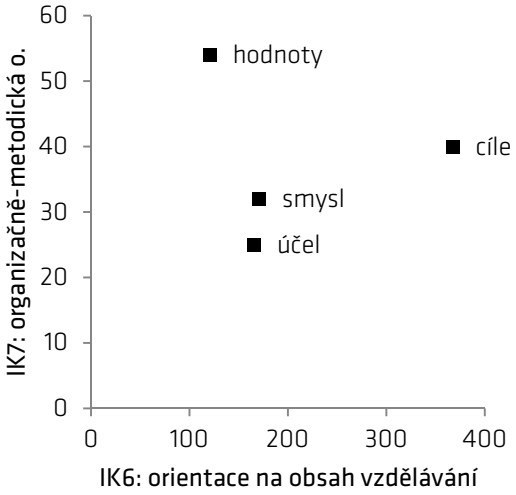
	IK1+2	IK3+4	rozdíl	IK2+3	IK1+4+5	rozdíl	individ.	soc.	pragm.	neprag.
cíle	381	366	**15**	518	237	**281**	+		++	
smysl	367	248	**119**	443	176	**267**	++		++	
účel	317	181	**136**	344	177	**167**	++		++	
hodnoty	211	202	**9**	201	245	**-44**	+			++

K tomuto závěru jsme dospěli tak, že jsme sečetli četnosti výskytu kategorií reprezentujících dimenze sociální/individuální a pragmatické/nepragmatické a provedli test statistické významnosti rozdílů četností jednotlivých protipólů (viz tab. 30). V případě cílů výchovy a vzdělávání jsme zjistili statisticky významně vyšší zastoupení pragmatické orientace (v tabulce značeno ++) a vyšší, nikoli však statisticky významně, zastoupení individuální orientace (v tabulce značeno +). V případě smyslu a účelu výchovy a vzdělávání jsme shodně nalezli statisticky významně vyšší zastoupení pragmatické orientace a individuální orientace. V případě hodnoty výchovy a vzdělávání jsme zjistili statisticky významně vyšší zastoupení nepragmatické orientace a vyšší, nikoli však statisticky významně, zastoupení individuální orientace. Tato zjištění odpovídají zjištěným dílčím statisticky významným rozdílům četností zastoupení jednotlivých kategorií popsaným výše.

Graf 16: Cíle, smysl, účel a hodnoty: individuální, sociální a pragmatická orientace



Graf 17: Cíle, smysl, účel a hodnoty: IK6 a IK7



Pomocí rozdílů vypočtených v tab. 30 jsme se pokusili blízkost konceptů smyslu a účelu výchovy a vzdělávání vyjádřit zobrazením ve dvojdimenzionálním prostoru (viz graf 16, zákl. jednotka = 50). Pro srovnání jsme do grafu zařadili rovněž výsledky pro pojmové asociace k cílům a hodnotám výchovy a vzdělávání: cíle (asoc.) a hodnoty (asoc.). Z grafu je patrný již dříve popsaný posun odpovědí na otevřené otázky k větší míře pragmatičnosti a většímu důrazu na individualitu oproti pojmovým asociacím.

O blízkosti uvedených konceptů vypovídá rovněž graf 17 zobrazující zbývající dvě kategorie, které nebyly do analýzy sociální-individuální a pragmatické-nepragmatické dimenze zahrnuty. Na osách *x* a *y* jsme zachytili počet respondentů, jejichž vyjádření ve vztahu ke sledovaným konceptům zasahovalo do kategorií IK6 a IK7. Rozdíly četností výskytu těchto kategorií v případě smyslu a účelu výchovy a vzdělávání nebyly statisticky významné.

Výše uvedený závěr je nicméně nutné považovat za poměrně diskutabilní zobecnění sumarizovaných výpovědí. Podíváme-li se podrobněji na výpovědi jednotlivých respondentů, zjistíme, že u velkého počtu respondentů se výpovědi liší, avšak v celkovém souhrnu se tyto rozdíly navzájem „ruší". Tuto skutečnost zachycuje tab. 31 zobrazující absolutní a relativní četnosti shodně zařazených výpovědí, tj. výpovědí vztahujících se k různým otázkám, které byly přiřazeny k téže kategorii, resp. k témuž souhrnu kategorií. Zajímalo nás, do jaké míry byli respondenti pragmatické, individuální či sociální orientaci „věrni" napříč sledovanými koncepty cílů, smyslu, účelu a hodnoty výchovy a vzdělávání. Ukazuje se, že nejstabilnější orientací je orientace pragmatická (IK2 + IK3) a do značné míry také orientace individuální (IK1 + IK2), naopak orientace sociální (IK3 + IK4) a nepragmatická (IK1 + IK4 + IK5) vykazují poměrně vysokou proměnlivost. Např. pouze 38,4% respondentů, kteří smysl výchovy a vzdělávání spatřují v sociálních souvislostech (IK3 + IK4), projevuje tuto sociální orientaci také ve výpovědích vztahujících se k pojetí účelu výchovy a vzdělávání.

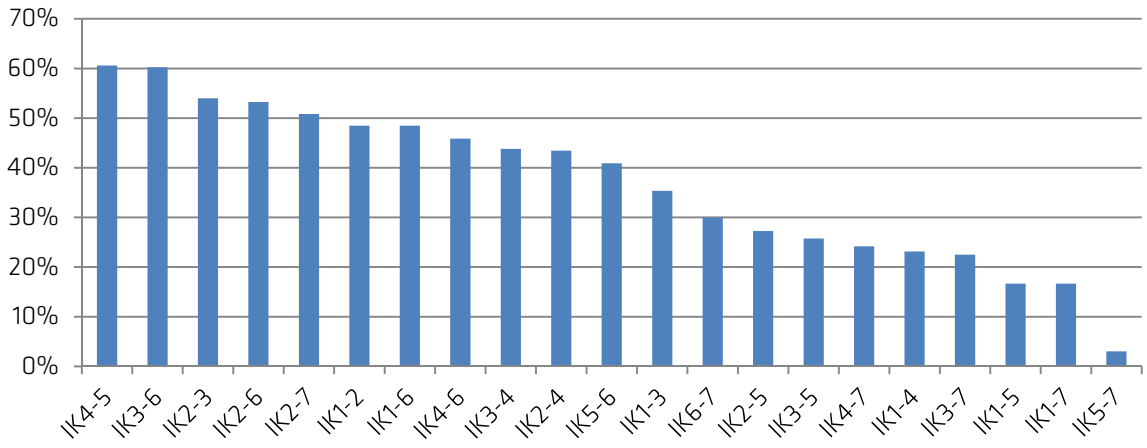
Tab. 31: Shodně zařazené výpovědi dle pragmatické, individuální a sociální orientace

IK1+IK2	cíle (n = 331)		smysl (n = 319)		účel (n = 273)		hodnota (n = 193)	
cíle	x	x	206	64,6%	178	65,2%	126	65,3%
smysl	206	62,2%	x	x	181	66,3%	129	66,8%
účel	178	53,8%	181	56,7%	x	x	120	62,2%
hodnota	126	38,1%	129	40,4%	120	44,0%	x	x
IK3+IK4	**cíle (n = 281)**		**smysl (n = 216)**		**účel (n = 161)**		**hodnota (n = 180)**	
cíle	x	x	139	64,4%	96	59,6%	103	57,2%
smysl	139	49,5%	x	x	83	51,6%	85	47,2%
účel	96	34,2%	83	38,4%	x	x	65	36,1%
hodnota	103	36,7%	85	39,4%	65	40,4%	x	x
IK2+IK3	**cíle (n = 406)**		**smysl (n = 363)**		**účel (n = 292)**		**hodnota (n = 181)**	
cíle	x	x	274	75,5%	223	76,4%	143	79,0%
smysl	274	67,5%	x	x	222	76,0%	129	71,3%
účel	223	54,9%	222	61,2%	x	x	118	65,2%
hodnota	143	35,2%	129	35,5%	118	40,4%	x	x
IK1+4+5	**cíle (n = 206)**		**smysl (n = 162)**		**účel (n = 162)**		**hodnota (n = 212)**	
cíle	x	x	82	50,6%	73	45,1%	86	40,6%
smysl	82	39,8%	x	x	73	45,1%	76	35,8%
účel	73	35,4%	73	45,1%	x	x	78	36,8%
hodnota	86	41,7%	76	46,9%	78	48,1%	x	x

Podobně, jako jsme sledovali možné pravidelnosti ve výskytu jednotlivých kategorií v případě výpovědí zaznamenaných v rámci oddílu pojmových asociací, shrnuli jsme relativní četnost společného výskytu jednotlivých kategorií také pro výpovědi vztahující

se k otevřeným otázkám (viz graf 18). Počítali jsme společné výskyty kategorií pro jednotlivé respondenty, tj. zda se daná dvojice kategorií v rámci čtyř odpovědí na otevřené otázky alespoň jedenkrát objevila. Relativní četnosti byly počítány stejným způsobem jako v případě pojmových asociací (četnosti byly vztaženy k hodnotám uvedeným v posledním řádku tab. 28).

Graf 18: Společný výskyt kategorií: otevřené otázky



Z grafu usuzujeme, že:

- Opět potvrzená těsnost spojení IK4 a IK5 naznačuje existenci určité „ideové orientace“. Prozatím jsme pro účely dílčích analýz předběžně uvažovali „nepragmatickou orientaci“ jako spojení IK4 a IK5 s IK1, daty zobrazenými v grafu je nicméně vazba na personalistickou orientaci (IK1) problematizována.
- Rovněž opět potvrzená těsnost spojení IK2 a IK3 naznačuje existenci „pragmatické orientace“, kterou jsme pro účely dílčích analýz taktéž předběžně uvažovali.
- Uvedená data naznačují, že bychom zatím neměli prvotní domněnku (částečně problematizovanou daty z pojmových asociací k hodnotám výchovy a vzdělávání) o těsné vazbě IK6 na pragmatickou orientaci zamítat.
- Dříve naznačené a současně problematizované spojení IK1 a IK6 naznačující souvislost orientace na obsah vzdělávání (osvojování vědomostí apod.) s personalistickou orientací nebylo novými daty vyvráceno, ale ani výrazněji potvrzeno.
- Dříve naznačená spojitost IK1 a IK2, resp. IK3 a IK4, která nás přivedla k předběžné úvaze o existenci dimenze „individuální / sociální orientace“ (tuto jsme uplatnili ve výše uvedených dílčích analýzách) nebyla vyvrácena, ale ani výrazněji potvrzena.
- Data naznačují pravděpodobnější spojitost organizačně-metodické orientace (IK7) s individuálně-pragmatickou orientací (IK2) spíše než s orientací idealistickou či personalistickou.

5.4.7 Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání

Na rozdíl od prvních dvou částí dotazníku, kdy jsme se ve formulaci zadání snažili o maximální otevřenost vůči variabilitě výpovědí respondentů, ve třetí části dotazníku jsme se pokusili o konfrontaci pedagogického myšlení respondentů s teoretickými variantami přístupů k výchově a vzdělávání, resp. výchovně-vzdělávacích koncepcí. Učinili jsme tak pomocí devíti metaforických vyjádření reprezentujících teoretické názorové spektrum (nebo alespoň jeho významnou část) dominantních koncepcí výchovy a vzdělávání (*curriculum ideologies*), se kterými jsme se setkali v odborné literatuře. Jednotlivé metafory byly formulovány takto:

***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 pomíjejících, zabránit pochybnostem o hodnotě pokladu a případně jej uchránit před strážci jiných pokladů, kteří tvrdí, že jejich poklad je cennější.*

***Metafora E:** Pedagog je poslem 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 pří-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 „pří-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.*

Zadání respondenty vybízelo k výběru varianty či variant, které podle jejich názoru podstatu výchovy vystihují nejlépe, nebo které jsou pro ně naopak zcela nepřijatelné. Svou volbu měli respondenti okomentovat („Popište, v čem podle vás varianta, kterou jste si vybrali, vystihuje podstatu výchovy a vzdělávání, případně uveďte, v čem je tato metafora nedokonalá.“)

Otázku zodpovědělo celkem 551 respondentů, 3 respondenti ji ponechali bez odpovědi. Většina respondentů přitom vybrala více než jednu metaforu, která podle jejich mínění vystihuje podstatu výchovy a vzdělávání, celkem jsme tak obdrželi 965 pozitivních voleb. Stejně tak většina respondentů vybírala více metafor, které odmítli jako podstatu výchovy a vzdělávání nevystihující, celkem jsme tak obdrželi 1337 negativních voleb. Většina respondentů své volby také zdůvodnila, celkem jsme tak získali 1658 kategorizovaných zdůvodnění. Konkrétní počty pozitivních a negativních voleb a jejich zdůvodnění pro jednotlivé metafory jsou uvedeny v tab. 32.

Tab. 32: Pozitivní a negativní volby a jejich zdůvodnění: celkový přehled

Metafora	Pozitivní volby			Negativní volby			Celkem
	zdůvodněno	nezdůvodněno	celkem	zdůvodněno	nezdůvodněno	celkem	
A	54	41	**95**	59	59	**118**	**213**
B	225	81	**306**	14	22	**36**	**342**
C	6	20	**26**	127	112	**239**	**265**
D	34	43	**77**	31	90	**121**	**198**
E	45	59	**104**	24	54	**78**	**182**
F	90	74	**164**	6	30	**36**	**200**
G	94	42	**136**	33	66	**99**	**235**
H	4	26	**30**	95	135	**230**	**260**
I	10	17	**27**	211	169	**380**	**408**
Celkem	**563**	**403**	**965**	**600**	**737**	**1337**	**2302**

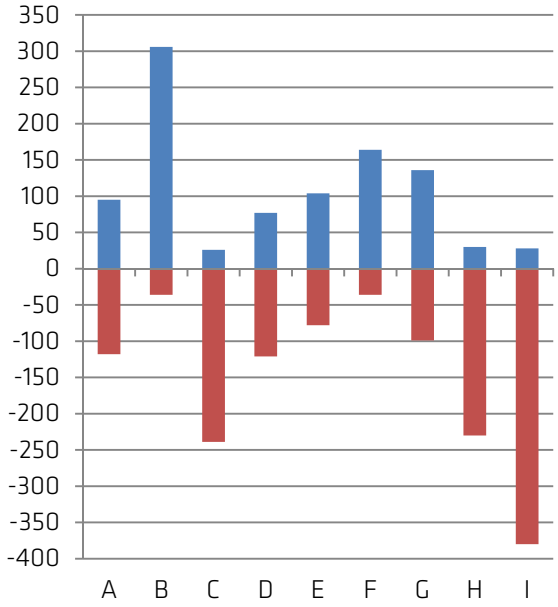
Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: celkový přehled

Jak vyplývá z tab. 32 a jak naznačují graf 19 a graf 20, nejvíce výpovědí se vztahovalo k metaforám I, B a C. Přitom metafory I a C jsou zároveň metaforami s nejvyšším počtem negativních voleb. U všech metafor byly zaznamenány jak volby pozitivní, tak negativní, přičemž celkový počet pozitivních voleb (965) byl převážen počtem voleb negativních (1337). Při porovnání počtu pozitivních a negativních voleb je patrné, že pozitivní volby převažují u metafor B, F, G a E; negativní volby převažují u metafor I, C,

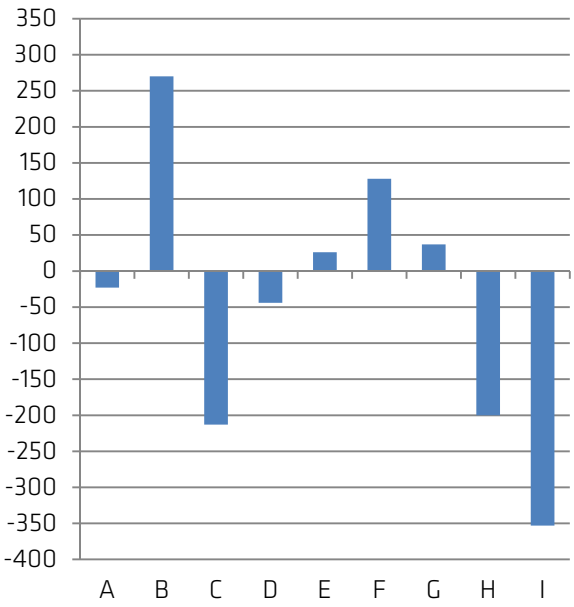
H, D a A. Metafory A, E, G a D můžeme interpretovat jako nejkontroverznější, tj. bez jednoznačné převahy pozitivních nebo negativních voleb. Metafory B a F jsou poměrně jednoznačně přijímány pozitivně, podobně jako I, C a H jsou poměrně jednoznačně odmítány.

U odpovědí členěných dle pohlaví byl zjištěn statisticky významný rozdíl, a to v celkovém přehledu a v samostatné analýze statistické významnosti rozdílů pozitivních voleb (pro samostatné negativní volby p = 0,051). Statisticky významný rozdíl mezi výpověďmi mužů a žen byl v rámci dílčích srovnání nalezen v počtu pozitivních voleb metafory I (více muži) a v počtu negativních voleb metafor E a F (v obou případech četnější u mužů).

Graf 19: Metafory: pozitivní a negativní volby



Graf 20: Metafory: navzájem krácené volby



Statisticky významný rozdíl by zjištěn rovněž ve srovnání odpovědí mladších a starších respondentů (19–25/26–50), a to v celkovém přehledu a v samostatné analýze statistické významnosti rozdílů pozitivních voleb. Statisticky významný rozdíl mezi výpověďmi starších a mladších respondentů byl v rámci dílčích srovnání nalezen v počtu pozitivních voleb u metafor B, D a E (v případě B a D četnější u starších respondentů, E četnější ve výpovědích mladších respondentů).

Mezi odpověďmi respondentů členěných dle příslušných fakult byl zjištěn pouze dílčí statisticky významný rozdíl v počtu negativních voleb u metafor A (FF > PF > TF) a C (FF > PF).

Mezi typy studijních oborů (pedagogické učitelské, pedagogické neučitelské, nepedagogické) byl zjištěn statisticky významný rozdíl v celkovém přehledu a také v rámci

dílčích srovnání, a to v počtu pozitivních voleb u metafor B (PEDn > PEDu > NEP) a I (PEDu > PEDn) a v počtu negativních voleb u metafor C a D (NEP > PEDu > PEDn).

Mezi studijními obory a specializacemi členěnými dle jejich zaměření (přírodní vědy, technika a matematika, humanitní a umělecké obory atd.) nebyl v celkovém přehledu zjištěn statisticky významný rozdíl. Zjištěny byly pouze dílčí statisticky významné rozdíly v počtu pozitivních voleb u metafor B (nejčetnější u SOP a PSY, nejméně četné u HUM), E (PTM > SOP) a H (PPV > HUM) a v počtu negativních voleb u metafor A (PTM > PPV, HUM > PPV), B (HUM > SOP), C (HUM > PPV, HUM > SOP), D (PTM > SOP, HUM > SOP) a I (PPV, SOP > PTM, SOP > HUM).

Statisticky významný rozdíl byl nalezen rovněž v celkovém přehledu při srovnání výpovědí studentů nižších a vyšších ročníků (1, 2–5+). Statisticky významné dílčí rozdíly pak byly nalezeny v počtu negativních voleb u metafor B (četnější ve výpovědích studentů prvního ročníku) a I (četnější ve výpovědích studentů druhých a vyšších ročníků).

Rozčleníme-li odpovědi respondentů dle orientace rodiny, ve které vyrostli (prakticky orientovaná, intelektuálně orientovaná, obojí), nenalézáme v celkovém přehledu ani v dílčích srovnáních žádný statisticky významný rozdíl. Statisticky významný rozdíl nebyl nalezen ani v celkovém přehledu odpovědí členěných dle toho, zda respondent rodinu, ve které vyrůstal, označil v postoji k náboženství jako ateistickou, nevyhraněnou nebo nábožensky aktivní. Stejně tak v celkovém přehledu rozčleněném dle dosaženého vzdělání rodičů respondenta nebyl zjištěn žádný statisticky významný rozdíl.[63]

Pokud výpovědi o metaforických vyjádřeních koncepcí výchovy a vzdělávání vztáhneme k výpovědím o vlivu rodiny, přátel aj. na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání respondentů, statisticky významný rozdíl u výpovědí jednotlivých skupin respondentů (ovlivnila, neovlivnila, bez odpovědi) v celkovém přehledu nenalézáme. Dílčí statisticky významné rozdíly se objevily pouze při srovnání četností pozitivních voleb u metafory H (četnější u respondentů, kteří uvedli, že rodinou, přáteli aj. ovlivněni nebyli) a negativních voleb u metafor D a G (v obou případech četnější u respondentů, kteří uvedli, že rodinou, přáteli aj. ovlivněni nebyli).

Naopak, pokud výpovědi o realizaci cílů výchovy a vzdělávání vztáhneme k výpovědím o vlivu základní a střední školy na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání respondentů, v celkovém srovnání statisticky významný rozdíl nalézáme.[64] Dílčí statisticky významné rozdíly byly nalezeny při srovnání četností pozitivních voleb u metafory B (nejčetnější ve výpovědích respondentů, kteří otázku o vlivu ZŠ a SŠ ponechali bez odpovědi) a negativních voleb u metafor D a I (v obou případech nejméně četné ve výpovědích respondentů, kteří otázku o vlivu ZŠ a SŠ ponechali bez odpovědi).

[63] Statistická významnost rozdílu nebyla testována pro respondenty, jejichž oba rodiče měli základní vzdělání, jelikož tato kategorie byla ve výzkumném vzorku jen velmi málo zastoupena a statistické procedury testu dobré shody χ^2 na ně nebylo možné uplatnit; vypuštěna byla rovněž málo početná kategorie respondentů, kteří vzdělání rodičů neuvedli.

[64] Srovnávány byly kategorie OVLIVNILA, NEOVLIVNILA, BEZ ODPOVĚDI; málo četná kategorie NEVÍM do analýzy zahrnuta nebyla.

Zkoumat statistickou významnost rozdílu výpovědí z hlediska vlivu vysokoškolského studia (rozčleněné podle toho, ve kterých předmětech se s problematikou cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání respondenti setkali) nebylo vzhledem k nízkému počtu výpovědí možné. Proto jsme provedli srovnání výpovědí všech studentů vyšších ročníků (2–5+) pedagogické a teologické fakulty, statisticky významný rozdíl jsme však v tomto případě nalezli pouze v dílčím srovnání četnosti pozitivních voleb u metafory D (četnější u studentů TF).

Podrobnější údaje (absolutní a relativní četnosti pozitivních a negativních voleb rozčleněných dle sledovaných skupin) jsou uvedeny v příloze V, tab. 125 až tab. 148. Nyní podrobněji představíme zjištění vážící se k jednotlivým metaforickým vyjádřením koncepcí výchovy a vzdělávání.

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).*

Z teoretického hlediska metafora A reprezentuje teorie **sociálně-funkcionalistické**, kde cílem je zajištění fungování celku společnosti zejména z hlediska sociálních, případně mocensko-politických vazeb, začlenění jedince do společnosti, sociální participace, resp. převzetí a plnění funkcí souvisejících s jeho sociálním zařazením.

Metafora A patří mezi metafory, k nimž se vztahuje nižší počet výpovědí (213); počet negativních voleb v tomto případě pouze mírně převyšuje počet voleb pozitivních (-23), patří tedy mezi metafory, na něž se názory respondentů výrazně rozcházely.

Muži metaforu A hodnotili negativně výrazně častěji než ženy, ženy ji naopak výrazně častěji hodnotili pozitivně (tento rozdíl však nebyl statisticky významný). Přestože odmítavé stanovisko celkově převládalo, nejvíce pozitivně tuto metaforu hodnotila skupina respondentů ve věku 26–33 let (počet respondentů metaforu přijímajících a odmítajících byl shodný), nejméně pozitivně skupina respondentů ve věku 42–50 let; celkově však rozdíly mezi jednotlivými věkovými skupinami nebyly výrazné.

Metafora A byla studenty pedagogické a filozofické fakulty hodnocena převážně negativně, studenti teologické fakulty ji naopak většinou hodnotili pozitivně. Při srovnání výpovědí pouze studentů druhých a vyšších ročníků je stanovisko k metafoře A převážně odmítavé jak u studentů pedagogické fakulty, tak u studentů teologické fakulty, podíl studentů, kteří metaforu A odmítají, je však na pedagogické fakultě výrazně vyšší. Rozdíly mezi fakultami nebyly statisticky významné.

Respondenti z pedagogických učitelských, pedagogických neučitelských i nepedagogických studijních oborů hodnotili metaforu A častěji negativně než pozitivně, relativně nejpozitivněji pak studenti nepedagogických oborů, nejednalo se však o nijak

výrazný rozdíl. Rozdělíme-li respondenty dle zaměření jejich studijních oborů, pak studenti oborů zaměřených na výchovu preprimární, primární a volnočasovou metaforu A přijímali převážně pozitivně, naopak všechny ostatní skupiny respondentů (zaměření na přírodní vědy, techniku a matematiku, humanitní a umělecké obory, psychologie, sociální pedagogika) metaforu vnímaly převážně negativně, přičemž relativně nejvíce negativně se k metafoře A stavěli studenti oboru psychologie. Ani tyto rozdíly však nebyly statisticky významné.

Respondenti napříč všemi ročníky studia hodnotili metaforu A převážně negativně, relativně nejvíce negativně (ale také nejvíce pozitivně) studenti prvních ročníků, relativně nejméně negativně (ale také nejméně pozitivně) studenti pátých a vyšších ročníků. Ani tyto rozdíly nebyly statisticky významné.

Všechny skupiny respondentů, kteří uvedli, že rodina, ve které vyrůstali, byla orientovaná prakticky, intelektuálně nebo prakticky i intelektuálně, se shodovaly v tom, že metaforu A převážně odmítaly. Relativně nejvíce negativně (a současně nejméně pozitivně) se k ní stavěli respondenti z rodin orientovaných intelektuálně. Ani tyto rozdíly však nebyly statisticky významné. Rovněž pouze mírně se lišily výpovědi vztahující se k metafoře A ani u respondentů rozčleněných do skupin dle toho, jak charakterizovali postoj rodiny, ve které vyrůstali, k náboženství. Respondenti z nábožensky aktivních rodin ve stejném počtu metaforu A přijímali i odmítali; u respondentů z ateistických rodin nebo z rodin ve vztahu k náboženství nevyhraněných převládalo odmítavé stanovisko. Podobně mírně převažující odmítavý postoj k metafoře A jsme zaznamenali napříč téměř všemi skupinami respondentů rozdělenými dle dosaženého vzdělání rodičů (pouze u respondentů, jejichž rodiče dosáhli nejnižšího vzdělání, byl počet pozitivních i odmítavých voleb shodný).

Žádný statisticky významný rozdíl četnosti výpovědí souhlasných či nesouhlasných ve vztahu k metafoře A jsme nezaznamenali ani u skupin respondentů rozdělených podle toho, jak se vyjadřovali o vlivu rodiny, přátel aj. na své pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání. Ve všech skupinách mírně převládalo odmítavé stanovisko, nejvýrazněji ve skupině respondentů, kteří uvedli, že svou rodinou, přáteli aj. nebyli ovlivněni. Podobně odmítavě se stavěli k metafoře A respondenti, kteří uvedli, že jejich pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání bylo ovlivněno základní nebo střední školou; metaforu A stejně tak odmítali respondenti, kteří uvedli, že základní nebo střední školou ovlivněni nebyli. Naopak respondenti, kteří otázku o vlivu ZŠ nebo SŠ ponechali bez odpovědi, metaforu A častěji přijímali než odmítali.

Přibližně polovina pozitivních i negativních voleb vztahujících se k metafoře A byla respondenty zdůvodněna, přičemž respondenti metaforu A odmítali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **personalistické**: „není orientováno na potřeby žáka, ale školy“; „chybí individuální přístup“, „není v souladu se žákem“, „nebere v potaz nadšení či názor žáků“;

- hledisko **organizačně-metodické**: „ne každé nařízení může být proveditelné“; „direktivní, brzdí fantazii“; „učitel by měl mít možnost zařadit věci, které mu přijdou důležité“;
- hledisko **poststrukturalistické** (kritika školy jako „prodloužené ruky“ státní moci): „záměry školy nemusí být správné“; „zneužitelné státní mocí“; „manipulativní“; „pedagog nemusí pracovat v souladu se státem, není loutka státu“; „připomíná to socialismus“; „vystihuje podstatu současného českého školství: vychovat si další povolné voliče“; „hrozí nadřazenost pedagoga“.

Respondenti naopak metaforu A přijímali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **sociálně-pragmatické**: „metafora naznačuje přínos pro společnost“; „vystihuje záměry státu“; „žáci se musí přizpůsobit“;
- hledisko **organizačně-metodické**: „pedagog žáky vede, zapojuje“; „flexibilita (možnost upravit hru podle herců i doby)“; „pedagog zkouší nové metody, komunikuje, snaží se zaujmout“;
- hledisko **sociálně-etické**: „zdůrazňuje soulad a spolupráci mezi žákem, učitelem a školou“;
- důraz na **obsah vyučování**: „pedagog předává poznatky, zkušenosti, učí novému“;
- hledisko **individuálně-pragmatické**: „takto se snaží dosáhnout co nejlepších výsledků (známek)“;
- hledisko **personalistické**: „režisér napomáhá zdokonalování herců“.

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.*

Z teoretického hlediska metafora B reprezentuje teorie **personalistické**, kde cílem je rozvoj osobnosti jako fyzické, psychické a sociální jednoty, z určitého hlediska však může být problematizována: absence výraznějšího zřetele k cíli může vyvolat otázku, zda se vůbec jedná o výchovně-vzdělávací proces ve smyslu *cílevědomé* aktivity.

K metafoře B se vztahuje druhý nejvyšší počet výpovědí (342), současně se jedná o metaforu s nejvyšším počtem pozitivních voleb, které jednoznačně převažují nad počtem voleb negativních (+270), jedná se tedy o metaforu nejméně kontroverzní.

Relativní četnost negativních voleb byla u mužů i žen přibližně stejná, nicméně relativní četnost pozitivních voleb byla u žen o něco vyšší, ovšem pouze nepatrně (nejedná se o statisticky významný rozdíl). Přestože pozitivní stanovisko celkově převládalo u všech věkových skupin, stojí za povšimnutí, že všechny negativní volby byly soustředěny pouze ve skupině nejmladších respondentů (19–25 let). U všech ostatních skupin se vyskytují pouze volby pozitivní.

Relativní četnost pozitivních a negativních voleb se u studentů jednotlivých fakult se statisticky významně neliší. Nejvyšší relativní četnost pozitivních voleb je u studentů pedagogické fakulty, nejnižší u studentů fakulty filozofické. Při rozdělení respondentů do skupin dle typu studijního oboru (pedagogický učitelský, pedagogický neučitelský, nepedagogický) byl zjištěn statisticky významný rozdíl výpovědí vztahujících se k metafoře B. Studenti oborů pedagogických neučitelských se vyjadřovali pozitivně relativně nejčastěji (zároveň s nejnižší relativní četností negativních voleb), relativně nejméně často pozitivně (a relativně nejčastěji negativně) se naopak k metafoře B vyjadřovali studenti nepedagogických oborů. Přesto ve všech případech počet pozitivních voleb převažoval. Srovnáme-li výpovědi respondentů dle zaměření jejich studijních oborů, pak relativně nejčastěji pozitivně se k metafoře B vyjadřovali studenti oboru sociální pedagogika, naopak nejméně často pozitivně (a nejčastěji negativně) se k metafoře B stavěli studenti humanitně a umělecky orientovaných studijních oborů. Celkově však tyto rozdíly nebyly statisticky významné. Respondenti napříč všemi ročníky studia hodnotili metaforu B převážně pozitivně, relativně nejvíce pozitivně studenti druhých ročníků (zde se jedná především o studenty sociální pedagogiky viz výše), relativně nejméně pozitivně studenti pátých a vyšších ročníků. Ani tyto rozdíly nebyly statisticky významné.

Ve srovnání výpovědí respondentů rozčleněných do skupin podle charakteristiky jejich rodiny (praktické nebo intelektuální zaměření, postoj k náboženství, dosažené vzdělání rodičů) jsme nenalezli žádné výraznější rozdíly. Žádný statisticky významný rozdíl četnosti výpovědí souhlasných či nesouhlasných ve vztahu k metafoře B jsme nezaznamenali ani u skupin respondentů rozdělených podle toho, jak se vyjadřovali o vlivu rodiny, přátel aj. na své pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání. Ve všech skupinách převládalo vstřícné stanovisko, ovšem relativně nejméně výrazně ve skupině respondentů, kteří uvedli, že svou rodinou, přáteli aj. nebyli ovlivněni.

Z hlediska výpovědí respondentů o vlivu základní a střední školy jsme nezaznamenali žádný výraznější rozdíl mezi respondenty, kteří uvedli, že jejich pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání bylo či nebylo ovlivněno základní nebo střední školou; respondenti, kteří otázku o vlivu ZŠ nebo SŠ ponechali bez odpovědi, metaforu B přijímali pozitivně v relativně největší míře.

Respondenti zdůvodnili více než 60 % vyjádření, v nichž metaforu B přijímali kladně. Naopak odmítavé výpovědi byly zdůvodňovány v relativně mnohem nižší míře (26 %). Respondenti metaforu B odmítali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **sociálně-pragmatické**: absence autority, libovůle dítěte, absence vedení, v dítěti by se měla pěstovat odpovědnost, bez pravidel se může cítit zmateně;
- hledisko **organizačně-metodické**: „žák jako pouhý pozorovatel, chybí aktivita, větší zapojení“; „nereálné, většina žáků nemá ráda učitele a nemá zájem o samostatnou práci“; „nejen upozorňuje, ale podává výklad, absence vyučování“;

- hledisko **poststrukturalistické**: „průvodce nemusí být důvěryhodný, může jít špatnou cestou“; „zneužitelné“;
- hledisko **personalistické**: „nerozvíjeli bychom jeho osobnost, ale tvořili bychom si vlastní kopii“;
- hledisko **individuálně-pragmatické**: „chybí zde prostor pro samostatnost, aby si žáci mohli sami hledat své cestičky“;
- hledisko **idealistické**: „absence cíle“.

Respondenti metaforu B přijímali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **organizačně-metodické**: „vztah mezi pedagogem a žákem, důvěra mezi učitelem a žákem je důležitá“; „individuální přístup“; „děti se učí nejlépe příklady“; „pedagog nemá žákům určovat cíle, kterých mají dosáhnout“; „tam dorazí sami, ale s pomocí učitele do cíle dorazí rychleji a nezabloudí“; „musí vzbudit zájem, motivovat“; „vychází ze zájmu žáka“; „pedagog usnadňuje orientaci a možnost volby“; „přirozené, nenásilné ovlivňování žáků“; „učitel nabízí, nevnucuje, nerozhoduje za žáky“;
- hledisko **sociálně-etické**: „důležitost vedení, pedagog by měl děti vést a vysvětlovat, co je důležité; „pedagog pomáhá dítěti rozlišovat, ukazuje, co je dobré a co ne“;
- důraz na **obsah vyučování**: „upozorňuje (na zajímavosti, na úskalí), ukazuje, učí nové“; „otevírá nové cesty poznání“; „předává zkušenosti“; „učí vnímat věci kolem sebe, pozorovat, vede k přemýšlení, zkoumání“;
- hledisko **personalistické**: „rozvoj osobnosti, přirozený vývoj“; „reaguje na potřeby“; „rozvíjí sebevědomí, sebedůvěru“; „umožňuje seberealizaci“;

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.

Z teoretického hlediska metafora C reprezentuje teorie **materiálně-funkcionalistické** (technologické), 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.

K metafoře C se vztahuje přibližně průměrný počet výpovědí (265), současně se však jedná o metaforu s druhým nejnižším počtem pozitivních voleb a současně s druhým nejvyšším počtem voleb negativních. Počet negativních voleb jednoznačně převažuje nad počtem voleb pozitivních (-169), jedná se tedy o metaforu nepříliš kontroverzní, poměrně jednoznačně odmítanou.

Relativní četnost negativních a pozitivních voleb se dle pohlaví nijak statisticky významně nelišila, u mužů byla nicméně relativní četnost negativních voleb o něco vyšší

než u žen. Přestože negativní stanovisko celkově převládalo u všech věkových skupin, relativní počet negativních voleb je u starších respondentů (34–50 let) výrazně (nikoli však statisticky významně) nižší, zároveň v nejstarší skupině respondentů se objevuje relativně nejvyšší počet pozitivních voleb (i tento je však ve srovnání s jinými metaforami nízký).

Relativní četnost pozitivních a negativních voleb se u studentů jednotlivých fakult statisticky významně neliší. Nejvyšší relativní četnost negativních voleb je u studentů filozofické fakulty, nejnižší u studentů fakulty pedagogické. U studentů druhých a vyšších ročníků nebyl zaznamenán žádný výraznější rozdíl. Při rozdělení respondentů do skupin dle typu studijního oboru nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl výpovědí vztahujících se k metafoře C. Relativně nejčastěji negativně se k metafoře C vyjadřovali studenti nepedagogických oborů; relativně nejčastěji pozitivně se vyjadřovali studenti oborů pedagogických učitelských, nicméně negativní postoj jednoznačně převažoval ve všech skupinách. Srovnáme-li výpovědi respondentů dle zaměření jejich studijních oborů, pak relativní četnost negativních voleb byla nejvyšší u studentů oboru psychologie, nejnižší u oboru sociální pedagogika (rozdíl nebyl statisticky významný). Relativní četnost pozitivních voleb byla u všech studijních zaměření obdobná. Statisticky významný rozdíl jsme nenalezli ani ve srovnání výpovědí respondentů napříč ročníky studia.

Ve srovnání výpovědí respondentů rozčleněných do skupin podle charakteristiky jejich rodiny (praktické nebo intelektuální zaměření, postoj k náboženství, dosažené vzdělání rodičů) jsme nenalezli žádné statisticky významné rozdíly Výraznější rozdíl jsme zaznamenali pouze u členění dle postoje rodiny respondenta k náboženství, kdy respondenti z nábožensky aktivních rodin metaforu C odmítali výrazně častěji než respondenti z rodin ateistických či ve vztahu k náboženství nevyhraněných.

Žádný statisticky významný rozdíl četnosti výpovědí souhlasných či nesouhlasných ve vztahu k metafoře C jsme nezaznamenali ani u skupin respondentů rozdělených podle toho, jak se vyjadřovali o vlivu rodiny, přátel aj. na své pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání. Ve všech skupinách převládalo odmítavé stanovisko, zaznamenali jsme však, že (na rozdíl od jiných skupin) žádný z 32 respondentů, kteří uvedli, že svou rodinou, přáteli aj. nebyli ovlivněni, nehodnotil metaforu C pozitivně. Z hlediska výpovědí respondentů o vlivu základní a střední školy jsme mezi respondenty rovněž nezaznamenali žádný výraznější rozdíl.

Respondenti zdůvodnili přibližně polovinu vyjádření (53 %), v nichž metaforu C odmítali. Naopak pozitivní výpovědi byly zdůvodňovány v menší míře (23 %). Respondenti metaforu C odmítali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **personalistické**: „potřeby vzdělávaného nejsou prioritou“; „nemyslí na potřeby žáka“; „jde o výsledek, ne o žáka“; „nezohledňuje individualitu žáka“; „jde za výsledkem přes mrtvoly, odepisuje slabší“;

- hledisko **organizačně-metodické**: „pedagog nesoutěží s ostatními pedagogy, může být úspěšný, i když neobstojí v konkurenci"; „pasivita žáka, chybí aktivita"; „demotivující, pedagog neučí za účelem maximální efektivnosti, efektivita je v továrně, ne při práci s dětmi"; „direktivní"; „pedagog by neměl řídit činnost žáka, měl by dávat prostor i pro volnost projevu";
- hledisko **idealistické**: „chybí prostor pro duchovno"; „jedinec by si měl vytvářet své hodnoty bez ohledu na to, jestli jsou na tom druzí lépe"; „materiální, potlačuje rozvoj neefektivním směrem morálním či estetickým";
- hledisko **poststrukturalistické**: „subjektivní, kdo určí, jaké jsou potřeby společnosti?"

Respondenti metaforu C přijímali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **individuálně-pragmatické**: „připravuje na reálný život, obstát ve společnosti, v konkurenci je důležité"; „je dobré podporovat mírnou soutěživost, v prosazení se mezi žáky"; „sebevzdělávání je důležité";
- hledisko **organizačně-metodické**: „důraz na komunikaci, efektivitu, variabilitu metod";

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 pomíjejících, zabránit pochybnostem o hodnotě pokladu a případně jej uchránit před strážci jiných pokladů, kteří tvrdí, že jejich poklad je cennější.*

Z teoretického hlediska metafora D reprezentuje teorie **esencialistické**, kde cílem je kulturní (re)produkce, zachování kulturního dědictví a tradice. Jako problematické se tyto koncepce jeví zejména při konfrontaci s utilitárním hlediskem, jsou-li dotazovány na zdůvodnění hodnot, o něž se opírají, nebo cílů, které prosazují.

Metafora D je jednou z metafor s nižší četnosti výpovědí, které se k ní vztahují (198). Řada respondentů (64 %) ji nepovažovala za nejvýstižnější, ovšem ani se k ní nevyjádřili odmítavě. Z hlediska poměru pozitivních a negativních voleb patří metafora D ke kontroverznějším. Četnost voleb negativních sice převládá, ale nikoli výrazně (-36).

Relativní četnost negativních a pozitivních voleb se dle pohlaví nijak statisticky významně nelišila, nicméně muži se k této metafoře vyjadřovali relativně častěji než ženy, a to jak pozitivně, tak negativně. Četnost negativních stanovisek převládala u skupin mladších respondentů (19-33 let), u starších respondentů (34–50 let) naopak převážila četnost výpovědí pozitivních. Rozdíl mezi mladšími a staršími věkovými skupinami nebyl statisticky významný, nicméně se statistické významnosti blížil ($p = 0{,}072$).

U studentů pedagogické fakulty převažovala četnost negativních stanovisek k metafoře D, u studentů teologické fakulty byla četnost pozitivních a negativních stanovisek

shodná. Je zajímavé, že u studentů filozofické fakulty (obor estetika) se z 12 respondentů, kteří, se k metafoře vyjádřili, 8 stavělo k této metafoře odmítavě (z hlediska relativních četností je to ze všech fakult nejvíce negativních voleb). Srovnáme-li pouze studenty vyšších ročníků, pak u studentů PF převládá negativní stanovisko k této metafoře, u studentů TF naopak převládá stanovisko pozitivní.

Při rozdělení respondentů do skupin dle typu studijního oboru nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl výpovědí vztahujících se k metafoře D. Nejvyšší relativní četnost pozitivních i negativních výpovědí jsme zaznamenali u studentů nepedagogických oborů (esencialistická metafora nejvíce k výpovědím provokovala studenty oboru humanistika a estetika). U pedagogických učitelských a nepedagogických oborů převažovala četnost negativních stanovisek oproti pozitivním stanoviskům přibližně v poměru 2:1. U oborů pedagogických neučitelských četnost negativních stanovisek převažovala jen velmi mírně (1,1:1). Uvedené rozdíly nebyly statisticky významné. Srovnáme-li výpovědi respondentů dle zaměření jejich studijních oborů, pak relativní četnost negativních voleb převládala téměř u všech skupin respondentů (nejvýrazněji u studentů oboru psychologie). Jedinou výjimkou byli studenti oboru sociální pedagogika; zde četnost pozitivních stanovisek převyšovala četnost stanovisek negativních (tyto rozdíly však nebyly statisticky významné).

Statisticky významný rozdíl jsme nenalezli ani ve srovnání výpovědí respondentů napříč všemi ročníky studia. Výraznější odlišnost jsme nalezli pouze u studentů druhých ročníků, kde převládala pozitivní stanoviska k metafoře D (jednalo se o studenty SOP, viz výše). U studentů ostatních ročníků převládala stanoviska negativní, a to nejvíce u studentů prvních ročníků.

Ve srovnání výpovědí respondentů rozčleněných do skupin podle charakteristiky jejich rodiny jsme nenalezli žádné statisticky významné rozdíly. Výraznější rozdíl jsme zaznamenali pouze u členění dle postoje rodiny respondenta k náboženství, kdy odmítavé stanovisko respondentů z nábožensky aktivních rodin nebylo tak dominantní jako u ostatních skupin respondentů.

Žádný statisticky významný rozdíl četnosti výpovědí souhlasných či nesouhlasných ve vztahu k metafoře D jsme nezaznamenali ani u skupin respondentů rozdělených podle toho, jak se vyjadřovali o vlivu rodiny, přátel aj. na své pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání. Odmítavé stanovisko převládalo nejvíce u respondentů, kteří uvedli, že svou rodinou, přáteli aj. nebyli ovlivněni, dominantní bylo rovněž u respondentů, kteří uvedli, že svou rodinou, přáteli aj. ovlivněni byli. Naopak respondenti, kteří otázku po vlivu rodiny, přátel aj. ponechali bez odpovědi, se k metafoře D vyjadřovali častěji pozitivně než negativně.

Podobný výsledek jsme nalezli při srovnání stanovisek k metafoře D u respondentů rozčleněných do skupin z hlediska výpovědí o vlivu základní a střední školy. Respondenti, kteří uvedli, že jejich pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání základní

nebo střední školou nebylo ovlivněno, se k metafoře D stavěli nejvíce negativně. O něco méně negativně se stavěli respondenti, kteří uvedli, že základní nebo střední školou ovlivněni byli. Naopak respondenti, kteří otázku o vlivu ZŠ nebo SŠ ponechali bez odpovědi, metaforu D přijímali častěji pozitivně než negativně.

Respondenti zdůvodnili 26 % svých vyjádření, v nichž metaforu D odmítali; pozitivní výpovědi byly zdůvodňovány ze 44 %. Metafora D byla odmítána z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **poststrukturalistické**: „je třeba objektivita, nezaujatost"; „postrádá toleranci, je to absolutistické"; „vnucuje jednu podobu vzdělání, žák by si na hodnoty měl přijít sám";
- **sociálně-kritické** hledisko: „kulturu není třeba chránit nebo bránit, spíše je třeba rozvíjet v žácích kritičnost"; „důležitá je otevřenost novým poznatkům, ne lpět na starých a možná překonaných, důležité je i měnit hodnoty podle potřeb, protože i společnost se mění"; „zastaralé ‚vlastenectví'";
- hledisko **personalistické**: „člověk je v centru, ne hodnoty – ty jsou tu pro člověka";
- hledisko **organizačně-metodické**: „vzdělání není pouze o tom, že bude pedagog přednášet věci, které on vidí jako lepší"; „nemusí být jen strážci, ale i objevitelé".

Respondenti metaforu D přijímali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **idealistické**: „je třeba zprostředkovat trvalé hodnoty"; „musíme vědět, kde jsme, kam jdeme, co za hodnoty vlastníme a kam je můžeme posunout";
- důraz na **obsah** vzdělávání: „pedagog předává, co se sám naučil"; „má co nabídnout, předat"; „rozšiřuje přehled";
- hledisko **organizačně-metodické**: „důležitý je zájem, vyučování bez nátlaku";
- hledisko **esencialistické**: „historie je důležitá"; „inspirace z dějin"; „je třeba starat se o kulturní dědictví, protože každé je výjimečné"; „vede k národní hrdosti"; „tradice nám formuluje svět do srozumitelné podoby";
- hledisko **sociálně-etické**: „musí se naučit rozlišovat, co je dobré a co ne";
- hledisko **sociálně-pragmatické**: „v dětech je budoucnost, důležité pro existenci, přežití společnosti";
- hledisko **personalistické**: „každý je vzácný poklad".

Metafora E

Pedagog je poslem 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.

Z teoretického hlediska metafora E reprezentuje teorie **akademické**, kde cílem je rozvoj vědních oborů, rozšíření, prohloubení a zkvalitnění lidského poznání. Jedná se o metaforu s nejnižší četnosti výpovědí, které se k ní vztahují (182). Řada respondentů (67 %) ji nepovažovala za nejvýstižnější, ovšem ani se k ní nevyjádřili odmítavě. Z hlediska poměru pozitivních a negativních voleb patří metafora E ke kontroverznějším. Četnost voleb pozitivních sice převládá, ale nikoli výrazně (+26).

Relativní četnost negativních a pozitivních voleb se u mužů a žen liší, a to statisticky významně. Ženy metaforu E častěji hodnotí kladně, muži naopak záporně. Naopak při srovnání výpovědí respondentů z hlediska jejich věku jsme statisticky významný rozdíl nenalezli.

Pozitivní stanovisko k metafoře E převažovalo u studentů všech fakult, nejvýrazněji u studentů filozofické fakulty, nejméně výrazně u studentů pedagogické fakulty. Tyto rozdíly nicméně nebyly statisticky významné. Z hlediska typu studijního oboru metafora E nejvíce stanovisek vyprovokovala u studentů nepedagogických oborů, a to jak stanovisek pozitivních, tak negativních. Pozitivní stanovisko převládalo ve všech skupinách, zjištěné rozdíly nicméně nebyly statisticky významné. Rovněž z hlediska oborového zaměření relativní četnost pozitivních voleb převládala téměř u všech skupin respondentů. Jedinou výjimkou byli studenti oboru psychologie; zde četnost negativních stanovisek převyšovala četnost stanovisek pozitivních. Ani tyto rozdíly nebyly statisticky významné. Statisticky významný rozdíl jsme nenalezli ani ve srovnání výpovědí respondentů napříč ročníky studia. Relativní četnost pozitivních voleb převládala téměř u všech skupin respondentů. Jedinou výjimkou byli studenti čtvrtých ročníků; zde četnost negativních stanovisek převyšovala četnost stanovisek pozitivních.

Ve srovnání výpovědí respondentů rozčleněných do skupin podle charakteristiky jejich rodiny jsme nenalezli žádné statisticky významné rozdíly. Ve většině skupin převládalo pozitivní stanovisko, výjimku tvořily tři skupiny: ve skupině respondentů, kteří uvedli, že jejich rodina byla orientována intelektuálně, byla četnost pozitivních i odmítavých výpovědí shodná; ve skupině respondentů z nábožensky aktivních rodin a ve skupině respondentů, jejichž oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, převládalo negativní stanovisko k metafoře E. Žádný statisticky významný rozdíl četnosti výpovědí souhlasných či nesouhlasných ve vztahu k metafoře E jsme nezaznamenali ani u skupin respondentů rozdělených podle toho, jak se vyjadřovali o vlivu rodiny, přátel, ZŠ nebo SŠ. na své pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání.

Respondenti zdůvodnili 31 % svých vyjádření, v nichž metaforu E odmítali; pozitivní výpovědi byly zdůvodňovány ze 43 %. Respondenti metaforu E odmítali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **personalistické**: „cílem je něco jiného než potřeby žáka“; „zaměřenost na sebe sama“;

- hledisko **idealistické**: „důležitá je spravedlnost, věnovat se nejen dětem, které jsou hodně chytré, ale naopak spíše těm, kteří mají problémy“;
- hledisko **organizačně-metodické**: „direktivní“; „pasivita žáka“; „je to jednostranné, vzdělávání má být interakce“; „žák není obecenstvo“; „vzbudit zájem nestačí, musí mít přirozenou autoritu“;
- hledisko **poststrukturalistické**: „je to verbování do řad učitelstva“;
- hledisko **sociálně-kritické**: „konzervativní, zní to jako uchování toho, co je, na věky“.

Respondenti metaforu E přijímali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **organizačně-metodické**: „vzbudí zájem o předmět, motivuje“; „klade důraz na komunikaci“; „pedagog je posel, zprostředkovává, vede k poznání“;
- hledisko **sociálně-pragmatické**: „přínos pro společnost“; „je třeba, aby se někdo z obecenstva stal alchymistou (učitelem), aby mohlo školství dál fungovat“.

Metafora F

> *Pedagog je výtah na rozhlednu. Umožňuje cestujícím (žákům) dostat se „výš“, pochopit, že existují i věci, které „nejsou pří-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 „pří-zemního“ je možná ještě jiná perspektiva.*

Z teoretického hlediska metafora F reprezentuje teorie **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. Spolu s metaforami D a E je metafora F metaforou s nižší četností výpovědí, které se k ní vztahují (200), nicméně se jedná o metaforu poměrně jednoznačně pozitivně přijímanou.

Jak muži, tak ženy se k metafoře F staví častěji kladně než odmítavě, přičemž relativní četnost kladných voleb je u žen o něco vyšší. Muži se naopak k metafoře F vyjadřovali relativně více negativně. Tyto rozdíly nicméně nebyly statisticky významné. Ačkoli kladné hodnocení metafory F převládalo ve všech věkových skupinách, mladší respondenti (19–33 let) se vyjadřovali kladně relativně častěji. Na druhou stranu žádný ze starších respondentů (34–50 let) se k metafoře F nevyjádřil odmítavě.

Pozitivní stanovisko k metafoře F převažovalo u studentů všech fakult, nejvýrazněji u studentů teologické fakulty, nejméně výrazně u studentů filozofické fakulty. Tyto rozdíly nicméně nebyly statisticky významné. Z hlediska typu studijního oboru jsme zaznamenali pouze minimální rozdíly. Pozitivní stanovisko převládalo ve všech skupinách. Relativní četnost pozitivních voleb převládala rovněž u všech skupin respondentů čle-

něných dle jejich oborového zaměření. Statisticky významný rozdíl jsme nenalezli ani ve srovnání výpovědí respondentů napříč všemi ročníky studia. Relativní četnost pozitivních voleb převládala u všech skupin respondentů, nejvíce u studentů prvních ročníků. Ve skupině studentů pátých a vyšších ročníků jsme (na rozdíl od ostatních skupin) nezaznamenali žádné odmítavé vyjádření.

Ve srovnání výpovědí respondentů rozčleněných do skupin podle charakteristiky jejich rodiny (praktické nebo intelektuální zaměření, postoj k náboženství, dosažené vzdělání rodičů) jsme nenalezli žádné statisticky významné rozdíly. Ve všech skupinách převládalo pozitivní stanovisko. Oproti očekávání jsme nalezli relativně nejméně kladných vyjádření ve skupině respondentů, kteří svou rodinu charakterizovali jako intelektuálně zaměřenou, a ve skupině respondentů, jejichž rodiče mají nejvyšší vzdělání. Rovněž oproti očekávání relativně nejvyšší počet kladných výpovědí jsme nalezli u respondentů, kteří svou rodinu charakterizovali jako ateistickou. Uvedené rozdíly nicméně nejsou statisticky významné.

Žádný statisticky významný rozdíl četnosti výpovědí souhlasných či nesouhlasných ve vztahu k metafoře F jsme nezaznamenali ani u skupin respondentů rozdělených podle toho, jak se vyjadřovali o vlivu rodiny, přátel, ZŠ nebo SŠ. na své pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání.

Respondenti zdůvodnili 55 % svých vyjádření, v nichž se k metafoře F vyjadřovali kladně; odmítavé výpovědi byly zdůvodňovány pouze ze 17 %. Respondenti metaforu F odmítali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **poststrukturalistické**: „je třeba zdůraznit, že se lze rozhlížet do více stran“; „pedagog říká, že pouze on má pravdu, ukazoval by svět, jak ho vidí pouze on sám“;
- hledisko **individuálně-pragmatické**: člověk v našem světě někdy musí stát pevně nohama na zemi, a ne se vznášet ve výšinách;
- důraz na **obsah** vzdělávání: nemusí být součást vzdělávání, na to si může časem člověk přijít sám;
- hledisko **personalistické**: „může vést k nezdravému sebevědomí“.

Respondenti metaforu F přijímali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **idealistické**: „důraz na ideály, hodnoty“; „nová perspektiva, nové obzory, rozhled“; „měly by vědět, že je něco výš“; „pedagog může žáky správně nasměrovat k něčemu smysluplnému, starat se o duchovní složku“;
- hledisko **organizačně-metodické**: „dobrý přístup pedagoga“; „práce musí učitele bavit, žáci si ho musí vážit a ocenit jeho znalosti“; „pedagog vede, ukazuje cestu, chce naučit, aby si žák vybral ten lepší pohled“; „žáci musí chtít spolupracovat“;

- důraz na **obsah** vzdělávání: „učí novému, oborům, okna poznání“; „rozšiřuje obzory“; „čím více se vzděláváme, pronikáme hlouběji do podstaty věci, tím více se dostáváme od přízemního k vyššímu“;
- hledisko **individuálně-pragmatické**: „pedagog umožní žákovi vybudovat kariéru“; „žáci mohou jít svou cestou, objevovat obory sami“;
- hledisko **personalistické**: „možnost stálého rozvíjení se, dostat se co nejdál“; „vede k samostatnému myšlení“;
- hledisko **sociálně-etické**: „pedagog učí rozlišovat dobré a zlé“.

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.*

Z teoretického hlediska metafora G reprezentuje teorie **kognitivně-psychologické** zdůrazňující proces učení jako klíčový prvek výchovy a vzdělávání. Orientace na dosahování efektivity v procesu učení a související důraz na efektivitu výukových metod či organizaci učiva, které jsou pro tyto teorie typické, mohou být důvodem, proč jsou na jedné straně některými pedagogy preferovány a na druhé straně jinými kritizovány jako nedostatečně reflektující ideovou a obsahovou dimenzi vzdělávání. Metafora G patří mezi metafory s průměrnou četností výpovědí, které se k ní vztahují (235). Jedná se o metaforu spíše kontroverzní, s poměrně vysokým počtem pozitivních i negativních stanovisek. Pozitivní stanovisko nicméně mírně převažuje (+37).

Ženy se k metafoře G staví častěji kladně než odmítavě, muži se naopak k metafoře G vyjadřovali relativně více negativně. Ačkoli je tento rozdíl výrazný, není statisticky významný. Mladší respondenti (19–33 let) se k metafoře G častěji vyjadřovali kladně, starší respondenti (34–50 let) se k metafoře G častěji vyjadřovali odmítavě. Ani tyto rozdíly však nebyly statisticky významné.

Pozitivní stanovisko k metafoře G převažovalo u studentů fakulty pedagogické a filozofické, naopak u studentů teologické fakulty mírně převládalo stanovisko odmítavé. Pokud výběr zúžíme pouze na studenty vyšších ročníků, metaforu G převážně kladně přijímali jak studenti PF, tak studenti TF (ti dokonce v relativně vyšší míře). Uvedené rozdíly však nebyly statisticky významné. Statisticky významné rozdíly nebyly nalezeny ani z hlediska typu studijního oboru, oborového zaměření nebo ročníku studia. Pozitivní stanovisko převládalo ve všech skupinách, pouze u studentů oboru psychologie byl počet pozitivních a odmítavých stanovisek shodný.

Ve srovnání výpovědí respondentů rozčleněných do skupin podle charakteristiky jejich rodiny (praktické nebo intelektuální zaměření, postoj k náboženství, dosažené vzdělání rodičů) jsme nenalezli žádné statisticky významné rozdíly. Ve většině skupin převládalo pozitivní stanovisko. Odmítavé stanovisko mírně převládalo pouze ve skupině respondentů, kteří svou rodinu charakterizovali jako nábožensky aktivní a ve skupinách respondentů s vyšší úrovní vzdělanosti rodičů (minimálně oba rodiče SŠ vzdělání s maturitou, alespoň jeden rodič nebo oba rodiče s vysokoškolským vzděláním). Uvedené rozdíly nicméně nejsou statisticky významné.

Žádný statisticky významný rozdíl četnosti výpovědí souhlasných či nesouhlasných ve vztahu k metafoře G jsme nezaznamenali ani u skupin respondentů rozdělených podle toho, jak se vyjadřovali o vlivu rodiny, přátel, ZŠ nebo SŠ na své pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání. Téměř ve všech skupinách převládalo pozitivní stanovisko, výjimku tvořili respondenti, kteří uvedli, že rodinou, přáteli aj. nebyli ovlivněni. V této skupině převládalo stanovisko odmítavé, nicméně relativní četnost kladných výpovědí i zde byla srovnatelná s ostatními skupinami.

Respondenti zdůvodnili 69 % svých vyjádření, v nichž se k metafoře G vyjadřovali kladně; odmítavé výpovědi byly zdůvodněny z jedné třetiny. Respondenti metaforu G odmítali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **obsahu** vyučování: „chybí obsah vyučování“; „obsah je důležitý“;
- hledisko **personalistické**: „nebere se ohled na žáky, jejich individualitu, potřeby, názory, zájmy“; „nezájem o žáky“; „nedostatek lidskosti“; „jde o výsledek, ne o žáka“;
- hledisko **organizačně-metodické**: „direktivní“; „metafora popisuje vnější řízení, pedagog je ale součástí procesu, je uvnitř skupiny“; „je to těžko realizovatelné, má na to dost času?“;
- hledisko **idealistické**: „pouze materiální hodnoty“.

Respondenti metaforu G přijímali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **organizačně-metodické**: „zapojení žáků do výuky“; „pracovat s nadanějšími i slabšími“; „vyzdvihuje důležitost metod“; „efektivita, co musí brát pedagog v úvahu, aby byl proces výchovy a vzdělávání úspěšný“; „učitel musí rozumět svému řemeslu, měl by být psycholog, znát žáky, umět pomoci“; „pedagog by se měl snažit vykládat věci tak, aby to nejlépe chápalo co nejvíce lidí“; „je to i o přemýšlení, ne jen o poslouchání“; „pedagog děti pouze směřuje, nedělá věci za ně“; „pedagog dokáže brát informace i od studentů“;
- hledisko **personalistické**: „zaměřeno na potřeby žáka“; „zájem o žáky“; „individuální přístup“; „dává prostor vývoji“; „rozvíjí samostatnost“;
- důraz na **obsah** vyučování: „pedagog musí znát učivo, rozumí tomu, co učí“; „měl by znát i předměty související s jeho předmětem“.

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.

Z teoretického hlediska metafora H reprezentuje teorie **sociálně-kritické** (neomarxistické), kde cílem je radikální změna 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. Metafora H patří mezi metafory s průměrnou četností výpovědí, které se k ní vztahují (260). Jedná se o metaforu s třetím nejvyšším počtem negativních stanovisek, tedy poměrně jednoznačně odmítanou.

Relativní četnosti pozitivních a negativních stanovisek k metafoře H se u mužů a žen téměř neliší. Metafora H je výrazně odmítána ve všech věkových skupinách; ve skupině nejstarších respondentů (42–50 let) nebyla kladně přijata žádným respondentem.

Negativní stanovisko k metafoře H převažovalo u studentů všech tří fakult, u studentů FF o něco méně výrazně. Z hlediska typu studijního oboru (pedagogický učitelský, pedagogický neučitelský, nepedagogický) jsme zaznamenali pouze minimální rozdíly. Rovněž při srovnání výpovědí respondentů dle oborového zaměření a ročníku studia relativní četnost negativních voleb převládala u všech skupin respondentů. Výraznější rozdíl jsme zaznamenali pouze při srovnání relativních četností pozitivních stanovisek, kdy u studentů humanitně a umělecky orientovaných oborů byla tato četnost nejnižší, naopak u studentů oborů zaměřených na přírodní vědy, matematiku a techniku byla nejvyšší (přesto stále významně nižší než četnost stanovisek odmítavých).

Pouze minimální rozdíly jsme zaznamenali rovněž při srovnání výpovědí respondentů rozčleněných do skupin podle charakteristiky jejich rodiny (praktické nebo intelektuální zaměření, postoj k náboženství, dosažené vzdělání rodičů), ve všech skupinách převládalo negativní stanovisko. Žádný statisticky významný rozdíl četnosti výpovědí souhlasných či nesouhlasných ve vztahu k metafoře H jsme nezaznamenali ani u skupin respondentů rozdělených podle toho, jak se vyjadřovali o vlivu rodiny, přátel, ZŠ nebo SŠ na své pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání.

Respondenti zdůvodnili pouze 4 (13 %) z vypovědí, v nichž se k metafoře H vyjadřovali kladně; odmítavé výpovědi byly zdůvodněny ze 41 %. Respondenti tuto metaforu odmítali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **poststrukturalistické**: „manipulativní"; „zní trochu jako diktatura"; „revolucionář může být diktátor"; „připomíná nástup nacismu"; „pedagog by se neměl soustředit na prosazování něčeho, nevnucovat žákům své názory"; „každý má právo na svůj názor"; „může to být názor pouze pedagoga, i pedagog může být extremista";

- hledisko **sociálně-pragmatické**: „měl by být orientován pozitivně“; „anarchie, nepokoje, děti potřebují limity“; „má ctít hodnoty společnosti, ne být revolucionář“; „nemůže být proti stavu společnosti, musí se společnosti přizpůsobit“; „má o stavu společnosti přemýšlet a vysvětlovat jej, revoluce přenechat jiným“.
- hledisko **organizačně-metodické**: „demotivuje, upozorňováním na negativa může žáky odradit“;
- hledisko **individuálně-pragmatické**: „musí děti připravit na život, aby se s problémy dokázaly samy vyrovnat“;
- důraz na **obsah** vyučování: „nemělo by to být součástí výuky, nespokojeností se stavem společnosti se bude dítě zabývat později“; „měl by se soustředit na výklad svého předmětu, vyučovat, co je potřeba, ne ukazovat na chyby společnosti“;

Respondenti metaforu H přijímali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **sociálně kritické**: „vždy je co zlepšit“; „vidí problémy, je dobré je nastínit žákům“.

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.*

Z teoretického hlediska metafora I reprezentuje **postpedagogické odmítnutí výchovy**, v jistém smyslu také teorie postmoderní (poststrukturalistické) prosazující pluralitní epistemologii a etiku, problematizující jednoznačné a obecně závazné stanovení výchovně-vzdělávacích cílů. Metafora I je metaforou s nejvyšší celkovou četností výpovědí, které se k ní vztahují (408). Současně je to metafora s druhým nejnižším počtem kladných hodnocení. Jedná se tedy o metaforu výrazně provokující k reakcím, zcela jednoznačně odmítanou.

U mužů i žen negativní stanovisko k metafoře I významně převažovalo, u žen byla relativní četnost odmítavých výpovědí ještě vyšší než u mužů, naopak u mužů jsme zaznamenali o něco vyšší relativní četnost pozitivních výpovědí než u žen. Tyto rozdíly byly statisticky významné. Metafora I je výrazně odmítána ve všech věkových skupinách: relativně nejméně výrazně ve skupině nejmladších respondentů (19–25 let), relativně nejvíce ve skupině nejstarších respondentů (42–50 let). Ve skupinách starších respondentů (34–50 let) nebyla kladně přijata žádným respondentem.

Negativní stanovisko k metafoře I v podobné míře převažovalo u studentů všech tří fakult, pouze u studentů FF jsme ve vztahu k metafoře I nezaznamenali žádné pozitivní

stanovisko. Zjištěné rozdíly nebyly statisticky významné. Rovněž z hlediska typu studijního oboru jsme zaznamenali pouze minimální rozdíly. Srovnáme-li výpovědi respondentů dle oborového zaměření, pak relativní četnost negativních voleb rovněž převládala u všech skupin respondentů. U studentů oborů zaměřených na přírodní vědy, matematiku a techniku bylo odmítavé stanovisko zastoupeno nejméně výrazně, naopak se zde vyskytla nejvyšší relativní četnost kladných výpovědí (přesto stále statisticky významně nižší než četnost stanovisek odmítavých). Žádný výrazný rozdíl jsme nenalezli ani ve srovnání výpovědí respondentů napříč všemi ročníky studia.

Rovněž ve srovnání výpovědí respondentů rozčleněných do skupin podle charakteristiky jejich rodiny (praktické nebo intelektuální zaměření, postoj k náboženství, dosažené vzdělání rodičů) jsme zaznamenali pouze minimální rozdíly. Žádný statisticky významný rozdíl četnosti výpovědí souhlasných či nesouhlasných ve vztahu k metafoře I jsme nezaznamenali ani u skupin respondentů rozdělených podle toho, jak se vyjadřovali o vlivu rodiny, přátel, ZŠ nebo SŠ na své pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání. Ve všech skupinách převládalo negativní stanovisko.

Respondenti zdůvodnili 39 % ze svých vypovědí, v nichž se k metafoře I vyjadřovali kladně; odmítavé výpovědi byly zdůvodněny z 56 %. Respondenti metaforu I odmítali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **organizačně-metodické**: „je špatné zastrašování i dovolit vše, je třeba najít střední cestu“; „moc direktivní nebo liberální, pedagog by měl mít spíše kamarádský přístup“; „chybí pedagogický optimismus“; „bez citu a lásky k dětem, jen jako povinnost“; „učitel má být dítěti partnerem“; „svoboda a odpovědnost má být na obou stranách, jednat s otevřeností a vstřícností, avšak s patřičným odstupem“; „pedagog by měl mít autoritu a žáci jej poslouchat“; „přirozená autorita, ne diktátorská“; „nemožné, zvláště v dnešní době, kdy si děti hodně dovolí“; „nemůže je pustit, má za ně odpovědnost“; „není efektivní, není přínosné“; „zastaralé, překonané“; „učitel si musí žáky na svou stranu získat svým jednáním, ne přesvědčováním“; „nikdo by neměl myslet, že je vězněm, měl by se na učení těšit, žáci by do školy měli chodit rádi“; „nenutit, nepřikazovat, ponechat svobodu myšlení“; „pedagog by měl zaujmout, ne žáky dostat do vězení“; „nelíbí se mi ta totální kontrola“;
- hledisko **personalistické**: „nedává prostor pro osobnost, brání rozvoji“;
- hledisko **idealistické**: „potlačuje práva“; „chybí cíl“;
- hledisko **sociálně-pragmatické**: „nemohli by žáci i při povinné školní docházce zůstat zodpovědní sami za sebe?“

Respondenti metaforu I přijímali z těchto důvodů či hledisek:

- hledisko **organizačně-metodické**: „odpovídá skutečnosti, žáci to tak vidí“; „pedagog musí vzbudit zájem, upoutat pozornost“; „pedagog by měl dát dostatek volnosti, prostoru“.

Přehled zdůvodnění stanovisek k metaforám

Nyní se podíváme na výše uvedená zdůvodnění stanovisek k metaforám koncepcí výchovy a vzdělávání v celkovém přehledu (viz tab. 33, tab. 34 a tab. 35). Celkem jsme zaznamenali 1450 zdůvodnění od 502 respondentů. Někteří respondenti zdůvodňovali všechna svá stanoviska, většina respondentů však zdůvodnila pouze některá. Žádné stanovisko nezdůvodnilo 49 respondentů. Uvedená zdůvodnění jsme rozčlenili do 10 kategorií podle hledisek, z nichž respondenti pro svá stanoviska argumentovali: hledisko organizačně-metodické, sociálně-pragmatické, sociálně-etické, personalistické, individuálně-pragmatické, idealistické, esencialistické, sociálně-kritické, poststrukturalistické a hledisko obsahu vyučování. Většina kategorií (s výjimkou hlediska poststrukturalistického, sociálně-etického a sociálně-kritického) byla zastoupena jak ve zdůvodnění kladných stanovisek, tak stanovisek odmítavých.

Tab. 33: Přehled zdůvodnění kladných stanovisek k jednotlivým metaforám

hledisko zdůvodnění	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Celkem
organizačně-metodické	25	197	4	6	45	34	83	-	12	**406**
sociálně-etické	15	74	-	4	-	1	-	-	-	**94**
obsah vyučování	4	32	-	7	-	19	13	-	-	**75**
personalistické	1	17	-	2	-	17	25	-	-	**62**
idealistické	-	-	-	13	-	36	-	-	-	**49**
sociálně-pragmatické	25	-	-	3	2	-	-	4	-	**34**
individuálně-pragmatické	1	-	6	-	-	18	-	-	-	**25**
esencialistické	-	-	-	5	-	-	-	-	-	**5**
Celkem	**71**	**320**	**10**	**40**	**47**	**125**	**121**	**4**	**12**	**750**

Tab. 34: Přehled zdůvodnění odmítavých stanovisek k jednotlivým metaforám

hledisko zdůvodnění	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Celkem
organizačně-metodické	24	12	46	2	7	-	7	6	187	**291**
personalistické	28	2	81	2	7	1	10	-	30	**161**
poststrukturalistické	18	11	2	24	3	4	-	55	-	**117**
sociálně-pragmatické	-	12	-	-	-	-	-	35	5	**52**
obsah vyučování	-	-	-	-	-	1	36	2	-	**39**
idealistické	-	2	3	-	7	-	1	-	5	**18**
individuálně-pragmatické	-	2	-	-	-	2	-	7	-	**11**
sociálně-kritické	-	-	-	10	1	-	-	-	-	**11**
Celkem	**70**	**41**	**132**	**38**	**25**	**8**	**54**	**105**	**227**	**700**

Nejuniverzálnější a také nejčetněji zastoupenou kategorií bylo **hledisko organizačně-metodické** (použito 428 respondenty). Pro zdůvodnění spadající do této kategorie je charakteristická orientace na praktické (organizační či metodické) aspekty realizace výchovně-vzdělávacích procesů. Jedná se převážně o formulace poměrně obecné, které

není možné zařadit do konkrétněji vymezených kategorií. Při zdůvodňování kladných stanovisek respondenti zmiňují zejména: přístup pedagoga k žákům, jeho vztah k dětem, důležitost pedagogického vedení a komunikace, podmínky úspěchu pedagogického procesu (spolupráce, vzbuzení zájmu, zaujetí pro pedagogickou práci, aj.) důležitost variability používaných metod, flexibilitu, důraz na efektivitu práce, profesionalitu (znalost „řemesla“, znalost žáků, kompetence psychologa). Někteří respondenti hodnotí metafory kladně, pokud „odpovídají realitě“, metafory jsou naopak odmítány, pokud nejsou „realistické“, pokud „takto to v praxi nejde“. Dalšími důvody, na základě kterých se respondenti z tohoto hlediska stavěli k metaforám odmítavě, byly zejména: pasivita žáka (resp. absence prostoru pro aktivitu), jednostrannost pedagogického procesu (absence interakce, nedostatek vstřícnosti ze strany pedagoga nebo nedostatek zájmu ze strany žáka) a především nedostatek prostoru pro svobodu a dobrovolnost, aby žáci bylo „přirozeně“ a „nenásilně“ ovlivňováni a mohli „jít svou cestou“.

Tab. 35: Přehled zdůvodnění všech stanovisek k jednotlivým metaforám

hledisko zdůvodnění	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Celkem
organizačně-metodické	49	209	50	8	52	34	90	6	199	**697**
personalistické	29	19	81	4	7	18	35	-	30	**223**
poststrukturalistické	18	11	2	24	3	4	-	55	-	**117**
obsah vyučování	4	32	-	7	-	20	49	2	-	**114**
sociálně-etické	15	74	-	4	-	1	-	-	-	**94**
sociálně-pragmatické	25	12	-	3	2	-	-	39	5	**86**
idealistické	-	2	3	13	7	36	1	-	5	**67**
individuálně-pragmatické	1	2	6	-	-	20	-	7	-	**36**
sociálně-kritické	-	-	-	10	1	-	-	-	-	**11**
esencialistické	-	-	-	5	-	-	-	-	-	**5**
Celkem	**141**	**361**	**142**	**78**	**72**	**133**	**175**	**109**	**239**	**1450**

Druhou nejčetnější a také poměrně univerzální (nevyskytuje se pouze u metafory H) kategorií je **hledisko personalistické**, zdůrazňující individualitu, rozvoj osobnosti dítěte. Také o toto hledisko se respondenti častěji opírají, pokud danou metaforu odmítají, než když se vyjadřují kladně. Důvodem k odmítnutí určité koncepce je zejména absence „ohledu na žáky, jejich individualitu“, chybějící prostor pro samostatnost, rozvoj osobnosti, cílem je něco jiného než potřeby žáka; odmítány jsou rovněž náznaky, kdy pedagog „jde za výsledkem přes mrtvoly“, kdy jde o „výkonnost za každou cenu“ nebo o přístup, který může na jedné straně „odepisovat slabší“ a na straně druhé „může vést k nezdravému sebevědomí“. V pozitivním smyslu je ceněno, pokud vzdělávání umožňuje „stálé rozvíjení se“, „přirozený vývoj“, reaguje na potřeby, rozvíjí samostatnost, sebevědomí, sebedůvěru, je „zaměřeno na potřeby žáka“, pedagog projevuje „zájem o žáky“, má k nim „individuální přístup“.

Poststrukturalistickým hlediskem rozumíme kategorii (přítomna pouze u zdůvodnění odmítavých stanovisek) zahrnující kritické argumenty upozorňující zejména na (často skryté a manipulativní) prolínání mechanismů uplatňování státní moci či ideologie do vzdělávacího procesu („záměry školy, státu nemusí být správné“, „zneužitelné státní mocí“, „připomíná nástup nacismu“, „vystihuje podstatu současného českého školství: vychovat si další povolné voliče“, „nedává prostor pro samostatné myšlení“). Tato argumentace se v řadě případů opírá o argumenty epistemologické, tedy o hledisko zdroje a povahy poznání a poznávání. Důvodem pro odmítnutí některých metafor je z tohoto hlediska zejména nedostatek objektivity, „nezaujatosti“, nepřijatelné prosazování „subjektivního názoru“ pedagogem („přesvědčování je nad rámec kompetencí pedagoga“), nebo naopak prosazování některých idejí jako obecně platných či závazných, přičemž respondent se domnívá, že se jedná o věc subjektivního názoru („každý má právo na svůj názor“, „kdo určí, jaké jsou potřeby společnosti?“, „postrádá toleranci, je to absolutistické“, „vnucuje jednu podobu vzdělání“). V neposlední řadě je požadována „otevřenost novým poznatkům“, flexibilita poznání i etických kategorií („důležité je i měnit hodnoty podle potřeb, protože i společnost se mění“, „zastaralé vlastenectví“), kladně je vnímán pedagog, který „dokáže brát informace i od studentů“.

Podobně četnou kategorií je **hledisko obsahu vzdělávání**, resp. vyučování. V pozitivním smyslu je z tohoto hlediska zdůrazňována role pedagoga jako toho, kdo „předává poznatky“, zkušenosti, „učí novému“, „otevírá nové cesty poznání“, „rozšiřuje přehled“, ale také „učí vnímat věci kolem sebe“, učí pozorovat, „vede k přemýšlení“, zkoumání. Zároveň je z tohoto hlediska formulován požadavek, aby pedagog znal učivo, rozuměl tomu, co vyučuje, znal „předměty související s jeho předmětem“. Důvodem pro odmítnutí určité metafory je pak z tohoto hlediska absence důrazu na obsah vyučování, případně je konstatováno, že by daná věc neměla být součástí školního vzdělávání („dítě se tím bude zabývat později“, „na to si může časem člověk přijít sám“, pedagog by se měl „soustředit na výklad svého předmětu, vyučovat, co je potřeba, ne …“).

Výrazným hlediskem, ovšem pouze v rámci argumentace zdůvodňující pozitivní stanoviska k metaforám, bylo hledisko **sociálně-etické**. Toto hledisko zdůrazňuje „soulad a spolupráci“; role pedagoga je spatřována zejména v tom, že „pedagog pomáhá dítěti rozlišovat, ukazuje, co je dobré a co ne.

Základním rysem hlediska **sociálně-pragmatického** je preference sociálního oproti individuálnímu, zařazení jednotlivce do celku společnosti a jeho řádné fungování v něm. Častěji bylo uplatňováno jako argument pro odmítnutí určité metafory, méně často k zaujetí kladného stanoviska. V pozitivním smyslu byla zdůrazňována zejména role pedagoga jako toho, kdo předává to, co „je dáno“; učitel by měl děti „nasměrovat v souladu s normami společnosti“. Kladně je z tohoto hlediska hodnocena metafora, která naznačuje, že daná koncepce „připravuje na reálný život ve společnosti“, naznačuje přínos pro společnost. V negativním smyslu je z tohoto hlediska odmítána absence

autority, libovůle dítěte, absence vedení, idealismus (člověk „nestojí pevně nohama na zemi“), kritičnost pedagoga vůči stavu společnosti („neměl by ukazovat na nedostatky, měl by být orientován pozitivně“, „nemůže být proti stavu společnosti“, „musí se společnosti přizpůsobit“).

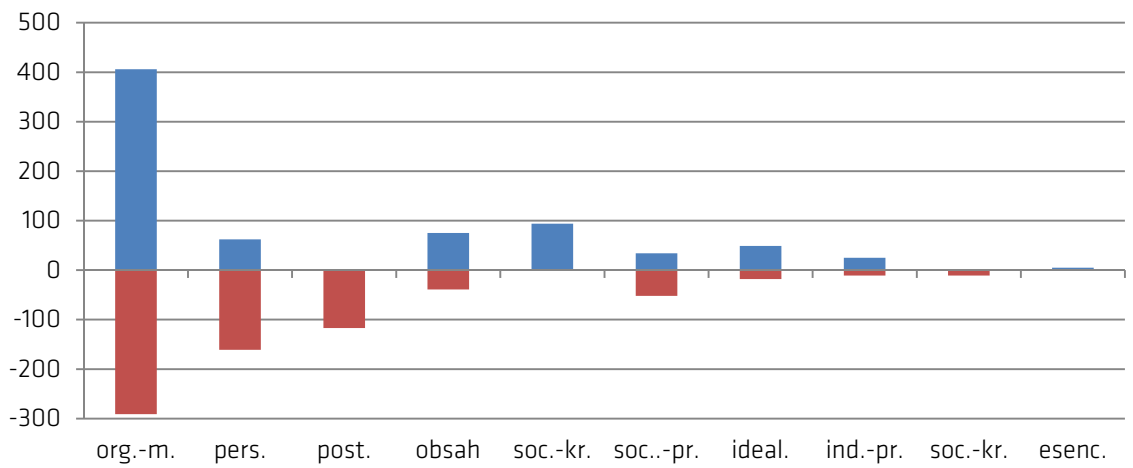
Kategorie shrnující důvody formulované z **hlediska idealistického** se v pozitivním smyslu váže především metafoře F. Respondenti ji z tohoto hlediska kladně hodnotí zejména proto, že klade důraz na ideály a hodnoty, pedagog by měl žáky směřovat „k něčemu vyššímu“, smysluplnému, „starat se o duchovní složku“. Některé metafory jsou z tohoto hlediska odmítány kvůli absenci cíle, absenci „prostoru pro duchovno“ nebo rezignaci na ideje jako je spravedlnost („důležitá je spravedlnost, věnovat se nejen dětem, které jsou hodně chytré, ale naopak spíše těm, kteří mají problémy“), respekt nebo lidská práva.

V rámci hlediska **individuálně-pragmatického** je klíčový důraz na samostatnost žáka a jeho přípravu na úspěšný život. Odmítány jsou metafor, kde z pohledu respondentů „prostor pro samostatnost“ chybí. Naopak kladně jsou vnímány koncepce, které připravují „na reálný život“ s cílem „obstát ve společnosti, v konkurenci“; pedagog je oceňován, pokud žákovi „umožní vybudovat kariéru“.

Sociálně-kritické hledisko jsme jako kategorii zaznamenali pouze u metafor D a E. Z pozitivního hlediska oceňuje pedagoga, který „vidí problémy“ a „nastiňuje je žákům“, protože „vždy je co zlepšit“. Někteří respondenti se z tohoto hlediska odmítavě staví k metafoře D: „kulturu není třeba chránit nebo bránit, spíše je třeba rozvíjet v žácích kritičnost“.

Nejméně saturovanou je kategorie reprezentující **hledisko esencialistické**, tj. stanoviska, která v koncepci výchovy a vzdělávání kladou důraz na „trvalé hodnoty“ a jejich předávání, na péči o „kulturní dědictví“, poučení z historie, chápání kultury jako součásti identity člověka.

Graf 21: Zdůvodnění stanovisek k metaforám



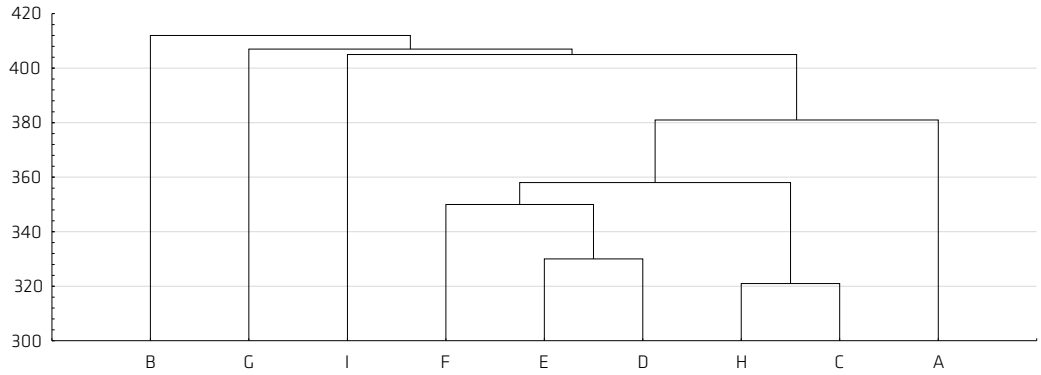
Shluková analýza

Provedená shluková analýza výpovědí vztahujících se k metaforickým vyjádřením výchovy a vzdělávání (viz graf 22 a tab. 149 v příloze V) naznačuje podobnost metafor C a H na jedné straně a metafor D, E a F na druhé straně, které pak společně tvoří jeden větší shluk. K nim se pak postupně přibližují metafory A, I, G a B. Nyní se tedy pokusíme alespoň o dílčí interpretaci toho, co výsledek této analýzy může naznačovat.

Metafory C, H, D, E a F, resp. koncepce výchovy a vzdělávání, které reprezentují, spojuje určitá *zacílenost*, určitá vize, jíž má být dosaženo. Oproti tomu metafory A, I, G a B tuto zacílenost postrádají. Přitom koncepce C a H, ačkoli se na první pohled jeví jako protichůdné (jedna je orientována na úspěch (ve) společnosti, druhá naopak na reformu aktuálního sociálního uspořádání), v podstatě spojuje idea efektivního sociálního fungování jako cíl, přičemž role pedagoga je zde vnímána jako role motivátora, manažera či vůdce, tedy primárního činitele a iniciátora tohoto sociálního fungování, resp. sociálních změn; důležitý je zde rovněž důraz na soupeření či soutěž, resp. konkurenci a konkurenceschopnost (v případě C konkurence ve smyslu ekonomického tlaku na efektivnost využívání zdrojů vedoucí v tomto smyslu k lepšímu uspokojování potřeb zákazníků; v případě H se jedná o soupeření idejí, resp. představ o fungování společnosti).

Koncepce D a E (esencialistická a akademická) k sobě mají blízko také na rovině teoretické: reprodukce vědních disciplín, vědeckého poznání a způsobu nahlížení na svět je považována za součást širší kultury. Obě koncepce spojuje zřetelný cíl zachování, reprodukce či obohacení kultury vnímané jako hodnota sama o sobě, která nepotřebuje další zdůvodnění. Rovněž vnímání role pedagoga jako ochránce a zprostředkovatele, tj. někoho, kdo pro předmět svého zájmu chce získat nastupující generaci, je pro obě tyto koncepce společná.

Graf 22: Metafory: shluková analýza



Koncepce F se sice od D a E mírně liší, zejména v tom, že cíl, k němuž pedagog žáka přivádí, je abstraktnější povahy, není s ním tolik ztotožněn, není do takové míry „jeho“, nicméně i zde se pedagog objevuje v roli toho, kdo žáky k něčemu či někam přivádí.

Rovněž onen „rozhled“, o kterém se v této metafoře hovoří, má v pojetí respondentů velmi blízko spíše k rozhledu kulturnímu či vědeckému než abstraktně idealistickému nebo v užším smyslu náboženskému. Zároveň je v této metafoře již patrné přesouvání těžiště aktivity od pedagoga-vůdce (viz C a H) směrem k aktivitě vychovávaných subjektů (byť zde zatím pouze v podobě otevřenosti vůči novému).

Koncepce reprezentovaná metaforou A je z hlediska zacílenosti na pomyslném pomezí mezi metaforami C, H, D, E a F a metaforami I, G a B. O cíli (resp. zamýšleném výsledku) se zde sice explicitně hovoří, není však nijak zřejmý. Je závislý na vůli „režiséra“, resp. „zřizovatele divadla“ a může být v podstatě jakýkoli (podobně jako může být velmi rozmanitý obsah vzdělávací politiky, kterou tato metafora jakožto určitý fenomén odráží).

U metafor I, G a B (ostatně také u metafory A) je diskutabilní, zda můžeme říci, že reprezentují určité výchovně-vzdělávací koncepce. Spíše než formulaci určitého zacílení představují různé modely fungování edukační reality. V případě metafory A bylo naznačeno na první pohled tvořivé prostředí, které však funguje v rámci, který může být více či méně striktní, případně manipulativní (prosazující konkrétní „uměleckou vizi“, resp. světonázor). V případě I se jedná o prostředí, které je vnímáno velmi kriticky, jako alternativa zde však není nabízena jiná podoba uspořádání (jako v případě H), ale „totální kontrola“, nebo naopak „svobodná seberealizace“. Metafora G ukazuje zaměřenost pedagogického procesu na způsob realizace (metody), cíle zcela pomíjí. Metafora B pak zacílení pedagogického procesu („cíl cesty“) svěřuje zcela do kompetence žáka, cíl tak opět může být téměř libovolný.

5.4.8 Nedokončené věty

Ve čtvrté části dotazníku jsme respondentům předložili k doplnění následující nedokončené věty:

- Škola se má starat především o to, aby…
- Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli…
- Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že…

V této fázi výzkumu nás zajímalo: (1) nakolik se ve výpovědích respondentů promítnou jednotlivé kategorie (IK1 až IK7) sledované již v prvních dvou částech dotazníku; (2) do jaké míry se zjištěné četnosti zastoupení těchto kategorií budou podobat výsledkům získaným na základě pojmových asociací a otevřených otázek.

Škola se má starat především o to, aby…

Tuto větu doplnilo 486 z celkových 554 respondentů, další 4 respondenti větu dokončili dále neanalyzovatelným konstatováním, že škola se má starat především o to, aby

vzdělávala, resp. vychovávala. Tyto odpovědi jsme přiřadili ke kategorii IK0 (bez odpovědi). Celkem jsme tedy analyzovali 732 kategorizovaných výpovědí od 482 respondentů. Více než polovina respondentů (n=285) se ve svých výpovědích dotkla pouze jediné kategorie, výpovědi 5 respondentů byly rozčleněny do čtyř kategorií (zaznamenané maximum). Celkově byla nejčetněji zastoupena kategorie IK6 (orientace na obsah vzdělávání), nejnižší četnost byla naopak zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace), srov. tab. 36 a tab. 37.

V celkovém srovnání dle jednotlivých sledovaných kritérií (podrobněji viz tab. 107 až tab. 112 v příloze V) jsme statisticky významné rozdíly zaznamenali ve dvou případech, a to při členění:

- dle fakult: statisticky významně se lišily PF a TF, zejména díky významně vyšší míře zastoupení idealistické orientace (IK5), výrazně vyšší míře zastoupení personalistické orientace (IK1) a naopak velmi výrazně (p = 0,059) nižší míře zastoupení sociálně-pragmatické orientace (IK3) u studentů TF; při srovnání studentů druhých a vyšších ročníků byl rozdíl mezi PF a TF stále ještě výrazný, nikoli však již statisticky významný (přetrvala významnost rozdílu IK5 a výraznost rozdílu IK3);
- dle zaměření studovaného oboru: statisticky významný rozdíl byl zjištěn mezi studenty PPV a SOP.

Tab. 36: Škola se má starat především o to, aby..., absolutní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	56	106	122	50	61	22	140	127
muži	93	16	14	28	8	12	2	18	22
19–25	455	58	95	126	46	56	21	133	130
26–33	45	5	9	13	3	6	2	8	14
34–41	34	6	8	7	6	7	1	7	5
42–50	20	3	8	4	3	4	-	10	-
CELKEM	**554**	**72**	**120**	**150**	**58**	**73**	**24**	**158**	**149**

Tab. 37: Škola se má starat především o to, aby..., relativní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	12,1%	23,0%	26,5%	10,8%	13,2%	4,8%	30,4%	27,5%
muži	93	17,2%	15,1%	30,1%	8,6%	12,9%	2,2%	19,4%	23,7%
19–25	455	12,7%	20,9%	27,7%	10,1%	12,3%	4,6%	29,2%	28,6%
26–33	45	11,1%	20,0%	28,9%	6,7%	13,3%	4,4%	17,8%	31,1%
34–41	34	17,6%	23,5%	20,6%	17,6%	20,6%	2,9%	20,6%	14,7%
42–50	20	15,0%	40,0%	20,0%	15,0%	20,0%	-	50,0%	-
CELKEM	**554**	**13,0%**	**21,7%**	**27,1%**	**10,5%**	**13,2%**	**4,3%**	**28,5%**	**26,9%**

U ostatních sledovaných kritérií statisticky významné rozdíly v celkovém přehledu nebyly zjištěny. Nyní se podívejme na jednotlivé kategorie.

IK1 personalistická orientace je kategorií s přibližně průměrnou četností výskytu. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „rozvoj osobnosti, péče o potřeby žáka" (n = 74).

IK2 individuálně-pragmatická orientace byla v tomto případě (spolu s IK7, jejíž četnost byla pouze o jednu výpověď nižší) druhou nejčetnější kategorií. V tomto případě nepatřila mezi kategorie, na nichž se respondenti výrazně rozcházeli. Nejvýznamnějšími koncepty v rámci této kategorie v tomto případě byla „příprava na budoucí život, poskytnout základ pro budoucí život" (n = 73).

IK3 sociálně-pragmatická orientace v tomto případě byla kategorií s druhou nejnižší četností výskytu. Ve výrazně nejnižší míře byla zastoupena ve výpovědích studentů TF (rozdíl mezi TF a FF byl dokonce statisticky významný). Z hlediska oborového zaměření byl výskyt této kategorie u studentů preprimární, primární a volnočasové pedagogiky (PPV) ve srovnání se studenty sociální pedagogiky statisticky významně nižší. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie v tomto případě bylo „chování, vystupování, aby se naučil chovat ve společnosti" (n = 21).

IK4 sociálně-etická orientace v tomto případě byla kategorií s podprůměrnou četností výskytu. Z hlediska postoje rodiny respondenta k náboženství byla tato orientace ve výrazně nejnižší míře zastoupena ve výpovědích studentů, kteří postoj své rodiny k náboženství označili jako nevyhraněný; ve srovnání se studenty z ateistických rodin byl tento rozdíl dokonce statisticky významný. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byla v tomto případě „morálka" (n = 14).

IK5 idealistická orientace byla kategorií s nejnižší četností výskytu. Ačkoli četnost jejího výskytu nebyla vysoká, výrazně nejvíce byla zastoupena ve výpovědích studentů TF (ve srovnání s PF statisticky významně více, stejně tak u studentů druhých a vyšších ročníků). Nejvýznamnějším konceptem v tomto případě byly „hodnoty, osvojení hodnot" (n = 12).

IK6 orientace na obsah vzdělávání v tomto případě byla kategorií s nejvyšší četností výskytu. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie bylo v tomto případě „předání vědomostí, informací" (n = 87).

IK7 organizačně-metodická orientace v tomto případě, spolu s IK6 a IK2, patřila k nejčetněji zastoupeným kategoriím, přitom je zajímavé, že s narůstajícím věkem respondentů četnost jejího zastoupení klesala, takže nejvíce je zastoupena ve skupině nejmladších respondentů (19–25 let), naopak ve skupině nejstarších respondentů (42–50 let) zcela chybí. Statisticky významný rozdíl jsme nalezli při srovnání výpovědí studentů prvních ročníků s výpověďmi studentů druhých a vyšších ročníků. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie bylo v tomto případě „vzbuzení zájmu, utváření kladného postoje ke škole („aby to děti ve škole bavilo, aby do ní chodili rádi)" (n = 79).

Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli...

Tuto větu doplnilo 523 z celkových 554 respondentů, dalších 8 respondentů větu dokončilo dále neanalyzovatelným konstatováním, že pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli vzdělání nebo vychování. Tyto odpovědi jsme přiřadili ke kategorii IK0 (bez odpovědi). Celkem jsme tedy analyzovali 863 kategorizovaných výpovědí od 515 respondentů. Nejvíce respondentů (n=259) se ve svých výpovědích dotklo pouze jediné kategorie, výpovědi dvou respondentů byly rozčleněny do pěti kategorií (zaznamenané maximum, 9 respondentů svými odpověďmi zasáhlo do 4 kategorií). Také v tomto případě, tentokrát s ještě větší převahou, byla celkově nejčetněji zastoupena kategorie IK6 (orientace na obsah vzdělávání), nejnižší četnost byla naopak zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace), srov. **ik2 individuálně-pragmatická orientace** byla v tomto případě druhou nejčetnější kategorií. výrazně nejnižší zastoupení této kategorie jsme nalezli u studentů sociální pedagogiky (ve srovnání s ptm a hum byla zjištěna statisticky významně nižší četnost). nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie v tomto případě bylo „něco praktického, něco použitelného“ (n = 72).

ik3 sociálně-pragmatická orientace byla kategorií s podprůměrnou četností výskytu. v tomto případě se jednalo o kategorii, na které se respondenti v poměrně vysoké míře shodovali. nejvýznamnějším konceptem zde bylo „(slušné) chování“ (n = 38).
tab. 38 a tab. 39.

V celkovém srovnání dle jednotlivých sledovaných kritérií (podrobněji viz tab. 113 až tab. 118) jsme statisticky významné rozdíly zaznamenali ve dvou případech, a to při členění:

- dle fakult: statisticky významně se lišily PF a TF, zejména díky významně vyšší míře zastoupení idealistické orientace (IK5), výrazně vyšší míře zastoupení personalistické orientace (IK1) a naopak výrazně nižší míře zastoupení orientace na obsah vzdělávání (IK6) u studentů TF (při srovnání studentů druhých a vyšších ročníků byl rozdíl mezi PF a TF stále ještě výrazný, nikoli však již statisticky významný) kategorie IK5 nebyla ve výpovědích studentů FF vůbec zastoupena;
- dle typu studovaného oboru: statisticky významný rozdíl byl zaznamenán ve srovnání výpovědí studentů učitelství a studentů pedagogických neučitelských oborů (na tomto celkovém rozdílu se výrazně podílela zejm. kategorie IK5).

U ostatních sledovaných kritérií statisticky významné rozdíly v celkovém přehledu nebyly zjištěny. Nyní se podívejme na jednotlivé kategorie.

IK1 personalistická orientace byla v tomto případě kategorií s podprůměrnou četností výskytu. Ve významně nejvyšší míře je zastoupena ve výpovědích studentů, kteří svou rodinu charakterizovali jako orientovanou prakticky i intelektuálně. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie bylo v tomto případě „sebepoznání, sebevědomí, kladné sebepojetí“ (n = 36).

IK2 individuálně-pragmatická orientace byla v tomto případě druhou nejčetnější kategorií. Výrazně nejnižší zastoupení této kategorie jsme nalezli u studentů sociální pedagogiky (ve srovnání s PTM a HUM byla zjištěna statisticky významně nižší četnost). Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie v tomto případě bylo „něco praktického, něco použitelného" (n = 72).

IK3 sociálně-pragmatická orientace byla kategorií s podprůměrnou četností výskytu. V tomto případě se jednalo o kategorii, na které se respondenti v poměrně vysoké míře shodovali. Nejvýznamnějším konceptem zde bylo „(slušné) chování" (n = 38).

Tab. 38: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., absolutní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	36	70	159	72	85	37	266	41
muži	93	3	18	28	9	16	4	46	12
19–25	455	31	72	166	65	85	32	256	42
26–33	45	2	7	11	7	8	3	26	4
34–41	34	5	6	3	3	4	4	17	5
42–50	20	1	3	7	6	4	2	13	2
CELKEM	**554**	**39**	**88**	**187**	**81**	**101**	**41**	**312**	**53**

Tab. 39: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., relativní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	7,8%	15,2%	34,5%	15,6%	18,4%	8,0%	57,7%	8,9%
muži	93	3,2%	19,4%	30,1%	9,7%	17,2%	4,3%	49,5%	12,9%
19–25	455	6,8%	15,8%	36,5%	14,3%	18,7%	7,0%	56,3%	9,2%
26–33	45	4,4%	15,6%	24,4%	15,6%	17,8%	6,7%	57,8%	8,9%
34–41	34	14,7%	17,6%	8,8%	8,8%	11,8%	11,8%	50,0%	14,7%
42–50	20	5,0%	15,0%	35,0%	30,0%	20,0%	10,0%	65,0%	10,0%
CELKEM	**554**	**7,0%**	**15,9%**	**33,8%**	**14,6%**	**18,2%**	**7,4%**	**56,3%**	**9,6%**

IK4 sociálně-etická orientace v tomto případě byla kategorií s mírně podprůměrnou četností výskytu. Ani v tomto případě jsme nezaznamenali výraznější odlišnosti mezi sledovanými skupinami respondentů. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byly v tomto případě „(dobré) vztahy" (n = 26).

IK5 idealistická orientace byla kategorií s nejnižší četností výskytu. Ačkoli četnost jejího výskytu nebyla vysoká, statisticky významně více byla zastoupena ve výpovědích studentů TF ve srovnání s PF (rovněž u studentů druhých a vyšších ročníků); ve výpovědích studentů FF vůbec zastoupena nebyla. Statisticky významně vyšší preference této kategorie byla zaznamenána u studentů učitelství pro MŠ, 1. st. ZŠ a pedagogiky

volného času ve srovnání se studenty PTM a HUM. Nejvýznamnějším konceptem v tomto případě byly „hodnoty“ (n = 38).

IK6 orientace na obsah vzdělávání v tomto případě byla kategorií s významně nejvyšší četností výskytu. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byly v tomto případě „vědomosti, znalosti, informace“ (n = 204).

IK7 organizačně-metodická orientace, resp. identifikace jejího zastoupení ve výpovědích respondentů byla v tomto případě velmi sporná. Jediným konceptem, pro jehož zařazení do této kategorie jsme se nakonec rozhodli, byl „zájem (o něco, o další vzdělávání), motivaci“ (n = 53). Zvažovali jsme, zda tento koncept, který v podstatě hovoří o utváření určitých vlastností osobnosti (postojů) bez explicitního pragmatického zacílení, zařadit do kategorie IK1 (personalistická orientace). Převážil ovšem názor, že bychom měli odhlédnout od explicitního znění konceptu jednoznačně ovlivněného formulací nedokončené věty a zachovat doposud konzistentnímu zařazování konceptů zájmu a motivace (probuzení zájmu, zajímavé podání) do kategorie IK7. Tyto koncepty totiž můžeme chápat jako vyjádření určitých kvalitativní aspektů organizace vyučování, které se následně promítají do specifické kvality vzdělávacích výsledků. V tomto pojetí tedy kategorie IK7 byla druhou nejméně četnou kategorií. Statisticky významně nejčetnější zastoupení této kategorie jsme nalezli u výpovědí studentů druhých a pátých ročníků. Rozdíl jsme nalezli při srovnání výpovědí studentů prvních ročníků s výpověďmi studentů druhých a vyšších ročníků.

Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že...

Tuto větu doplnilo 510 z celkových 554 respondentů, dalších 18 respondentů namísto doplnění této věty uvedlo, že poznat vzdělaného a vychovaného člověka nelze. Tyto odpovědi jsme jako nehodící se přiřadili ke kategorii IK0 (bez odpovědi). Celkem jsme tedy analyzovali 908 kategorizovaných výpovědí od 492 respondentů. Nejvíce respondentů (n=210) se ve svých výpovědích dotkla pouze jediné kategorie, výpovědi dvou respondentů byly rozčleněny do pěti kategorií (zaznamenané maximum). Celkově byla nejčetněji zastoupena kategorie IK3 (sociálně-pragmatická orientace), (druhá) nejnižší četnost byla zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace); kategorie IK7 (organizačně-metodická orientace) zůstala zcela nenaplněna, srov. ik1 personalistická **orientace** je kategorií s přibližně průměrnou četností výskytu, přitom však ve skupině nejstarších respondentů (42–50 let) nebyla vůbec zastoupena. nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „charakter: skromný, milý, bezkonfliktní, spolehlivý,…“ (n = 41).

ik2 individuálně-pragmatická orientace byla v tomto případě kategorií s nadprůměrnou četností. výraznější rozdíly jsme v tomto případě u sledovaných skupin respon-

dentů nezaznamenali. nejvýznamnějším konceptem byla „schopnost řešit problémy; ví, jak se zachovat v různých životních situacích“ (n = 26).

ik3 sociálně-pragmatická orientace v tomto případě byla kategorií nejčetněji zastoupenou. ve výrazně nižší míře byla zastoupena ve výpovědích studentů pedagogických neučitelských oborů (ve srovnání se studenty učitelství byl tento rozdíl statisticky významný. statisticky významně více byla tato kategorie preferována studenty prvních ročníků (ve srovnání se studenty druhých a vyšších ročníků). nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie v tomto případě bylo „chování: umí se chovat ve společnosti“ (n = 177).
tab. 40 a tab. 41.

V celkovém srovnání dle jednotlivých sledovaných kritérií[65] (podrobněji viz tab. 119 až tab. 124) jsme statisticky významné rozdíl zaznamenali pouze mezi obory pedagogickými učitelskými a neučitelskými. U ostatních sledovaných kritérií statisticky významné rozdíly v celkovém přehledu nebyly zjištěny. Nyní se podívejme na jednotlivé kategorie.

IK1 personalistická orientace je kategorií s přibližně průměrnou četností výskytu, přitom však ve skupině nejstarších respondentů (42–50 let) nebyla vůbec zastoupena. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „charakter: skromný, milý, bezkonfliktní, spolehlivý,…“ (n = 41).

IK2 individuálně-pragmatická orientace byla v tomto případě kategorií s nadprůměrnou četností. Výraznější rozdíly jsme v tomto případě u sledovaných skupin respondentů nezaznamenali. Nejvýznamnějším konceptem byla „schopnost řešit problémy; ví, jak se zachovat v různých životních situacích“ (n = 26).

IK3 sociálně-pragmatická orientace v tomto případě byla kategorií nejčetněji zastoupenou. Ve výrazně nižší míře byla zastoupena ve výpovědích studentů pedagogických neučitelských oborů (ve srovnání se studenty učitelství byl tento rozdíl statisticky významný. Statisticky významně více byla tato kategorie preferována studenty prvních ročníků (ve srovnání se studenty druhých a vyšších ročníků). Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie v tomto případě bylo „chování: umí se chovat ve společnosti“ (n = 177).

[65] Kategorie IK7 vzhledem k nulovému výskytu do testování statistické významnosti rozdílů nebyla zahrnuta.

Tab. 40: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., absolutní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	48	105	126	251	185	14	102	-
muži	93	14	18	19	48	33	-	7	-
19–25	455	49	107	119	255	171	10	85	-
26–33	45	5	7	8	18	28	2	10	-
34–41	34	4	9	11	15	13	1	8	-
42–50	20	4	-	7	11	6	1	6	-
CELKEM	**554**	**62**	**123**	**145**	**299**	**218**	**14**	**109**	**-**

Tab. 41: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., relativní četnosti dle pohlaví a věku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
ženy	461	10,4%	22,8%	27,3%	54,4%	40,1%	3,0%	22,1%	-
muži	93	15,1%	19,4%	20,4%	51,6%	35,5%	-	7,5%	-
19–25	455	10,8%	23,5%	26,2%	56,0%	37,6%	2,2%	18,7%	-
26–33	45	11,1%	15,6%	17,8%	40,0%	62,2%	4,4%	22,2%	-
34–41	34	11,8%	26,5%	32,4%	44,1%	38,2%	2,9%	23,5%	-
42–50	20	20,0%	-	35,0%	55,0%	30,0%	5,0%	30,0%	-
CELKEM	**554**	**11,2%**	**22,2%**	**26,2%**	**54,0%**	**39,4%**	**2,5%**	**19,7%**	**-**

IK4 sociálně-etická orientace v tomto případě byla kategorií s druhou nejvyšší četností výskytu. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byla v tomto případě „slušnost“ (n = 80).

IK5 idealistická orientace byla kategorií s nejnižší četností výskytu (nepočítáme-li nulový výskyt IK7). Vůbec nebyla zastoupená ve výpovědích mužů a studentů FF. Nejvýznamnějším konceptem v tomto případě byly „hodnoty“ (n = 14).

IK6 orientace na obsah vzdělávání v tomto případě byla kategorií s podprůměrnou (druhou nejnižší) četností výskytu. Významně více byla zastoupena ve výpovědích žen. Nejvýznamnějším konceptem v rámci této kategorie byl v tomto případě „všeobecný přehled“ (n = 84).

IK7 organizačně-metodická orientace v tomto případě nebyla zastoupena.

Nedokončené věty a otevřené otázky: srovnání výsledků

Celkové srovnání odpovědí respondentů (doplnění nedokončených vět) představují celkově nejčetněji zastoupenými kategoriemi byly orientace na obsah vzdělávání (ik6), individuálně-pragmatická orientace (ik2) a sociálně-pragmatická orientace (ik3). kategorie ik3 a ik6 však zároveň nejvíce podléhaly odlišnostem jednotlivých zadání, tj. v četnostech jejich zastoupení jsme nalezli největší rozptyl. naopak u kategorií ik5 (idealistická orientace), ik1 (personalistická orientace) a ik2 (individuálně-pragmatická

orientace) jsme zaznamenali rozptyl četností nejnižší. celkově nejméně zastoupeny byly ve výpovědích respondentů kategorie ik5, ik7 a ik1, tj. orientace idealistická, organizačně-metodická a personalistická. na základě výše uvedeného tak můžeme konstatovat, že nejstabilněji a současně velmi četně zastoupenou kategorií byla z hlediska dotazování formou nedokončených vět individuálně-pragmatická orientace (ik2).

první nedokončená věta „škola se má starat především o to, aby…“ ve srovnání s jinými způsoby dotazování významně více motivovala respondenty k vyjádřením orientovaným organizačně-metodicky (ik7): patrné bylo zejm. četné zastoupení konceptu zajímavosti (…aby zaujala, aby to děti ve škole bavilo, aby do ní chodili rádi, aby bylo vyučování zábavné apod.). tato kategorie naopak téměř či zcela chyběla v doplnění ostatních dvou nedokončených vět; i v těchto případech se domníváme, že nízká četnost či absence této kategorie byla způsobena zejména formulací nedokončené věty, nikoli tím, že by tato kategorie v názorech respondentů nefigurovala.
tab. 42, tab. 43 a graf 23 a graf 24. Je patrné, že ačkoli všechny tři otevřené věty mířily k vyjádření pojetí přibližně téhož, odlišné formulace vedly k významně odlišným reakcím respondentů, tj. k významně odlišným zjištěním.

Celkově nejčetněji zastoupenými kategoriemi byly orientace na obsah vzdělávání (IK6), individuálně-pragmatická orientace (IK2) a sociálně-pragmatická orientace (IK3). Kategorie IK3 a IK6 však zároveň nejvíce podléhaly odlišnostem jednotlivých zadání, tj. v četnostech jejich zastoupení jsme nalezli největší rozptyl. Naopak u kategorií IK5 (idealistická orientace), IK1 (personalistická orientace) a IK2 (individuálně-pragmatická orientace) jsme zaznamenali rozptyl četností nejnižší. Celkově nejméně zastoupeny byly ve výpovědích respondentů kategorie IK5, IK7 a IK1, tj. orientace idealistická, organizačně-metodická a personalistická. Na základě výše uvedeného tak můžeme konstatovat, že nejstabilněji a současně velmi četně zastoupenou kategorií byla z hlediska dotazování formou nedokončených vět individuálně-pragmatická orientace (IK2).

První nedokončená věta „Škola se má starat především o to, aby…“ ve srovnání s jinými způsoby dotazování významně více motivovala respondenty k vyjádřením orientovaným organizačně-metodicky (IK7): patrné bylo zejm. četné zastoupení konceptu zajímavosti (…aby zaujala, aby to děti ve škole bavilo, aby do ní chodili rádi, aby bylo vyučování zábavné apod.). Tato kategorie naopak téměř či zcela chyběla v doplnění ostatních dvou nedokončených vět; i v těchto případech se domníváme, že nízká četnost či absence této kategorie byla způsobena zejména formulací nedokončené věty, nikoli tím, že by tato kategorie v názorech respondentů nefigurovala.

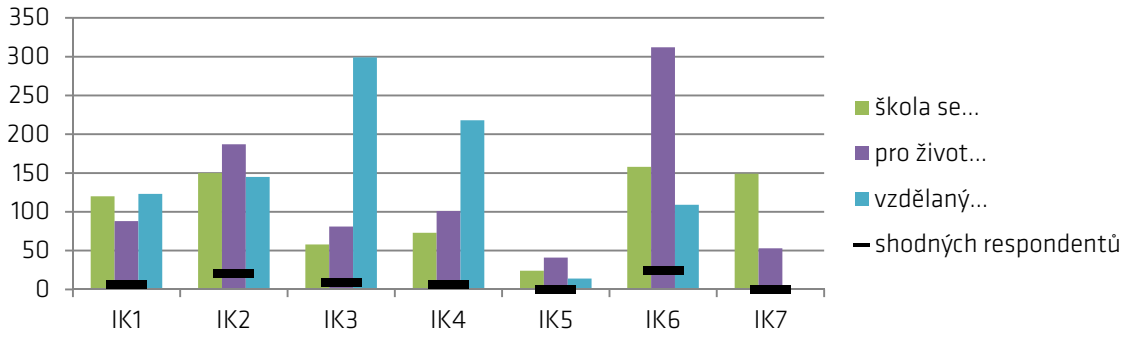
Tab. 42: Nedokončené věty, absolutní četnosti

	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7	Celkem
škola se...	72	120	150	58	73	24	158	149	**732**
pro život...	39	88	187	81	101	41	312	53	**863**
vzdělaný...	62	123	145	299	218	14	109	-	**908**
Celkem	**173**	**331**	**482**	**438**	**392**	**79**	**579**	**202**	**2503**
respond.[66]	105	267	350	357	298	73	395	184	**554**

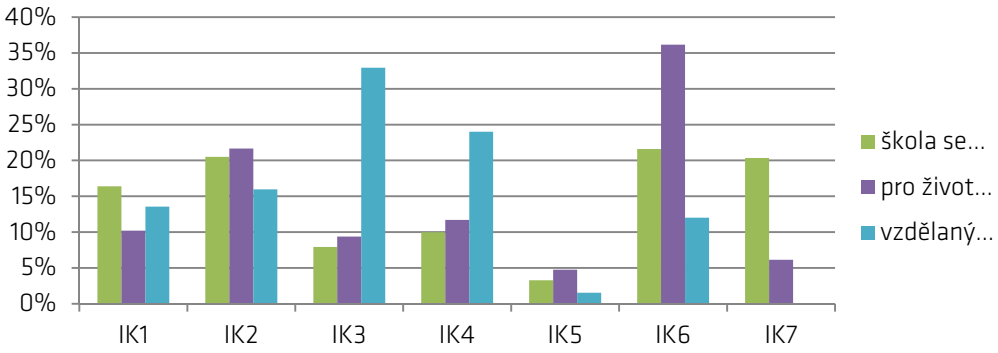
Tab. 43: Nedokončené věty, relativní četnosti

	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7	Celkem
škola se...	13,0%	16,4%	20,5%	7,9%	10,0%	3,3%	21,6%	20,4%	**732**
pro život...	7,0%	10,2%	21,7%	9,4%	11,7%	4,8%	36,2%	6,1%	**863**
vzdělaný...	11,2%	13,5%	16,0%	32,9%	24,0%	1,5%	12,0%	-	**908**
respond.	19,0%	48,2%	63,2%	64,4%	53,8%	13,2%	71,3%	33,2%	**554**

Graf 23: Nedokončené věty, absolutní četnosti



Graf 24: Nedokončené věty, relativní četnosti



Formulace druhé nedokončené věty („Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli…“) oproti ostatním dvěma nedokončeným větám ve významně vyšší míře mo-

[66] V posledním řádku tabulky je uveden počet respondentů, kteří se ve svých výpovědích uvedené kategorie dotkli alespoň jedenkrát.

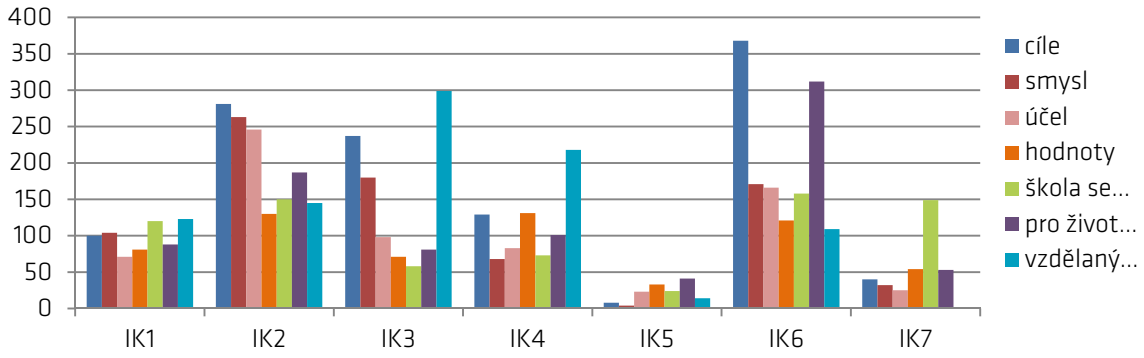
tivovala k výpovědím orientovaným na obsah vzdělávání, tj. co by si měli žáci osvojit. Uplatňovaly se zde zejm. koncepty jako „vědomosti“, „znalosti“, „informace“ apod.

Věta „Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že…“ ve významně vyšší míře motivovala k výpovědím kategorizovaným jako orientace sociálně-pragmatická a sociálně-etická. Domníváme se, že se v tomto případě ve výpovědích respondentů výrazně promítl zejména problém „poznatelnosti“ vychovaného či vzdělaného člověka. Respondenti tak ve svých vyjádřeních významně častěji používali behaviorální koncepty („podle chování“, „podle toho, že se chová slušně“).

Srovnáme-li četnost zastoupení jednotlivých kategorií v odpovědích na otevřené otázky a ve výpovědích doplňujících nedokončené věty (viz graf 25 a graf 26), nejdominantnějšími kategoriemi jsou IK2 (individuálně-pragmatická orientace) a IK6 (orientace na obsah vzdělávání). Naopak kategorie IK5 (idealistická orientace) a IK7 (organizačně-metodická orientace) jsou zastoupeny celkově nejméně (s výjimkou nedokončené věty „Škola se má starat především o to, aby…“). Kategorie IK3, IK4 a IK1 (orientace sociálně-pragmatická, sociálně-etická a personalistická) jsou zastoupeny v relativně průměrné míře.

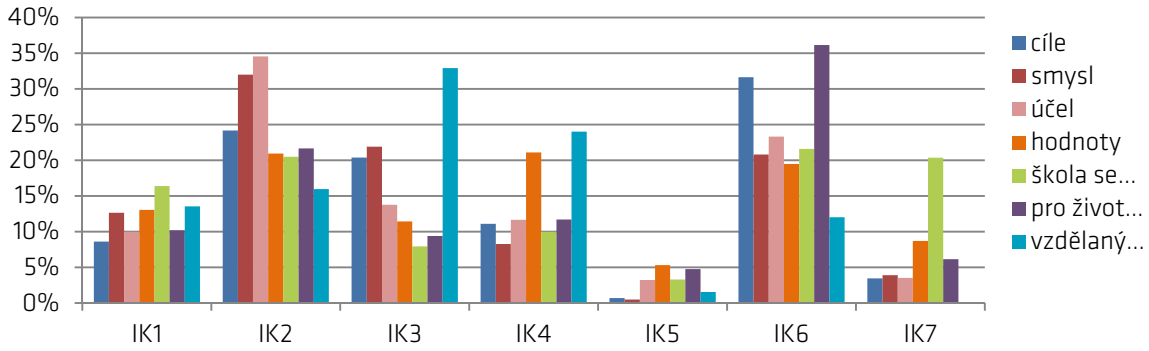
Pokud výše uvedené výsledky vyjádříme v dimenzi: individuální orientace (IK1 + IK2) vs. sociální orientace (IK3 + IK4) a pragmatická orientace (IK2 + IK3) vs. idealistická orientace (IK4 + IK5),[67] můžeme na základě získaných dat (viz tab. 44) konstatovat celkově převládající individuálně-pragmatickou orientaci výpovědí respondentů (srov. graf 27). graf 28 zachycuje podobnost výpovědí respondentů vztahujících se k jednotlivým způsobům dotazování z hlediska kategorií IK6 a IK7 (tj. kategorií nezohledněných ve výše zmíněných dimenzích).

Graf 25: Otevřené otázky vs. nedokončené věty, absolutní četnosti



[67] Na rozdíl od podobné analýzy v oddíle srovnávajícím odpovědi na otevřené otázky zde již neuvažujeme dimenzi „nepragmatickou“ (IK1 + IK4 + IK5), ale „idealistickou“ (pouze IK4 + IK5); zohledňujeme tak dříve zjištěnou skutečnost, že kategorie IK1 se společně s kategoriemi IK4 a IK5 vyskytuje v relativně nízké míře.

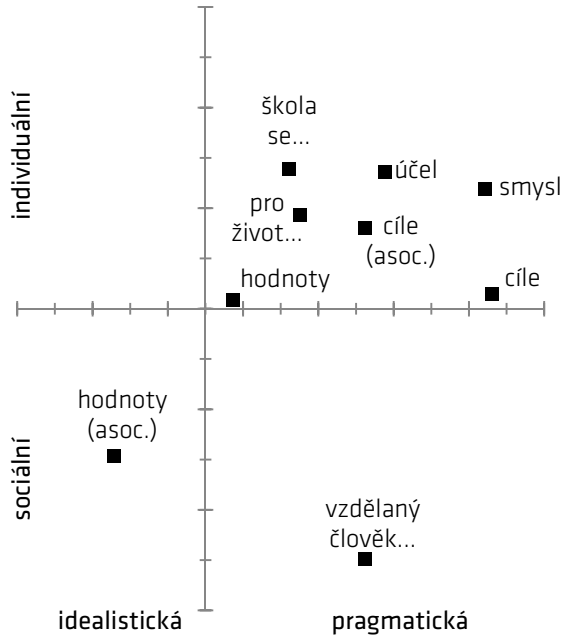
Graf 26: Otevřené otázky vs. nedokončené věty, relativní četnosti



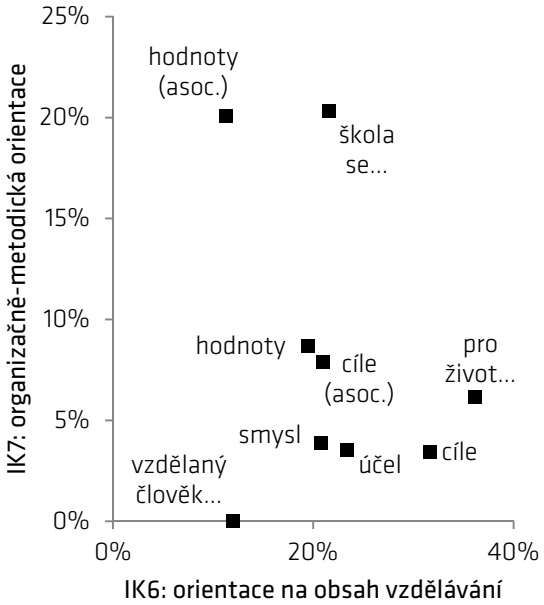
Tab. 44: Otevřené otázky a nedokončené věty: individuální/sociální a pragmatická/idealistická orientace

	IK1+2	IK3+4	rozdíl	IK2+3	IK4+5	rozdíl	individ.	soc.	pragm.	ideal.
cíle	381	366	**15**	518	137	**381**	+		++	
smysl	367	248	**119**	443	72	**371**	++		++	
účel	317	181	**136**	344	106	**238**	++		++	
hodnoty	211	202	**9**	201	164	**37**	+			+
škola se...	270	131	**139**	208	97	**111**	++		++	
pro život...	275	182	**93**	268	142	**126**	++		++	
vzdělaný...	268	517	**-249**	444	232	**212**		++	++	

Graf 27: Otevřené otázky a nedokončené věty: individuální/sociální a pragmatická / idealistická orientace



Graf 28: Otevřené otázky a nedokončené věty: IK6 a IK7



5.4.9 Východiska utvářející pojetí výchovy a vzdělávání

V této části dotazníku se respondenti vyjadřovali celkem k osmi oblastem, které, jak jsme ukázali ve druhé kapitole, mohou konstituovat subjektivní koncepci vzdělávání:

i. odpovědnost za výsledky edukačního procesu;
ii. preference zájmů v individuální, mikrosociálních nebo makrosociální perspektivě;
iii. epistemologie;
iv. hodnota vzdělanosti ve vztahu ke kategorii účelu;
v. orientace na rozvoj osobnosti, sociální fungování nebo rozvoj kultury;
vi. zaměřenost na obsah, produkt, individuální učební aktivitu nebo sociální dimenzi učení;
vii. pedagogická antropologie (pojetí přirozenosti dítěte);
viii. postoj ke společnosti (aktivní, sociálně-kritický, konformní).

Tab. 45: Východiska konstituující koncepce vzdělávání: celkový přehled

	i.	ii.	iii.	iv.	v.	vi.	vii.	viii.
odpovědělo respondentů	540	520	486	522	520	514	521	421
počet výpovědí	785	686	641	801	858	908	786	532
z toho zdůvodněno	738	580	637	793	668	724	758	485

V jednotlivých případech jsme přitom sledovali nejen to, kterou z nabízených variant respondenti zvolí (případně zda k nabídnutým možnostem doplní variantu vlastní), ale také způsob, jakým respondenti své volby zdůvodní či jinak rozvedou nebo okomentují. Tuto část dotazníku vyplnilo 553 z celkového počtu 554 respondentů. Ke všem osmi sledovaným oblastem se vyjádřilo 339 respondentů. Počet zaznamenaných odpovědí pro jednotlivé oblasti je uveden v tab. 45.

Odpovědnost za výsledky edukačního procesu

Respondentům bylo nabídnuto otevřené tvrzení „Za výsledek procesu výchovy a vzdělávání odpovídá především…“, které pokračovalo nabídkou variant „pedagog“, „žák“ a možností doplnit vlastní variantu; zakončeno bylo nepřímou výzvou ke zdůvodnění volby („protože…“).

Většina z 540 respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, přisuzovala hlavní odpovědnost v procesu výchovy a vzdělávání pedagogovi (n = 451); odpovědnost žáka byla reflektována ve výpovědích 350 respondentů. Dalšími variantami, které respondenti sami doplnili, byla odpovědnost rodičů či rodiny (n = 152) a odpovědnost školy, státu či společnosti (n = 39). Uvedené četnosti zahrnují rovněž kombinace jednotlivých výpovědí, většina respondentů ve svých odpovědích totiž hovořila o sdílené odpovědnosti jednotlivých aktérů. Zcela nejčastěji respondenti odpovídali ve smyslu, že za výsledek procesu výchovy a vzdělávání odpovídá pedagog i žák (n = 205), případně pedagog, žák

a rodiče (n = 66); odpovědnost pouze pedagoga (n = 117), žáka (n = 47) nebo rodičů (n = 34) jsme zaznamenali ve významně nižším počtu odpovědí.

Statisticky významné rozdíly mezi sledovanými skupinami jsme nalezli pouze ve vztahu k výpovědím vyjadřujícím se k odpovědnosti rodičů (významně vyšší zastoupení ve skupinách starších respondentů ve věku 26–50 let oproti skupině 19–25letých) a odpovědnosti školy, státu či společnosti (významně vyšší zastoupení u studentů TF ve srovnání s PF). Odpovědnost pedagoga dominovala ve výpovědích respondentů napříč všemi sledovanými skupinami.

Ve zdůvodnění jednotlivých výpovědí se objevila tato hlediska:

- **organizačně-metodické**: Pedagog, žák, rodina, škola, stát či společnost jsou respondenty vnímány jako významné determinanty edukačního procesu („mají velký vliv“, „mohou spoustu věcí ovlivnit“, „dobrý pedagog dokáže ovlivnit také kolektiv, na něm záleží“), proto je také nutný jejich soulad a spolupráce. Pedagog „je profesionál“, „je to jeho práce“, dobrý pedagog „dokáže naučit“, „je od toho, aby dětem vyložil látku tak, aby ji pochopily“; důležitý je (individuální) přístup pedagoga; pedagog motivuje, „musí umět zaujmout“, „za to, že děti nemají chuť se učit, je odpovědný učitel“. Z téhož hlediska je ovšem nazírán i žák: „má vliv na kvalitu procesu“, „musí chtít se něco naučit, mít ochotu, zájem spolupracovat, záleží na něm“; výchova a vzdělávání „stojí na aktivitě žáka“. Dobrý pedagog proto „sleduje podněty a reakce žáka a nechá se jimi ovlivnit“. Rodiče pak významnou měrou „ovlivňují přístup žáka ke škole“, „motivují ke vzdělávání“, „motivují k aktivitám ve volném čase“; „rodiče musí spolupracovat se školou“. Vzhledem k vlivu prostředí „je důležité počáteční formování v rodině“, a tudíž „má hlavní úkol ve výchově“. „Může ovlivnit postoj žáka k učiteli.“
- **sociálně-pragmatické:** Pedagog „je autorita“, „řídí třídu, určuje pravidla“. na druhou stranu žák „má povinnost navštěvovat školu“, „měl by se naučit poslouchat autority“, „sám bude jednou vychovávat své děti“. Rodiče jsou rovněž autoritou, „mají za dítě odpovědnost“, „je to jejich zákonná povinnost“, „musí své děti vést tak, aby se chovaly slušně“; rodič „má nad svým potomkem relativně větší pravomoc než pedagog“.
- **individuálně-pragmatické:** Žák „využívá a dál rozvíjí, co se naučil“, „vybírá si cíle, kdo pro něj bude vzorem“, „měl by znát svůj cíl, jít za ním, vědět, co chce“. To, že se vzdělává, žák „dělá pro sebe“, „je to v jeho zájmu“; „musí pochopit, že vzdělání je pro život velmi důležité“.
- **sociálně-etické:** Rodina „utváří hodnoty“, „podporuje žáka a je pro něj mravním vzorem“.

Preference zájmů v individuální, mikrosociálních nebo makrosociální perspektivě

Respondentům bylo nabídnuto otevřené tvrzení „V procesu výchovy a vzdělávání by se měl pedagog řídit především…“, které pokračovalo nabídkou variant „zájmy státu (společnosti)“, „zájmy rodičů“, „zájmy dítěte“ a možností doplnit vlastní variantu; zakončeno bylo nepřímou výzvou ke zdůvodnění volby („protože…“).

Většina z 520 respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, měla za to, že pedagog by se měl řídit především zájmy dítěte (n = 459); zájmy státu byly reflektovány ve výpovědích 189 respondentů, zájmy rodičů ve výpovědích 98 respondentů. Celkem 23 respondentů doplnilo další velmi rozmanité varianty: pedagog by se měl řídit kurikulárními dokumenty (RVP, ŠVP), zájmy školy, „tím, co je aktuálně třeba“, svým svědomím či ideály. Uvedené četnosti zahrnují rovněž kombinace jednotlivých výpovědí, v tomto případě nicméně respondenti jednotlivé varianty nekombinovali v takové míře jako v případě otázky odpovědnosti za výsledky edukačního procesu. Nejčastěji respondenti odpovídali ve smyslu, že pedagog by se měl řídit především zájmy dítěte (n = 295), druhou nejčetnější odpovědí pak bylo vyjádření nutnosti řídit se zájmy „všech“, tj. státu, rodičů i dítěte (n = 76). V odpovědích respondentů byla patrná určitá „nedůvěra“ vůči sledování zájmů rodičů. Pouze 3 respondenti uvedli, že by se měl pedagog řídit převážně zájmy rodičů; dalších 14 respondentů uvedlo, že by se měl pedagog řídit zájmy rodičů a zájmy dítěte. Naopak 39 respondentů uvedlo, že by se měl pedagog řídit především zájmy státu, dalších 68 respondentů mělo za to, že by se měl pedagog řídit zájmy státu a současně zájmy dítěte.

Statisticky významné rozdíly jsme nalezli[68] ve srovnání výpovědí studentů PF a TF: přestože v obou skupinách převládala preference zájmů dítěte, u studentů TF byla ve srovnání s PF relativně nižší, naopak byla zaznamenána vyšší míra preference zájmů státu a rodičů. Obdobný statisticky významný rozdíl jsme zaznamenali mezi výpověďmi studentů HUM a PPV (relativně vyšší preference zájmů státu a rodičů, nižší preference zájmů dítěte) oproti studentům oborů orientovaných na přírodní vědy, techniku a matematiku.

Ve zdůvodnění jednotlivých výpovědí se objevila tato hlediska:

- **organizačně-metodické**: V této perspektivě společnost tvoří „základ, od kterého se odvíjí vše ostatní“, stát zaručuje „dlouhodobost a návaznost“, vytváří koncepci, ze které by měl pedagog vycházet; soulad se zájmy státu či společnosti „určuje úspěšnost a neúspěšnost vzdělávání“. V rámci téže perspektivy, ovšem z poněkud odlišného stanoviska, „hraje důležitou roli“ rovněž rodina. Rodiče dítě „vychovávají, usměrňují, pomáhají s orientací“, chtějí, „aby z něj něco bylo“. Práce pedagoga by měla být se zájmy rodiny v souladu, „nemohou si odporovat“, „pedagog nesmí rodinu svévolně narušovat (např. vnucovat své zásady, náboženství apod.)“. Zájmy dítěte by z tohoto

[68] Vzhledem k poměrně nízkým četnostem nebyla do analýzy zahrnuta kategorie „ostatní“.

pohledu měly být v práci pedagoga respektovány především proto, že „jeho se týká“, „je součástí procesu“, je „objektem“ resp. „subjektem“ výchovy, „může pedagogovi poskytnout zpětnou vazbu, jak s ním pracovat, jak vysvětlit látku“, dítě je „partnerem pedagoga“, „dobrý vztah dítěte a učitele je to nejdůležitější“. Žák ovšem „musí chtít“, „záleží na něm, jak skončí“. Z hlediska pojetí zájmu jako kategorie psychologické „dítě ví, co ho baví, co je pro ně nejlepší“, proto „nutit mu, co ho nezajímá, nemá efekt“, naopak vycházet ze zájmů dítěte „usnadňuje spolupráci“. Někteří respondenti tento požadavek formulovali velmi kategoricky: „pedagog se musí řídit tím, co dítě baví, a nenutit je do žádné práce.“

- **sociálně-pragmatické:** Z tohoto pohledu by zájmy státu měly být respektovány, protože „záleží na tom, kdo má moc“, „společnost to tak požaduje“, „musí to tak být, jinak by pedagog přišel o práci“; stát „je ten, kdo to platí“. Ovšem zájmy státu či společnosti by měly být respektovány také proto, že „společnost se neustále mění“, je to důležité pro „fungování ve společnosti“, člověk je „součástí společnosti“ a „společnost potřebuje“. Protože žáci „jednou budou muset ve společnosti fungovat, žít, pracovat“, pedagog by měl „vychovávat lidi, kteří si váží historie“, cílem jeho působení by měl být „civilizovaný člověk“; je třeba žáky „přimět, aby přemýšleli o dění ve společnosti“. Společnost v neposlední řadě zajišťuje určitou kontinuitu a soudržnost rozmanitých pohledů na svět. Zájmy „celku“ by měly být respektovány mj. také proto, že „zájmy rodičů i dítěte můžou být různé, a ne vždy v zájmu společnosti“, stát přitom „potřebuje vzdělané lidi“ a práce pedagoga by měla být přínosem pro „budoucnost společnosti“. V rámci téže perspektivy by se měl pedagog řídit zájmy rodičů, protože „mají za dítě odpovědnost“, „platí jeho vzdělání“. V konečném důsledku „zájmy dítěte jsou zájmy společnosti“, „každý žák bude jednou pro fungování společnosti důležitý“.
- **individuálně-pragmatické:** Zájmy státu by z tohoto pohledu měly být sledovány, protože to je „důležité pro budoucí život dítěte“, přitom žák sám si „občas neuvědomuje, jak moc bude některé věci potřebovat“. Z téhož hlediska by se měl pedagog řídit zájmy dítěte, protože mu může „vložit do vínku mnoho dobrých vlastností“, může „rozpoznat jeho schopnosti a dále je rozvíjet“; pedagog by měl „být objektivní“, „poskytnout informace“, aby si žáci mohli „utvořit své názory a představy“. Pedagog by měl dítě vést k samostatnosti, „v životě bude záležet na něm samotném“.
- **personalistické:** Z tohoto hlediska by se měl pedagog řídit zájmy rodičů, protože „rodiče by měli dítě znát, posuzovat jeho schopnosti“, rodiče „vědí, co je pro dítě dobré“, je to jejich dítě a „chtějí pro ně to nejlepší“. Zájmy dítěte by měly být respektovány, protože „každé dítě je osobnost“, je „myslící bytost a má svá práva“. Pedagog by se měl „přizpůsobit možnostem a potřebám dítěte“.
- **idealistické:** Podle některých respondentů (n = 19) by se měl pedagog řídit především určitým „(vyšším) smyslem vzdělávání“ či „ideály humanity“.

- **sociálně-etické:** Pedagog by se měl řídit zájmy společnosti mj. také proto, že společnost je nositelem hodnot“, „měl by naučit hodnotám, morálním zásadám“.
- **epistemologické:** Někteří respondenti mají za to, že by se měl pedagog řídit zájmy „všech“, protože „kdo ví, co je správné?“
- **důraz na obsah vzdělávání:** Zájmy společnosti by měly být sledovány mj. také proto, že „je potřeba informovat žáky o dění ve společnosti“.

Epistemologie

V dichotomické otázce „K poznání (vědění) člověk nelépe dospěje tak, že… / Ke skutečnému poznání (vědění) není možné dospět, protože…“ jsme předpokládali, že se respondenti rozhodnou pro jednu z nabízených variant. Je však patrné, že tato otázka byla pro řadu respondentů poměrně obtížná. 68 respondentů ji zcela vynechalo, ze 486 odpovídajících se většina (n = 274) přiklonila k epistemologickému „optimismu“, významně méně respondentů (n = 57) volilo variantu skeptickou. Překvapivě vysoký počet respondentů (n = 155) však vybral obě varianty současně.

Statisticky významné rozdíly jsme nalezli pouze ve srovnání výpovědí studentů vyšších ročníků PF a TF (četnější preference kladné odpovědi a nižší míra zastoupení obou variant současně u PF).

Výpovědi, jimiž respondenti dokončovali variantu „K poznání (vědění) člověk nelépe dospěje tak, že…“, jsme shrnuli do těchto kategorií:

- **individuálně-pragmatická orientace:** člověk je aktivní, sám vyhledává nové informace, čte, neustále se vzdělává, zkouší nové věci, snaží se, je pilný, cílevědomý, vytrvalý, překonává překážky, klade otázky, hledá odpovědi, cestuje, poznatky ověřuje v praxi, skloubí teorii s praxí, naučí se používat, co zná; má svůj názor; je samostatný, na řešení problému přijde sám;
- **personalistická orientace:** při přijímání nového je kritický, přemýšlí, logicky uvažuje; je sám sebou, pozná sám sebe; je pokorný, nemá strach; má zájem, kladný postoj ke vzdělání;
- **organizačně-metodická orientace:** má dobrého učitele, navštěvuje nějakou vzdělávací instituci, žije v podnětném prostředí; je ochoten přizpůsobit se, efektivně se vzdělává, zkoumá empiricky, nebojí se zeptat, naslouchá, nechá se vést, je vnímavý; není k ničemu nucen;
- **orientace na obsah vzdělávání:** získá dovednosti, bude shromažďovat co nejvíce informací; ví, kde informace získá; pochopí věci (pouze se nebifluje); ohlíží se do historie; čerpá z více zdrojů (umění apod.);
- **sociálně-pragmatická orientace:** komunikuje, setkává se s lidmi, kteří daný problém studují, diskutuje, píše;

- **sociálně-etická orientace:** spolupracuje s autoritami, jež se vyznačují vysokým morálním kreditem; stýká se se staršími lidmi; dokáže se vcítit do pocitů a stavů jiné osoby; spolupracuje; nezanedbává společenský život; poslouchá hlas svého svědomí;
- **epistemologické hledisko:** nelze říct obecně; je si vědom toho, že vše nelze obsáhnout a existují věci, které lidské vědění přesahují; uvědomí si, že ke skutečnému poznání není možné dospět; přizná, že nemůže znát všechno;
- **idealistická orientace:** uvědomí si, co je opravdu důležité, pochopí, nalezne smysl.

Výpovědi, jimiž respondenti dokončovali variantu „Ke skutečnému poznání (vědění) není možné dospět, protože…", jsme shrnuli do těchto kategorií:

- **personalistická orientace:** není to v lidských silách, život je příliš krátký na to, abychom stihli všechno pochopit; nikdo neví všechno; člověk je líný nahlížet na věci z jiné stránky, nemá zájem;
- **epistemologické hledisko:** vše se vyvíjí a mění, všechno může být jinak; člověk mění své názory; co je „skutečné" poznání?, poznání je relativní, subjektivní, každý má svůj názor; skutečné poznání neexistuje, je to jen pouhá idea; na řadu otázek neexistuje odpověď;
- **organizačně-metodické hledisko:** člověk k tomu prostředky, vyrůstá v komunitě, (rodině), kde to neznají ani nechtějí znát; je možné k tomu dospět, ale ne v naší společnosti (k takového poznání mohou dospět např. mniši na dálném východě, kteří se tomu věnují celý svůj život); člověk je uspěchaný, neumí se správně ptát, pouze se bifluje; člověk často zavírá oči, nerozlišuje, co je důležité, prosazuje si to svoje;
- **idealistická orientace:** žijeme v rychlé době bez hodnot; vzdělání není pro každého hodnotou (někdo jde raději pracovat, aby vydělal peníze); život není jen o vědění; není to právem ani úkolem člověka;
- **individuálně-pragmatická orientace:** člověk je líný poznávat nové věci; když znalosti nepoužívá;
- **orientace na obsah vzdělávání:** je nedostatek informací, čl. je např. omezován na svobodě či právu vědět;
- **sociálně-etická orientace:** nemá úctu k lidem, neváží si pedagogů.

Hodnota vzdělanosti ve vztahu ke kategorii účelu

K otázce po účelovosti vzdělání („Být vzdělaný je dobré samo o sobě, protože… / Být vzdělaný je dobré proto, aby člověk…") se vyjádřilo celkem 522 respondentů, z nichž 69 se přiklonilo k první variantě (vzdělání je dobré samo o sobě), 174 k utilitárnímu pojetí vzdělání a 279 respondentů vybralo obě možnosti současně. Při bližším pohledu na zdůvodnění jednotlivých odpovědí, resp. dokončení příslušných vět, se však ukazuje, že interpretovat výše uvedené četnosti bude velmi obtížné. Řada zdůvodnění přiřazených

k první variantě (n = 206) byla totiž s touto variantou nekonzistentní či v přímém rozporu, např. „Být vzdělaný je dobré samo o sobě, protože vzdělání člověku pomůže uplatnit se ve společnosti." Pokud bychom výše uvedené četnosti počítali na základě příslušných zdůvodnění, nikoli pouze dle zatržené varianty, pak by varianta první (neutilitární) byla vybrána 49 respondenty, varianta druhá (utilitární) 360 respondenty a obě varianty současně 93 respondenty (v těchto případech se jednalo o komplementární, vnitřně bezrozporná, pojetí, např. „Být vzdělaný je dobré samo o sobě, protože vzdělaný člověk může být sám sebou; zároveň je být vzdělaný dobré proto, aby člověk byl úspěšný; vzdělání se v životě hodí.").

Statisticky významné rozdíly jsme nalezli ve srovnání výpovědí mladších (19–25 let) a starších (26–50 let) studentů. Starší studenti významně častěji volili neutilitární pojetí vzdělání. Stejně tak statisticky významně bylo neutilitární pojetí vzdělání relativně četnější ve výpovědích studentů vyšších ročníků oproti studentům prvních ročníků a ve výpovědích studentů, kteří svou rodinu charakterizovali jako ateistickou (oproti studentům, kteří postoj své rodiny k náboženství charakterizovali jako nevyhraněný).

Výpovědi, jimiž respondenti zdůvodňovali variantu „Být vzdělaný je dobré samo o sobě", jsme shrnuli do těchto kategorií (zahrnuta jsou rovněž zdůvodnění, která považujeme za nekonzistentní):

- **individuálně-pragmatická orientace:** člověk alespoň vyvíjí nějakou aktivitu, když jste sami, tak se nenudíte, zabavíte se svými myšlenkami, později nám odumřou neurony; člověk si může vytvořit na věci vlastní názor, pomáhá rozhodování; umožňuje obstát v životě, ale člověk mohl ve společnosti fungovat jako plnohodnotná osobnost, rozšiřuje možnosti uplatnění, člověk se cítí užitečněji;
- **orientace na obsah vzdělávání:** pořád se dovídáme něco nového; člověk získá přehled, rozšiřuje si obzory, lépe se orientuje, porozumí lépe věcem kolem něj, může chápe souvislosti;
- **personalistická orientace:** rozvíjí osobnost člověka, rozvíjí schopnosti; umožňuje sebepoznání, člověk je tak sám sebou, zvyšuje sebevědomí, umožňuje vážit si sebe samého, mít ze sebe lepší pocit, cítit se lépe; je to lepší než být hloupý nebo nevzdělaný;
- **idealistická orientace:** dává nové cíle do života, člověk může dosáhnout vyšších cílů, získává hodnoty; vzdělání povznáší ducha, vzdělanost je bohatství každého; na základě vzdělání snáze dojdeme pravdy; je „hezké" vědět;
- **sociálně-pragmatická orientace:** kultivace, dělá člověka (ze zvířete) člověkem, zušlechťuje;
- **sociálně-etická orientace:** zkušenosti a poznatky vedou k moudrosti, díky vzdělání člověk rozlišuje dobro od zla, je tolerantnější, nemá předsudky;
- **epistemologické hledisko:** vzdělaný člověk je objektivnější.

Výpovědi, jimiž respondenti doplňovali variantu „Být vzdělaný je dobré proto, aby člověk…“, jsme shrnuli do těchto kategorií:

- **individuálně-pragmatická orientace:** být vzdělaný je dobré proto, aby člověk obstál v životě, fungoval v reálném světě, nežil v utopii; jednak proto, aby přežil, ale také aby žil dobrý, hodnotný, bohatší život; vzdělání otevírá více možností, dává možnost volby; vzdělaný člověk má vlastní názor a nenechá se snadno ovlivňovat, může se lépe a objektivněji rozhodovat; má vyšší plat, lepší životní úroveň, prestiž, uznání, vyšší postavení ve společnosti; snadněji získá lepší zaměstnání, může svoji práci dobře vykonávat, lépe obstojí v konkurenci na pracovním trhu; vzdělaný člověk umí řešit problémy, umí si poradit, prosadit se, je samostatný; vzdělání člověku umožňuje seberealizaci, dosáhnout úspěchu;
- **personalistická orientace:** být vzdělaný je dobré proto, aby byl člověk inteligentní, kritický, měl možnost o věcech přemýšlet, uměl si promyslet následky svého jednání, měl dobrý úsudek; vzdělání rozvíjí osobnost, člověk tak lépe uspokojí své potřeby, může rozvíjet své schopnosti; vzdělání umožňuje sebepoznání, lepší sebehodnocení, sebevědomí, aby si člověk vážil sám sebe, byl se sebou spokojený, byl vyrovnaný, dobře se cítil, byl šťastný, aby se zabýval tím, co ho baví, užívat si; vzdělání dává člověku určitou volnost k myšlení a žití; vzdělání je třeba, aby člověk nebyl hloupý a zaostalý, nebyl povrchní; žene člověka dopředu;
- **orientace na obsah vzdělávání:** být vzdělaný je dobré proto, aby si člověk mohl dále rozšiřovat obzory, porozuměl světu, pochopil věci, které nevzdělaný nechápe, porozuměl druhým lidem, měl přehled, orientoval se, měl povědomí o minulosti;
- **sociálně-pragmatická orientace:** být vzdělaný je dobré proto, aby se člověk zapojil do společnosti, uměl se chovat a vystupovat, aby znal své povinnosti, uživil rodinu, dokázal vychovat vlastní děti;
- **sociálně-etická orientace:** být vzdělaný je dobré proto, aby byl člověk dobrý, morální, uměl pomoci nebo poradit druhým, byl přínosem, respektoval druhé, dokázal s nimi spolupracovat, mohl být vzorem;
- **idealistická orientace:** být vzdělaný je dobré proto, by měl člověk určité hodnoty, vážil si ostatních i přírody, aby poznal, že peníze a zábava není to nejdůležitější; aby znal svá práva, přispěl ke spravedlivější společnosti; aby jeho život měl smysl.

Orientace na rozvoj osobnosti, sociální fungování nebo rozvoj kultury

V následující otázce jsme se dotazovali na to, jak by měla být dle pojetí respondentů výchova orientována. Respondenti volili celkem ze tří variant: „Výchova by měla žáky vést především (a) k lepšímu sebepoznání a rozvíjet jedinečnou osobnost každého z nich; (b) k pochopení jejich místa ve společnosti a naučit je ve společnosti fungovat (úspěšně ob-

stát); (c) k pochopení jejich vlastní kultury a naučit je tuto kulturu chránit a rozvíjet, protože…“

Z 520 respondentů, kteří otázku zodpověděli, celkem 396 jich ve své odpovědi zdůraznilo orientaci individuální, 281 respondentů kladlo důraz na sociální orientaci výchovy, orientaci na porozumění kultuře, její ochranu a rozvoj vyzdvihlo 181 respondentů; přitom (v rámci výše uvedených četností) 134 respondentů uvedlo, že ve výchově by mělo jít o všechny tři zmíněné oblasti. Ve výpovědích respondentů nebyly v této oblasti napříč sledovanými skupinami zjištěny žádné statisticky významné rozdíly.

Ve zdůvodnění jednotlivých výpovědí se objevila tato hlediska:

- **personalistické:** Z tohoto hlediska by výchova měla žáky k lepšímu sebepoznání a rozvíjet jejich osobnost zejména proto, že „výchova je pro člověka“ a „každý člověk je jiný, jedinečný, originální, na každém záleží“; rozvoj osobnosti je považován za „základ“, „ostatní se od toho odvíjí: díky tomu lépe funguje ve společnosti i pochopí své místo v ní a vlastní kulturu“; tím, že poznají sami sebe, žáci poznají okolní svět a porozumí druhým. Z tohoto pohledu je považováno za důležité, aby dítě „samostatně myslelo“, mělo „vlastní názor“, dostatečné sebevědomí a sebedůvěru, na základě sebepoznání a rozvoje sebe sama se žákovi „otevírají nové obzory“, „může si snáze vybrat, kterým směrem se v životě vydá“, „později si bude soustředit na to, co ho baví“. Z téhož hlediska je důraz na sociální orientaci výchovy zdůvodněn tím, že pochopí-li žáci své místo ve společnosti a naučí-li se v ní fungovat, představuje to „přínos pro jedince“, „je to cesta ke spokojenému životu“; žáci „objevují své možnosti a hranice“, „mohou poznat sami sebe“, „stávají se tak méně manipulovatelnými“, protože „každý musí znát svou cenu, nesmí se nechat utlačovat ani se povyšovat“. Vedení žáků k pochopení vlastní kultury, její ochraně a rozvoji je z tohoto hlediska vnímáno jako rozvíjení charakteru žáka: „je v tom určitá pokora – něco chránit, vážit si toho, co tu bylo přede mnou – a pokora je dobrá vlastnost pro člověka“; zájmem o kulturu „můžeme upevňovat svoji identitu“, „je důležité vědět, kam patřím“; člověk tak „může rozvíjet svoji osobnost“, z kultury „čerpá“, kultura a „vědomí vlastní minulosti“ představuje jeho „kořeny“.
- **sociálně-pragmatické:** V orientaci na rozvoj osobnosti žáka je z tohoto hlediska spatřován základ pro fungování (ve) společnosti; „člověk by měl vědět, jak se chovat“, pomůže mu to k „začlenění do společnosti“; pozná-li sebe, „pozná své místo ve společnosti“. Důraz na „začlenění do společnosti“ a „fungování ve společnosti“ je z tohoto hlediska typický rovněž pro sociální orientaci výchovy. Řada respondentů k tomu navíc dodává, že potřeba naučit se fungovat ve společnosti, resp. nalézt své místo v ní je dnes zvláště aktuální, protože „doba je zlá“ a „život je těžký“. Někteří tuto orientaci zdůvodňují prostým konstatováním, že toto zaměření „požaduje stát“, jiní v ní spatřují „přínos pro společnost“ z hlediska její budoucnosti: „bude to na nich,

jak budou v budoucnu vychovávat své děti, jak bude společnost vypadat“. Kultura je z tohoto pohledu chápána jako „soubor pravidel jak žít“, studium kultury „pomáhá pochopit současnou společnost“, protože „kultura vytváří společnost“, je to „základ fungování společnosti“.

- **individuálně-pragmatické:** Vést žáky k lepšímu sebepoznání a rozvoji osobnosti – ale také k pochopení svého místa ve společnosti a fungování ve společnosti – je z tohoto hlediska zdůvodňováno jako „důležité pro budoucí život člověka“; žáci by „měli vědět, čeho chtějí dosáhnout“, žák díky této orientaci „pozná, čeho je schopen, pozná své možnosti a lépe si vybere svůj životní cíl, své profesní uplatnění (ne každý může být vysokoškolák)“; tím, že „zjistí, v čem vyniká“, může se na danou věc zaměřit a „lépe se prosadit“, „najít uplatnění“, žít „úspěšný“ či „plnohodnotný“ život.
- **sociálně-etické:** Z tohoto hlediska je zdůrazňována zejména lidská rozmanitost a související potřeba tolerance, respektu a spolupráce, k níž může výchova (ať už orientovaná na rozvoj osobnosti, začlenění do společnosti či porozumění kultuře) vést.
- **organizačně-metodické**: V této perspektivě je žák vnímán jako „subjekt výchovy“; orientace na rozvoj osobnosti může vést k „dosahování lepších výsledků“, probuzení zájmu, vyšší motivaci či vstřícnějšímu postoji ke škole a vzdělávání. Kultura je z tohoto hlediska chápána jako element „utvářející prostředí, ve kterém žijeme a vzděláváme se“, tj. jako důležitá edukační determinanta.
- **idealistické:** Toto hledisko se objevilo při zdůvodnění důrazu na rozvoj osobnosti (toto zaměření je vnímáno jako „důležité pro duchovní život“, žák díky němu „může pochopit smysl svého života“) a porozumění kultuře (kultura dítě „orientuje na určité hodnoty“).
- **esencialistické:** Toto hledisko bylo evokováno pouze ve vztahu ke zdůvodnění důrazu na porozumění kultuře, resp. na její ochranu či rozvoj. Kultura je v tomto případě charakterizována jako „naše dědictví“, „bohatství“, „to nejvzácnější, co máme“ nebo něco, „na co bychom měli být pyšní“. Zmiňována je estetická hodnota kultury („kultura je krásná“) a pluralita kultur („každá kultura je jiná, měla by se rozvíjet, jinak zanikne a to by byla škoda“).
- **důraz na obsah vzdělávání:** Důraz na sociální orientaci výchovy je v tomto ohledu zdůvodňován potřebou „znát“ či „být gramotný“.

Zaměřenost na obsah, produkt, individuální učební aktivitu nebo sociální dimenzi učení

Vzhledem k předpokládané orientaci řady respondentů na obsahové či organizačně-metodické stránky výchovy a vzdělávání (které v některých případech bývají zaměňovány s kategorií cíle), bylo předmětem zjišťování také to, jaký důraz z hlediska úspěš-

nosti výchovy a vzdělávání respondenti kladou na aspekty vzdělávacích obsahů („čemu se žák učí“), vzdělávacích výsledků („čemu se žák naučí“), aspekty organizačně-metodické („jak se žák učí“, „jak se žák učí spolu s ostatními“) nebo jiné.

Většina z 514 respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, zdůrazňovala aspekty organizačně metodické, ať už v pojetí individuálním („jak se žák učí“, n = 327) nebo sociálním („jak se žák učí spolu s ostatními“, n = 266). Aspekt vzdělávacích výsledků a jejich průběžného zjišťování („čemu se žák naučí“) byl zdůrazněn ve výpovědích 217 respondentů. Nejméně často (n = 192) byl ve výpovědích respondentů zdůrazňován aspekt vzdělávacích obsahů („čemu se žák učí“). Ve výše uvedených četnostech jsou zahrnuty také odpovědi 113 respondentů, kteří uvedli, že je třeba věnovat pozornost všem čtyřem uvedeným oblastem.

Celkem 11 respondentů pak doplnilo další aspekty, jimž by měla být z hlediska úspěchu edukačního procesu věnována pozornost, a to: aplikovatelnost osvojených poznatků („k čemu mu to bude“, „jak znalosti využívá“), rozvoj myšlení a informační gramotnosti („aby o problematice uměl přemýšlet“, „aby věděl, kde a jak získá informace“), zájmy žáky („tomu, co se žák chce naučit, protože tato touha není náhodná“), podmínkám, v nichž edukace probíhá, resp. sociálním determinantám učení („v jakém prostředí se učí“, „z jakého socio-kulturního prostředí pochází“, „motivaci pedagoga“), ideovým či hodnotovým východiskům („s jakými hodnotami se setkává“, „jaké hodnoty jsou za tím vším skryty“).

Žádné statisticky významné rozdíly[69] v četnosti zastoupení uvedených variant ve výpovědích respondentů ze sledovaných skupin jsme v tomto případě nenalezli. Ve zdůvodnění jednotlivých výpovědí se objevila tato hlediska:

- **organizačně-metodické**: Z tohoto hlediska je obsahu vzdělávání přisuzován vliv na „úroveň vzdělání“. Zdůrazňována je potřeba srozumitelnosti („čím bude obsah srozumitelnější, tím se budou žáci lépe učit“, z hlediska výsledků i „smysluplnosti“ procesu učení je důležité zjišťovat, „jestli žák učivu rozumí“), návaznosti („nejprve základy, teprve později podrobnosti“), přiměřenosti („přizpůsobit žákovi“, „nezahltit“, „nepřetížit zbytečnostmi“) a vycházení ze zájmů žáka („měl by se věnovat tomu, co on chce“, „není nutné brát každou látku do detailů, když to žáka nebaví“), ale také potřeba vnější motivace („bez zjišťování výsledků by se neučil“, „bez testování žáci nic nedělají“, „kdyby nebyly výsledky, neučilo by se“). Pro motivaci žáka je podle řady respondentů důležitá rovněž srozumitelnost učiva („když tomu nerozumí, tak ho to nebaví“). Důraz na sociální dimenzi učení je z tohoto hlediska zdůvodňován dosahováním lepších výsledků a vyšší efektivity učení („víc hlav víc ví, pokud nevím, hned se ptám“, „dialogem a diskusí se člověk naučí nejvíc“, „spoluprácí lze lépe dosahovat

[69] Vzhledem k poměrně nízkým četnostem nebyla do analýzy zahrnuta kategorie „ostatní“.

výsledků“, „týmovou práci využije v budoucím povolání“, „pomůže nám to zjistit, jak lépe vysvětlovat, jak žák rozumí tomu, co se učí“, „zvyšuje to zájem žáka o výuku“).

- **individuálně-pragmatické:** Pozornost obsahu vzdělávání (výběru učiva) je z tohoto hlediska věnována, protože „ne všechny informace jsou dobře využitelné“, „jen kvalitní obsah může připravit do života“. Pro zajištění kvality vzdělávacích výsledků je třeba „vědět, zda je žák schopen s tím dále pracovat“, „aby uměl vědomosti použít“, jelikož „bez porozumění nedokáže znalosti uplatnit“. Důraz na sociální dimenzi učení je z tohoto hlediska kladen zejména proto, že učení se spolu s ostatními napomáhá lepšímu sebeprosazení a vede k úspěchu („v životě se musí umět prosadit“, „komunikace je předpokladem úspěchu“).
- **důraz na obsah vzdělávání:** Do tohoto hlediska jsme zařadili výpovědi vyzdvihující obsah vzdělávání jako „hodnotu o sobě“, resp. jako něco, co není třeba dále zdůvodňovat. Ačkoli respondenti mnohdy připouštějí, že „něco je důležité a hodnotné, něco méně“, ne vždy uvádějí, dle jakých kritérií je tato důležitost či hodnotnost posuzována. Důraz je kladen na to, aby měl pedagog „přehled“, „náležité vědomosti“, „znal fakta“, resp. znal „to podstatné“. Je důležité „vědět, jaké množství učiva je optimální“. Z hlediska vzdělávacích výsledků „je dobré zjistit, jestli má žák všeobecný přehled“, zda je „schopen dát si věci do souvislostí“;
- **personalistické:** Z tohoto hlediska je obsah vzdělávání chápán jako něco, co „ovlivňuje tvorbu myšlenkových vzorců žáka“, „ovlivňuje charakter,“ „formuje osobnost“, proto je třeba věnovat obsahu vzdělávání náležitou pozornost. Rovně v procesu učení je z tohoto hlediska zdůrazňována individuální odlišnost žáků („někdo se učí rychleji, někdo pomaleji“), a tudíž potřeba individuálního přístupu k žákovi. Individualita a osobitost je rovněž důvodem, o který respondenti opírají důraz na sociální dimenzi učení („mohou se vzájemně obohacovat“, „učení se s ostatními pomáhá sebepoznání“).
- **sociálně-pragmatické:** Z hlediska fungování společnosti je obsah vzdělávání chápán jako něco, co žák „může předávat dál“. Od vzdělávacích výsledků se „může později odvíjet přínos žáka pro společnost“. Učí-li se žák spolu s ostatními, „naučí se jednání s lidmi“, „učí se chovat“, „odvíjí se od toho jeho fungování ve společnosti“, snadněji se pak „začlení do společnosti“.
- **sociálně-etické:** Důležitost sociální dimenze učení je dle některých respondentů spatřována v tom, že „rozvíjí empatii“, „učí vzájemné pomoci a důvěře“, rozvíjí „respekt“, „toleranci“, „mezilidské vztahy“ a „sociální cítění“.
- **idealistické:** Toto hledisko se uplatnilo pouze ve třech případech, a to ve vztahu ke specifickému důrazu na spravedlnost či rovnost ve vzdělávacích výsledcích: „všichni mají šanci být v něčem nejlepší“, „každý žák by si měl odnést minimální základ + věci,

které ho navíc zajímají“, „všichni by měli dospět k určitému cíli, i když začínají na různé úrovni“.

Pedagogická antropologie (pojetí přirozenosti dítěte)

Respondentům byla nabídnuta trojice variant otevřených tvrzení: „Dítě je přirozeně dobré, a proto by měl pedagog dbát na to, aby… / Dítě má přirozeně sklony ke špatnostem, a proto by měl pedagog dbát na to, aby… / Dítě se podle okolností přiklání k dobrému, nebo ke špatnému, a proto by měl pedagog dbát na to, aby…“

Většina z 514 respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, se přiklonila k variantě odhlížející od dobré či špatné „přirozenosti“ dítěte, tj. k tvrzení, že dítě se k dobrému nebo špatnému přiklání podle okolností (n = 419). Tezi, že dítě je přirozeně dobré, zvolilo 212 respondentů; že dítě má přirozené sklony ke špatnostem, se domnívá 155 respondentů. Uvedené četnosti zahrnují rovněž kombinace jednotlivých výpovědí; např. celkem 111 respondentů zvolilo všechny tři varianty současně. Ačkoli jsme zadání původně chápali jako vzájemně se vylučující varianty, ze získaných odpovědí se ukázalo, že převážná většina respondentů danou otázku nechápe jako problém filozoficko-antropologický, resp. teologický (problém obecné podstaty člověka-dítěte jako určité abstraktní entity), ale spíše jako otázku výchovně-vzdělávací praxe: dítě se za různých okolností chová různě (někdy hůře, jindy lépe), některé děti mají tendence chovat se spíše dobře, jiné jsou častěji problematické.

Statisticky významné rozdíly jsme nalezli mezi výpověďmi studentů PF a TF: ačkoli třetí varianta převládala ve všech skupinách respondentů, studenti PF (zejm. studenti sociální pedagogiky) relativně častěji volili první variantu (dítě je přirozeně dobré), naopak relativně méně často třetí variantu (dítě se podle okolností přiklání k dobrému, nebo ke špatnému). Statisticky významný byl tento rozdíl rovněž při srovnání studentů sociální pedagogiky a studentů humanitně zaměřených oborů.

Respondenti jednotlivé varianty nedokončených tvrzení rozvíjeli z těchto hledisek:

- **organizačně-metodické**: Z tohoto hlediska je kladen důraz zejména na vytvoření „dobrých podmínek (které by rozvíjely to dobré)“, je třeba „dávat pozor na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá“, „ochránit ho před špatnými vlivy“, „klást důraz na prostředí a kolektiv“. Od pedagoga se očekává „vhodný přístup“, kterým dobré dítě „nezkazí“, u špatného bude „potlačoval to špatné“, vést k tomu, aby si dítě „špatnost uvědomilo, rozeznalo ji a neslo za ni odpovědnost“, případně dítěti pomůže „v tom, aby našlo smysl v něčem dobrém“. Pedagog by měl „citlivě vysvětlovat“, co je správné, „zdůvodnit, aby dítě vědělo, proč je něco špatné“, „řešit konflikty, když nastanou“, snažit se žáka „pochopit“, hovořit s ním, „probral jeho názory, diskutovat o tom, co je dobré a co ne“, „volit vhodné metody s ohledem na chování žáka“, „pomáhat žákovi s problémy“, „podpořit ho v dobrém“, „inspirovat“. V této souvislosti je za důležité pokla-

dáno „budovat dobrý vztah mezi pedagogem a žákem“. Přístup pedagoga by měl být „nenásilný“ a soustředěný „na to pozitivní“, měl by především „vzbudit zájem“, „motivovat“, „chválit“, dát dítěti najevo, „že nebude trestáno při chybování, že má právo projevit svou přirozenost“, případně „udržel jeho pozornost a zájem, aby si našlo aktivitu, která ho zaměstná a nemělo čas na špatnosti“, nebo také „nic nezakazovat, protože zakázané ovoce nejlíp chutná“.

- **sociálně-etické:** Pedagog by se neměl vyvyšovat. Měl by žákovi pomáhat, podporovat ho, nezesměšňovat, být spravedlivý, vyvarovat se předsudků. Měl by žáka naučit „rozlišovat dobro a zlo“, „vést ho“, „vštípit mu, co je správné“, „pomoci nalézt cestu k dobrému“, být mu „dobrým příkladem“. Měl by žáka vést k tomu, „aby pomáhal ostatním“. Měl by žáka „usměrnit“, „odklonit od zlého“.
- **personalistické:** Ať už je žák jakýkoli, pedagog by měl rozvíjet jeho osobnost, resp. rozvíjet „to dobré“, vést žáka k „sebepoznání“, „dodávat mu sebedůvěru“, vést dítě k sebevýchově, „aby se z toho poučilo“, učilo se sebeovládání, „naučil ho pracovat i se svými špatnými stránkami osobnosti“.
- **individuálně-pragmatické:** Pedagog by měl dítě vést k „odpovědnosti“, „k samostatnému rozhodování, aby si uvědomoval následky“, aby si našlo „pro něj správnou cestu“, „aby se řídilo podle sebe a nenechalo se ovlivňovat“, aby se „rozhodovalo podle svého svědomí“.
- **sociálně-pragmatické:** Pedagog by se měl snažit, „aby to zůstalo v míře, aby špatnosti nepřevážily“, „stanovit hranice“, „stanovit jasné meze“, aby si dítě „ujasnilo pravidla společenského chování“, „aby žáci respektovali autoritu kvůli kázni“.
- **důraz na obsah vzdělávání:** Ať je žák jakýkoli, pedagog by ho měl vždy „naučit něco nové“, měl by mu dát „přehled, aby se orientoval v problémech“, „aby se uměl dívat i z jiných úhlů pohledu, znal obě varianty“, měl by mu „nabízet nové věci“. Pedagog by měl žáka naučit, „že špatnosti se nevyplácí, aby si uvědomil, že se uspokojí jen krátkodobě, že dělat dobré věci přináší lepší pocit“, aby věděl, k čemu se má přiklonit.
- **idealistické:** Pedagog by se měl postarat o to, aby dítě „mělo nějaké hodnoty a podle nich žilo“.

Postoj ke společnosti (aktivní, sociálně-kritický, konformní)

Poslední ze sledovaných oblastí, které z teoretického pohledu utvářejí koncepce výchovy a vzdělávání, byl postoj ke společnosti. Respondentům jsme nabídli opět tři varianty: (i) postoj, který je s fungováním společnosti v podstatě spokojený, nicméně si všímá dílčích nedostatků, který je třeba se věnovat („Společnost funguje v podstatě dobře, pouze s dílčími problémy. Ve výchově a vzdělávání bychom se tedy měli zaměřovat na řešení těchto problémů. Měli bychom např. …“), (ii) postoj sociálně-kritický, který problémy existující ve společnosti nepovažuje za dílčí nedostatky, ale spíše za symptomy hlubších

problémů v jádru společenského uspořádání („Společnost je uspořádána na zcela špatných základech (principech) a je třeba ji od základů změnit. K tomu může přispět i výchova a vzdělávání na úrovni základní školy, a to tím, že…"), (iii) postoj, který oblast fungování společnosti od výchovy a vzdělávání odděluje a ve vztahu k aktuálnímu sociálnímu uspořádání se přiklání k větší či menší míře konformity či pasivity („Ve výchově a vzdělávání na úrovni základní školy bychom neměli poukazovat na problémy existující ve společnosti, měli bychom se spíše zaměřovat na…").

Oblast postojů ke společnosti se ukázala jako poměrně obtížná (můžeme-li takto interpretovat skutečnost, že v tomto případě odpověď vynechalo nejvíce respondentů). Většina ze 421 respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, se přiklonila k variantě první (společnost funguje v podstatě dobře); 150 respondentů mělo za to, že bychom ve výchově a vzdělávání na problémy fungování společnosti neměli poukazovat; sociálněkritický postoj zaujalo celkem 100 respondentů. Kombinaci všech tří variant zatrhlo celkem 33 respondentů.

Statisticky významné rozdíly jsme nalezli pouze mezi výpověďmi studentů prvních a vyšších ročníků: studenti prvních ročníků se relativně častěji přiklánějí k variantě odmítající angažovanost výchovy a vzdělávání v otázkách fungování společnosti, naopak relativně méně často vyjadřují spokojenost s fungováním společnosti (první varianta).

Respondenti jednotlivé varianty nedokončených tvrzení rozvíjeli z těchto hledisek:

- **organizačně-metodické**: Z tohoto hlediska respondenti mají za to, že bychom měli především „zajistit úroveň vzdělání", „zkvalitnit metody" stávající nebo začít používat metody nové, „nabídnout takové aktivity, aby na špatné věci (drogy apod.) děti neměly čas", vzbudit zájem žáků o učení, „aby do školy chodili rádi", zvýšit jejich motivaci, „podnítit touhu věci zkusit změnit". Přitom se za důležitý faktor považuje kvalita pedagoga („měli bychom se zabývat špatnými pedagogy, kteří zastiňují ty dobré", „starat se o učitele", „udržet si ty, které jejich řemeslo baví"). Ve vyučování bychom měli „mluvit, diskutovat, snažit se přijít, proč problémy jsou", snažit se o „kladný náhled na svět", „dobrý vztah mezi pedagogem". Pokud respondenti odmítali zabývat se ve vzdělávání problémy společnosti, zdůrazňovali zejména, že bychom se měli soustředit na „vzdělávání", případně „problémy společnosti ukazovat pouze pokud by to bylo účelné a souviselo s probíranou látkou", „soustředit se na jejich problémy", „postupovat od konkrétnějších problémů k obecnějším", „probírat jen to, co jsou žáci schopni pochopit". Někteří respondenti upozorňování na problémy společnosti vidí jako „zbytečný negativismus" („měli bychom se soustředit na to, co funguje dobře").
- **důraz na obsah vzdělávání:** V tomto ohledu respondenti zdůrazňovali potřebu „mít přehled" nebo „dostatek informací" (jak ze strany učitele, tak zejm. ze strany žáka), „vést k porozumění problémům", „poukazovat na následky", „na příkladech z historie ukazovat jednotlivé situace a na tomto základě hledat východiska".

- **individuálně-pragmatické:** Z tohoto hlediska se ve výpovědích respondentů velmi často objevoval motiv přípravy na „budoucí život“, důraz na samostatnost („aby byly schopny samy si utvářet vlastní názor a nešly za davem“) a rozvoj schopnosti „řešit problémy“ („nechat žáky podílet se na zlepšení“).
- **sociálně-etické:** V této souvislosti kladli respondenti důraz zejména na rozvoj charakterových vlastností (čestnost, ohleduplnost, obětavost, umírněnost), na „lidskost“, „respekt k druhým“, „sociální cítění“, „vzájemnou pomoc“. Zmiňována byla rovněž potřeba ekologické a multikulturní výchovy.
- **sociálně-pragmatické:** Z tohoto hlediska byl důraz kladen zejména na osvojení si „správného chování“ a „společenských norem“, také rozvoj schopnosti aktivně se účastnit života společnosti, vč. orientace v politických otázkách.
- **personalistické:** Ať už se respondenti přikláněli k variantě první či druhé, v obou případech se objevoval důraz na rozvoj „kritičnosti“, „kritického myšlení“ či motivaci „k přemýšlení“. Důležitým konceptem je zde rovněž rozvoj osobnosti, obecný rozvoj schopností, vnímavosti k problémům, ale odvaha („nebudeme se bát poukázat na chyby“) a sebedůvěra. Toto hledisko se nejvíce prosadilo v odpovědích respondentů, kteří se k sociální angažovanosti vzdělání stavěli rezervovaně: alternativu spatřovali právě v rozvoji osobnosti, sebepoznání, sebepojetí či sebevědomí.
- **idealistické:** Respondenti, kteří své odpovědi doplňovali z tohoto hlediska, doporučovali např. „zdůrazňovat hodnoty“, „učit správným hodnotám a principům“, „poukázat na nesmyslnost materiálního způsobu života“, „ukazovat, jak je společnost ideální“, ukazovat žákům, „že povrchní věci jsou pomíjivé, že význam mají věci trvalé, např. ctnosti“.

Východiska utvářející pojetí výchovy a vzdělávání: celkový přehled

Jak je patrno z výše uvedeného, v otázce odpovědnosti za výsledky výchovy a vzdělávání se respondenti nejčastěji přiklánějí k tomu, že odpovědnost nese pedagog (resp. pedagog spolu se žákem), přičemž (z pohledu celkových četností výpovědí) se očekává, že pedagog se bude v procesu výchovy a vzdělávání řídit především zájmy dítěte. Většina respondentů se přiklání k tvrzení, že ke „skutečnému poznání“ lze určitými cestami dospět, většinové je rovněž pojetí přistupující k fenoménu vzdělání z hlediska utilitárního („Být vzdělaný je dobré proto, aby člověk…“). Z hlediska základního zacílení výchovně-vzdělávacího procesu ve výpovědích respondentů převládala orientace na rozvoj osobnosti, pro úspěch tohoto procesu je pak považováno za důležité věnovat pozornost individuální (případně sociální) dimenzi vlastního procesu učení (relativně upozaděna je pak zejména dimenze obsahu vzdělávání). Respondenti ve svých výpovědích většinou neuvažují abstraktní povahu, podstatu či „přirozenost“ dítěte, ať už dobrou či zlou, dítě je spatřováno spíše jako subjekt (či objekt) reagující na vnější podněty (podle okolností

se přiklání k dobrému či ke zlému). Společnost je nejčastěji vnímána pozitivně (dobré uspořádání trpící dílčími problémy), přičemž role výchovy a vzdělávání je vnímána jako součást (ne-li přímo základní „hnací síla“) úsilí odstranit negativní společenské jevy.

Tab. 46: Východiska utvářející pojetí výchovy a vzdělávání: přehled zdůvodnění

hledisko zdůvodnění	i	ii	iii	iv	v	vi	vii	viii	Celkem	Min. 1×
organizačně-metodické	655	228	85	-	6	291	289	167	**1721**	**536**
individuálně-pragmatické	26	44	266	542	153	284	138	128	**1581**	**517**
personalistické	-	135	325	186	285	91	176	64	**1262**	**485**
sociálně-pragmatické	74	171	7	63	191	71	25	64	**666**	**377**
sociálně-etické	16	3	8	57	49	20	228	90	**471**	**324**
obsah vyučování	-	1	15	190	1	38	33	148	**426**	**294**
idealistické	-	19	7	17	5	5	2	23	**78**	**71**
epistemologické	-	2	54	1	-	-	-	-	**57**	**57**
esencialistické	-	-	-	-	39	-	-	-	**39**	**39**

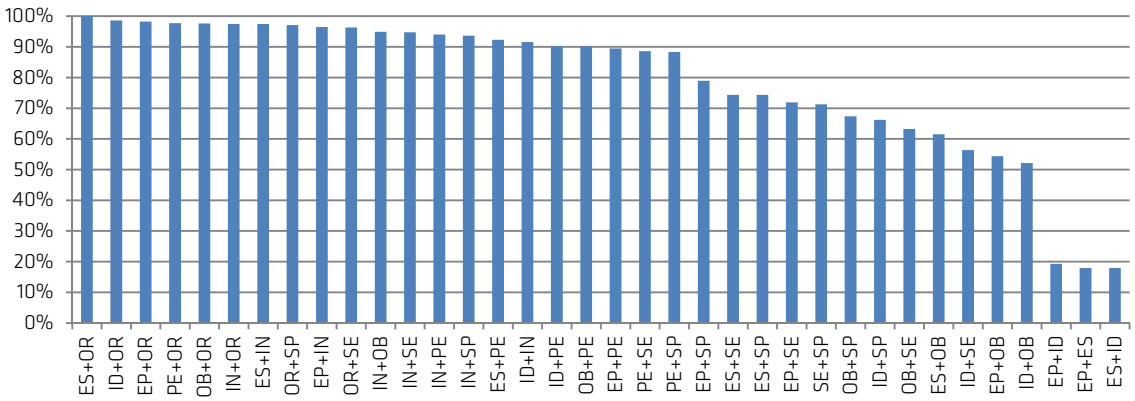
Uvedené výsledky nicméně vycházejí ze sumarizovaných dat. Podíváme-li se na konfigurace výpovědí jednotlivých respondentů, nalézáme nepřeberné množství (celkem 6711) různých variant, přičemž nejčastější je konfigurace popsaná v předchozím odstavci. Tab. 46 nabízí přehled kategorizovaných zdůvodnění jednotlivých oblastí, přičemž kromě celkového součtu výskytů těchto zdůvodnění je v posledním sloupci tabulky uveden rovněž počet respondentů, kteří uvedené hledisko uplatnili alespoň v jedné ze sledovaných oblastí. Ukazuje se, že:

- **organizačně-metodické hledisko** se výrazně uplatnilo ve zdůvodnění či dokončení výpovědí v oblastech i, ii, vi, vii a viii; výrazně (ve všech oblastech bez výjimky) se uplatnilo rovněž **individuálně-pragmatické hledisko**, ačkoli ve většině oblastí (s výjimkou otázky utilitárního či pragmatického hlediska vzdělání) nebylo hlediskem dominantním;
- **personalistické hledisko** se uplatnilo zejména v oblastech v (rozvoj osobnosti jako základní orientace výchovy a vzdělávání) a iv (osobnostní vlastnosti jako základní kritérium dosažitelnosti či nedosažitelnosti „skutečného poznání“);
- **hledisko sociálně-pragmatické, sociálně-etické** a **hledisko obsahu vzdělávání** se vyskytují téměř ve všech sledovaných oblastech, nikdy však nedominují a reprezentují spíše „střed pole“ četnosti zastoupení jednotlivých hledisek;
- ačkoli se **idealistické hledisko** objevilo téměř ve všech sledovaných oblastech (vyjma první), bylo vždy hlediskem výrazně menšinovým;
- **epistemologické a esencialistické hledisko** se prosadily pouze v oblastech, které na ně byly více či méně explicitně zaměřeny, přitom však tato hlediska příslušné oblasti zdaleka nevyčerpala (epistemologická kritéria nebyla, oproti očekávání, pro otázku

dosažitelnosti „skutečného poznání“ nijak zásadní; rovněž hledisko esencialistické bylo důvodem pro zdůraznění rozvoje kultury jako cíle výchovy a vzdělávání pouze v cca 1/5 příslušných výpovědí).

Jak naznačuje graf 29, respondenti organizačně-metodické hledisko (OR) volně kombinují se všemi ostatními hledisky; podobně flexibilní je rovněž hledisko individuálně-pragmatické (IN) a personalistické (PE). Hledisko sociálně-etické (SE), sociálně-pragmatické (SP) a hledisko obsahu vzdělávání (OB) jsou poměrně těsně spjaty s hlediskem organizačně-metodickým, individuálně-pragmatickým a personalistickým, již volněji jsou však spjaty s hledisky ostatními. Konečně pouze velmi volně se k sobě vážou hlediska esencialistické (ES), idealistické (ID) a epistemologické (EP).

Graf 29: Společný výskyt jednotlivých hledisek[70]



Statisticky významné rozdíly v četnosti zastoupení uvedených hledisek ve výpovědích sledovaných skupin respondentů jsme zaznamenali pouze v těchto případech: (1) epistemologické hledisko bylo významně četněji zastoupeno ve výpovědích studentů vyšších ročníků TF ve srovnání s PF, (2) obecně vyšší bylo u studentů vyšších ročníků ve srovnání se studenty prvních ročníků; (3) rovněž statisticky významně četnější bylo ve výpovědích studentů vyšších ročníků TF ve srovnání s PF zastoupeno idealistické hledisko; (4) idealistické hledisko bylo statisticky významně nejvíce zastoupeno ve výpovědích studentů, kteří svoji rodinu charakterizovali jako intelektuálně zaměřenou, a ve výpovědích studentů, kteří svoji rodinu charakterizovali jako nábožensky aktivní (ve srovnání s respondenty, kteří své rodiny charakterizovali jako prakticky orientované, resp. jako ateistické nebo ve vztahu k náboženství nevyhraněné).

[70] Relativní četnosti uvedené v grafu vyjadřují, v kolika případech ze všech možných případů respondenti ve svých výpovědích uplatňují uvedená hlediska; např. 7 ze 39 (tj. 18 %) respondentů, kteří v některých svých výpovědích uplatnili hledisko esencialistické, zároveň v jiných výpovědích uplatnilo hledisko idealistické.

5.4.10 Znalosti o cílech aktuální vzdělávací politiky v konfrontaci se zkušeností a ideály

Pátý oddíl dotazníku (srov. Příloha I) byl zaměřen na zjišťování znalostí o cílech výchovy a vzdělávání, a to z několika perspektiv. Bylo zjišťováno:

- jaké znalosti mají respondenti o hlavních cílech současné vzdělávací politiky v ČR;
- které z uvedených cílů respondenti na základě své zkušenosti reflektují jako realizované v době, kdy plnili povinnou školní docházku;
- které z uvedených cílů by dle názoru respondentů měly patřit mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání;
- do realizace kterých z uvedených cílů by dle názoru respondentů (ne)měli zasahovat pedagogové;
- jaký je rozdíl mezi povědomím jednotlivých respondentů o vzdělávací politice (1), jejich zkušeností s naplňováním cílů výchovy a vzdělávání z pohledu edukantů (2) a jejich pedagogickými názory na ideální podobu cílů výchovy a vzdělávání (3) a na kompetence pedagoga v jejich případném prosazování (4);
- jak se lišily odpovědi skupin respondentů dle sledovaných charakteristik (pohlaví, věk, fakulta, typ a zaměření studovaného oboru, ročník, charakteristika rodiny, vzdělání rodičů, studium na VŠ);
- nakolik teoretické rozvržení uvedených cílů odpovídá seskupení odpovědí (výsledkům shlukové analýzy na základě měr nepodobnosti odpovědí);
- jak souvisejí odpovědi respondentů zaznamenané v této části dotazníku s odpověďmi uvedenými v částech I–IV.

Z celkového počtu 554 respondentů vyplnilo tuto část dotazníku 544 respondentů. Pro vyhodnocení výsledků je nicméně nutné poznamenat, že někteří respondenti (n = 229) zřejmě dobře nepochopili zadání a u každé položky pouze vybírali jeden ze čtyř aspektů, k nimž se mohli vyjádřit, namísto toho, aby se vyjádřili ke všem aspektům, které byly předmětem zkoumání (cíle vzdělávací politiky, vlastní zkušenost, subjektivní pojetí cílů a názory na kompetence pedagogů). Obávali jsme se, že v některých případech mohlo dojít ke zkreslení výsledků, proto jsme každou položku prezentovanou v této kapitole testovali nejen sumativně pro všechny respondenty, ale také zvlášť pro skupinu respondentů, kteří dotazník vyplnili ve smyslu zadání, a pro skupinu respondentů, kteří konzistentně odpovídali výše uvedeným „výběrovým“ způsobem. Níže uvedené výsledky jsou prezentovány sumativně pro všechny respondenty; v případech, kde byl mezi odpověďmi respondentů, kteří dotazník vyplnili ve smyslu zadání, a respondentů, kteří odpovídali „výběrovým“ způsobem, na to upozorníme.

Jaké jsou znalosti respondentů o cílech současné vzdělávací politiky v ČR?

Součástí našeho výzkumu znalostí budoucích pedagogů o cílech, smyslu a hodnotách výchovy a vzdělávání bylo mj. zkoumání toho, nakolik znalosti respondentů korespondují s cíli prezentovanými v dokumentech aktuální vzdělávací politiky v ČR (těmito cíli jsme se podrobně zabývali v kapitole 3). Cíle uvedené v dotazníku (viz Příloha I) zahrnují:

- formulace cílů v podstatě převzaté z dokumentů vzdělávací politiky, v tabulkách jsou zvýrazněny zeleně (tab. 47, tab. 48);
- cíle převzaté z dokumentů vzdělávací politiky, jejichž formulace byla výrazněji upravena (např. konkretizována), v tabulkách zvýrazněny oranžově;
- cíle, které se v dokumentech vzdělávací politiky neobjevují.

Odpovědi respondentů na otázku, které z uvedených cílů považují za hlavní cíle současné vzdělávací politiky v ČR shrnuje tab. 47.

Z tabulky je patrné, že cíle reálně obsažené ve vzdělávací politice (ať už ve formulaci převzaté či upravené) jsou preferovány častěji než cíle, které v aktuální vzdělávací politice explicitně uvedeny nejsou. Současně je však třeba podotknout, že žádný z cílů nebyl ve výpovědích respondentů přijímán zcela jednoznačně a dominantně (cíl s nejvyšším počtem voleb byl uveden ve výpovědích 56,3 % respondentů) a 7 z 27 uvedených cílů, které jsou ve vzdělávací politice obsaženy, bylo vybráno méně než čtvrtinou respondentů.

Při rozčlenění odpovědí dle pohlaví nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Největší rozdíly mezi muži a ženami byly zaznamenány u C16 (povzbuzovat národní hrdost, ženy > muži), C03 (uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duchovní dimenzi osobnosti, muži > ženy) a C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život, muži > ženy), žádný z těchto dílčích rozdílů však není statisticky významný.

Statisticky významné rozdíly z hlediska věku jsme zaznamenali pouze v některých případech, a to u C16 (povzbuzovat národní hrdost, 19–25 > 26–33), C17 (podporovat úctu k tradici a tradičním hodnotám, učit úctě a respektu ke starším, 26–33 > 42–50) a C21 (učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci, 42–50 > 19–25).

Statisticky významné rozdíly byly dále zjištěny ve výpovědích respondentů členěných dle fakult; v celkovém přehledu to byly: C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů, TF > PF > FF), C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání, PF > FF > TF), C31 (učit žáky chápat, že hodnota věcí, přírody nebo lidí může být relativní, PF > TF > FF) a C20 (podporovat multikulturní soužití, TF > PF > FF). Další dílčí statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými fakultami byly zaznamenány u: C27 (pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit, PF > TF, FF > TF), C16

(povzbuzovat národní hrdost, PF > TF), C04 (podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví, TF > PF), C08 (motivovat k (celoživotnímu) učení, připravit na další vzdělávání, TF > PF) a C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa, FF > TF).

Tab. 47: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: celkový přehled

cíle výchovy a vzdělávání	počet resp.	[%]
C28: vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokr. spol.	306	56,3%
C08: motivovat k (celoživotnímu) učení, připravit na další vzdělávání	272	50,0%
C18: vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat	272	50,0%
C30: vychovávat k ochraně živ. prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje	268	49,3%
C23: rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce	249	45,8%
C04: podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví	237	43,6%
C02: rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání	235	43,2%
C05: chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky	231	42,5%
C36: vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší	228	41,9%
C14: zprostředkovat žákům kulturu společnosti	222	40,8%
C15: podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost	215	39,5%
C20: podporovat multikulturní soužití	215	39,5%
C17: podporovat úctu k tradici a tradičním hodnotám, učit úctě a respektu ke starším	201	36,9%
C10: seznamovat s vědeckými poznatky a metodami vědecké práce	171	31,4%
C32: vést k zájmu o svět, podněcovat samostatné kladení otázek a hledání odpovědí	168	30,9%
C09: pomáhat žákům učit se efektivně učit, rozvíjet jejich strategie učení	166	30,5%
C12: vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů	156	28,7%
C06: kultivovat osobnost po stránce volní (cílevědomost, sebeovládání apod.)	152	27,9%
C24: rozvíjet schopnost sebeprosazení, podporovat touhu po úspěchu, zdr. soutěživost	152	27,9%
C16: povzbuzovat národní hrdost	150	27,6%
C19: vychovávat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci	145	26,7%
C29: rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s h. demokr.	141	25,9%
C31: učit žáky chápat, že hodnota věcí, přírody nebo lidí může být relativní	141	25,9%
C21: učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci	137	25,2%
C27: pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit	136	25,0%
C07: učit žáky chápat, že pojetí správného nebo pravdivého, může být relativní	135	24,8%
C38: pomáhat s orientací v možných náhledech na svět (náb., světonázor. orientace)	124	22,8%
C01: pomáhat žákům vyznat se v sobě samých, orientovat se při hledání cesty životem	120	22,1%
C22: podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležit. spíše než individ.	118	21,7%
C03: uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duch. dimenzi osob.	117	21,5%
C35: rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání	114	21,0%
C34: nabídnout více perspektiv nahlížení na svět	108	19,9%
C25: posilovat schopnost vyrovnat se s neúspěchem	95	17,5%
C11: rozvíjet kritický postoj k nevědeckému (např. náboženskému) chápání světa	74	13,6%
C33: podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti	68	12,5%
C26: naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život	64	11,8%
C13: vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city	63	11,6%
C37: ukázat, že mimo tento svět existuje něco, co jej přesahuje (např. ideály)	60	11,0%

Mezi pedagogickými učitelskými, pedagogickými neučitelskými a nepedagogickými typy studijních oborů byly statisticky významné rozdíly zjištěny u C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání, PEDu > PEDn > NEP) a C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů, PEDn > PEDu > NEP). Další dílčí statisticky významné rozdíly: C16 (povzbuzovat národní hrdost, PEDu > PEDn), C20 (podporovat multikulturní soužití, PEDn > PEDu) a C08 (motivovat k celoživotnímu učení, připravit na další vzdělávání, NEP > PEDu)

Mezi studijními obory a specializacemi členěnými dle jejich zaměření (přírodní vědy, technika a matematika, humanitní a umělecké obory atd.) nebyl v celkovém přehledu zjištěn statisticky významný rozdíl. Dílčí statisticky významné rozdíly byly nalezeny u: C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky, SOP > PTM), C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa, HUM > SOP > PPV > PSY), C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů, PPV > SOP > HUM), C15 (podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost, PPV > PSY), C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život, PTM > HUM), C27 (pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit, PTM > PPV) a C28 (vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokratická společnost, HUM > PPV).

Napříč ročníky studia nebyl v celkovém přehledu zjištěn statisticky významný rozdíl. Statisticky významný rozdíl byl nicméně zjištěn při srovnání odpovědí respondentů z prvních ročníků a respondentů z vyšších ročníků, a to v případě: C07 (učit žáky chápat, že pojetí správného nebo pravdivého, může být relativní, 1 > 2+), C10 (seznamovat s vědeckými poznatky a metodami vědecké práce, 1 > 2+), C16 (povzbuzovat národní hrdost, 1 > 2+), C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život, 1 > 2+), C30 (vychovávat k ochraně živ. prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje, 2+ > 1) a C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání, 1 > 2+). Další dílčí rozdíly mezi jednotlivými ročníky byly nalezeny u: C01 (pomáhat žákům vyznat se v sobě samých, orientovat se při hledání cesty životem, 1 > 5+, 2 > 5+, 3 > 5+), C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů, 5+ > 1, 5+ > 2), C13 (vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city, 1 > 3, 4 > 3), C20 (podporovat multikulturní soužití, 5+ > 1) a C22 (podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležit. spíše než individualitu, 1 > 3, 2 > 3, 4 > 3, 5 > 3).

Rozčleníme-li odpovědi respondentů dle toho, jak charakterizovali orientaci rodiny, ve které vyrostli (prakticky/intelektuálně orientovaná), nalézáme statisticky významný rozdíl pouze u: C27 (pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit, INTEL. > PRAKT.) a C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání, PRAKT. > INTEL.). Rovněž pouze dílčí statisticky vý-

znamné rozdíly byly nalezeny s ohledem na to, zda respondent rodinu, ve které vyrůstal, označil v postoji k náboženství jako ateistickou, nevyhraněnou nebo nábožensky aktivní, a to u C10 (seznamovat s vědeckými poznatky a metodami vědecké práce, NEVYHR. > ATEIST.) a C16 (povzbuzovat národní hrdost, AKTIVNÍ > NEVYHR., AKTIVNÍ > ATEIST.).

V celkovém přehledu rozčleněném dle dosaženého vzdělání rodičů respondenta nebyl zjištěn žádný výraznější rozdíl (statistická významnost rozdílu nebyla testována pro respondenty, jejichž oba rodiče měli základní vzdělání, jelikož tato kategorie byla ve výzkumném vzorku jen velmi málo zastoupena; vypuštěna byla rovněž málo početná kategorie respondentů, kteří vzdělání rodičů neuvedli).

Poslední sledované hledisko členění výpovědí respondentů podle toho, zda se dle vlastního vyjádření s danou problematikou setkali během studia na VŠ, ukázalo v rámci jednotlivých fakult tyto dílčí statisticky významné rozdíly:

- studenti PF, kteří uvedli, že se s danou problematikou v rámci studia nesetkali (byť jejich spolužáci uváděli opak), významně častěji než ostatní studenti PF mezi cíle vzdělávací politiky zařazovali C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání);
- studenti PF, kteří uvedli, že se s danou problematikou v rámci studia nesetkali, oproti studentům, kteří uvedli, že se s problematikou cílů výchovy a vzdělávání setkali v didaktice nebo v základech pedagogiky, významně častěji mezi cíle vzdělávací politiky řadili C31 (učit žáky chápat, že hodnota věcí, přírody nebo lidí může být relativní); oproti studentům, kteří uvedli, že se s problematikou cílů výchovy a vzdělávání setkali v didaktice, také významně častěji mezi cíli vzdělávací politiky uváděli C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa) a C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými);

Ačkoli v rámci TF nebyly podobné rozdíly identifikovány (výpovědi byly obdobné, ať už studenti uvedli, že se danou problematikou zabývali v kterémkoli předmětu), při srovnání výpovědí napříč fakultami se ukázala celá řada statisticky významných rozdílů:

- studenti druhých a vyšších ročníků PF oproti studentům druhých a vyšších ročníků TF mezi cíli vzdělávací politiky významně častěji uváděli C07 (učit žáky chápat, že pojetí správného nebo pravdivého, může být relativní), C10 (seznamovat s vědeckými poznatky a metodami vědecké práce), C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa), C16 (povzbuzovat národní hrdost), C22 (podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležit. spíše než individualitu), C24 (rozvíjet schopnost sebeprosazení, podporovat touhu po úspěchu, zdravou soutěživost), C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život), C27 (pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit), C31 (učit žáky chápat, že hodnota věcí, přírody nebo lidí může být relativní), C35 (rozvíjet kri-

tický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání) a C38 (pomáhat s orientací v možných náhledech na svět – náboženská, světonázorová orientace);

- naopak studenti druhých a vyšších ročníků TF oproti studentům druhých a vyšších ročníků PF mezi cíli vzdělávací politiky významně častěji uváděli C02 (rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání), C04 (podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví), C08 (motivovat k celoživotnímu učení, připravit na další vzdělávání), C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů), C20 (podporovat multikulturní soužití) a C23 (rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce).

Z výše uvedeného vyplývá, že statisticky významné rozdíly v odpovědích sledovaných skupin respondentů se nejčastěji vázaly na cíle s přibližně průměrnou četností zastoupení, tj. respondenti se častěji shodovali u cílů nejpopulárnějších a u cílů nejméně populárních. Přitom častěji se statisticky významné rozdíly objevovaly u cílů, které nejsou součástí aktuální vzdělávací politiky. Mezi cíle, které jsme v souvislosti se sledováním statistické významnosti rozdílů nacházeli nejčastěji, patřily zejména tyto: C16 (povzbuzovat národní hrdost), C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání), C27 (pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit), C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů) a C20 (podporovat multikulturní soužití). Relativní četnosti zastoupení jednotlivých cílů ve výpovědích respondentů dle sledovaných skupin jsou uvedeny v Tab. 150 až Tab. 156 (viz Příloha V).

Které z uvedených cílů respondenti na základě své zkušenosti reflektují jako realizované v době, kdy plnili povinnou školní docházku?

V rámci výzkumu znalostí budoucích pedagogů o cílech, smyslu a hodnotách výchovy a vzdělávání nás zajímalo také to, z jakých zdrojů tyto znalosti či představy vycházejí, co je utvářelo. Zároveň nám nešlo o zjištění objektivních faktů, ale o zjištění, jak respondenti tyto zdroje v rámci své zkušenosti zpracovali. Se subjektivně vnímanou a skrze vzpomínky reflektovanou zkušeností pak souvisejí aktuální postoje, kdy respondenti na svou zkušenost odkazují ve smyslu pozitivního vlivu, nebo se vůči této zkušenosti negativně vymezují, čímž explicitně vyjadřují své aktuální pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání. V této kapitole tedy nejprve představíme, které z uvedených cílů respondenti (v celkovém přehledu a členěni do jednotlivých skupin) na základě své zkušenosti reflektují jako realizované v rámci vzdělávání na primárním a nižším sekundárním stupni (ve věku cca 6–15 let).

Poté tyto výpovědi vztáhneme k výpovědím o vlivu základní a střední školy na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání. Bude nás přitom zajímat, zda v této souvislosti nalezneme statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi respondentů,

kteří uvedli, že je základní škola v pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání ovlivnila, neovlivnila nebo se k této otázce nevyjádřili.

Nakonec tyto výpovědi porovnáme s výpověďmi o cílech současné vzdělávací politiky, čímž získáme určitou představu o tom, do jaké míry respondenti subjektivně vnímají vývoj a změny uvažovaných cílů. Nejde nám přitom opět o postižení objektivního vývoje, ale spíše subjektivně vnímané dynamiky proměn uvažovaných cílů. Zároveň je třeba k interpretaci těchto zjištění přistupovat obezřetně, protože *de facto* nesrovnáváme dřívější znalosti vzdělávací politiky s aktuálními znalostmi vzdělávací politiky, ale subjektivně interpretovaná zobecnění zkušenosti s aktuálními znalostmi, o jejichž povaze toho mnoho nevíme. Zejména není zřejmé, nakolik se v případě těchto aktuálních znalostí jedná o znalosti ve smyslu přesnějšího či méně přesného vybavení obsahu studovaných dokumentů vzdělávací politiky, nebo spíše o určité „povědomí" či „tušení", jaká by aktuální vzdělávací politika mohla (či měla) být.

Celkový přehled výpovědí respondentů vztahujících se k této otázce uvádí tab. 48. Ve srovnání s výpověďmi o cílech aktuální vzdělávací politiky je v tomto případě celková četnost výpovědí nižší (4708 oproti 6226), ovšem relativně četnější je zde zastoupení cílů, které ve výčtu reprezentují cíle v dokumentech aktuální vzdělávací politiky neuváděné (v prvním případě nejčetnější z této kategorie byly až 19. a 20. v pořadí, nyní se mezi dvaceti nejčetnějšími umístily hned čtyři cíle z této kategorie, přičemž první z nich již na 10. místě). Vedle cílů C24 (rozvíjet schopnost sebeprosazení, podporovat touhu po úspěchu, zdr. soutěživost) a C16 (povzbuzovat národní hrdost) se tak objevuje C27 (pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit) a C25 (posilovat schopnost vyrovnat se s neúspěchem).

U odpovědí členěných dle pohlaví byl statisticky významný rozdíl zjištěn u C15 (podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost, muži > ženy), C30 (vychovávat k ochraně živ. prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje, ženy > muži) a C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání, muži > ženy).

V odpovědích členěných napříč věkovými skupinami byl statisticky významný rozdíl napříč všemi věkovými skupinami (5 položek s nulovými hodnotami nebylo do analýzy zahrnuto) zjištěn u C04 (podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví; 19–25 > 34–41 > 42–50 > 26–33) a C17 (podporovat úctu k tradici a tradičním hodnotám, učit úctě a respektu ke starším, 26–33 > 34–41 > 19–25 > 42–50). Další dílčí statisticky významné rozdíly jsme nalezli u C01 (pomáhat žákům vyznat se v sobě samých, orientovat se při hledání cesty životem, 19–25 > 26–33), C10 (seznamovat s vědeckými poznatky a metodami vědecké práce, 19–25 > 34–41), C15 (podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost, 34–41 > 19–25, 34–41 > 26–33) a C30 (vychovávat k ochraně životního prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje, 19–25 > 34–41).

Tab. 48: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: celkový přehled

cíle výchovy a vzdělávání	počet resp.	[%]
C17: podporovat úctu k tradici a tradičním hodnotám, učit úctě a respektu ke starším	233	42,8%
C08: motivovat k (celoživotnímu) učení, připravit na další vzdělávání	225	41,4%
C04: podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví	218	40,1%
C30: vychovávat k ochraně živ. prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje	209	38,4%
C18: vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat	207	38,1%
C36: vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší	173	31,8%
C05: chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky	171	31,4%
C02: rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání	167	30,7%
C14: zprostředkovat žákům kulturu společnosti	165	30,3%
C27: pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit	154	28,3%
C19: vychovávat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci	153	28,1%
C32: vést k zájmu o svět, podněcovat samostatné kladení otázek a hledání odpovědí	148	27,2%
C24: rozvíjet schopnost sebeprosazení, podporovat touhu po úspěchu, zdr. soutěživost	140	25,7%
C28: vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokr. spol.	138	25,4%
C23: rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce	137	25,2%
C09: pomáhat žákům učit se efektivně učit, rozvíjet jejich strategie učení	130	23,9%
C16: povzbuzovat národní hrdost	126	23,2%
C06: kultivovat osobnost po stránce volní (cílevědomost, sebeovládání apod.)	121	22,2%
C20: podporovat multikulturní soužití	120	22,1%
C25: posilovat schopnost vyrovnat se s neúspěchem	113	20,8%
C12: vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů	112	20,6%
C01: pomáhat žákům vyznat se v sobě samých, orientovat se při hledání cesty životem	110	20,2%
C07: učit žáky chápat, že pojetí správného nebo pravdivého, může být relativní	107	19,7%
C21: učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci	107	19,7%
C31: učit žáky chápat, že hodnota věcí, přírody nebo lidí může být relativní	96	17,6%
C33: podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti	89	16,4%
C13: vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city	80	14,7%
C38: pomáhat s orientací v možných náhledech na svět (náb., světonázor. orientace)	78	14,3%
C03: uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duch. dimenzi osob.	77	14,2%
C37: ukázat, že mimo tento svět existuje něco, co jej přesahuje (např. ideály)	76	14,0%
C10: seznamovat s vědeckými poznatky a metodami vědecké práce	75	13,8%
C34: nabídnout více perspektiv nahlížení na svět	75	13,8%
C22: podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležit. spíše než individ.	73	13,4%
C29: rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s h. demokr.	72	13,2%
C11: rozvíjet kritický postoj k nevědeckému (např. náboženskému) chápání světa	70	12,9%
C26: naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život	67	12,3%
C15: podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost	59	10,8%
C35: rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání	37	6,8%

Mezi odpověďmi respondentů členěných dle fakult byl statisticky významný rozdíl zjištěn pouze u C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky, TF > PF) a C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými, TF a FF > PF).

Mezi typy studijních oborů (pedagogické učitelské, pedagogické neučitelské, nepedagogické) byl napříč všemi typy oborů statisticky významný rozdíl zjištěn u: C11 (rozvíjet

kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa, PEDn > PEDu > NEP), C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů, PEDu > PEDn > NEP), C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými, NEP > PEDn > PEDu), C36 (vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší, NEP a PEDu > PEDn) a dále u C16 (povzbuzovat národní hrdost, PEDn > PEDu).

Mezi studijními obory a specializacemi členěnými dle jejich zaměření (přírodní vědy, technika a matematika, humanitní a umělecké obory atd.) byl statisticky významný rozdíl zjištěn u C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa; významně nejčetnější u SOP), C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání; významně nejčetnější u PSY) a C36 (vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší; SOP významně méně než ostatní), dále u C07 (učit žáky chápat, že pojetí správného nebo pravdivého, může být relativní, HUM > PPV, PPV > SOP), C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů, PPV > PSY), C13 (vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city, PPV > PTM) a C21 (učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci, HUM > PPV).

Napříč ročníky studia byl statisticky významný rozdíl zjištěn u: C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky; významně vyšší u studentů pátých a vyšších ročníků), C13 (vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city; nízká četnost u třetích a pátých a vyšších ročníků, naopak významně vyšší četnost u prvních a čtvrtých ročníků), C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život; významně nejvyšší u studentů prvních ročníků, naopak nejnižší u studentů pátých a vyšších ročníků) a C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými; významně vyšší u studentů druhých a pátých ročníků).

Rozčleníme-li odpovědi respondentů dle orientace rodiny, ve které vyrostli (prakticky orientovaná, intelektuálně orientovaná, obojí), nalézáme pouze dílčí statisticky významné rozdíly u C09 (pomáhat žákům učit se efektivně učit, rozvíjet jejich strategie učení) a C15 (podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost), v obou případech významně vyšší u rodin označovaných jako orientované prakticky i intelektuálně ve srovnání s rodinami označovanými jako pouze praktické. Pouze dílčí statisticky významné rozdíly byly nalezeny rovněž při srovnání odpovědí dle toho, zda respondent rodinu, ve které vyrůstal, označil v postoji k náboženství jako ateistickou, nevyhraněnou nebo nábožensky aktivní, a to u C03 (uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duchovní dimenzi osobnosti) a C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů); v obou případech byla četnost zastoupení těchto cílů významně vyšší ve výpovědích studentů, kteří své rodiny charakterizovali jako nábožensky aktivní.

V celkovém přehledu rozčleněném dle dosaženého vzdělání rodičů respondenta nebyl zjištěn žádný výraznější rozdíl (statistická významnost rozdílu nebyla testována pro respondenty, jejichž oba rodiče měli základní vzdělání, jelikož tato kategorie byla ve výzkumném vzorku jen velmi málo zastoupena).

Relativní četnosti zastoupení jednotlivých cílů ve výpovědích respondentů dle sledovaných skupin jsou uvedeny v tab. 157 až tab. 161 (viz Příloha V).

Pokud výpovědi o realizaci cílů výchovy a vzdělávání vztáhneme k výpovědím o vlivu základní školy[71] na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání respondentů, statisticky významné rozdíly nalézáme ve třech případech, a to u C25 (posilovat schopnost vyrovnat se s neúspěchem), C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život) a C33 (podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti). V případě C25 a C26 bylo zastoupení těchto cílů významně vyšší ve výpovědích respondentů, kteří otázku po vlivu ZŠ ponechali bez odpovědi; naopak relativní četnost zastoupení těchto cílů u respondentů, kteří uvedli, že byli ZŠ ovlivněni nebo nebyli ZŠ ovlivněni se nijak výrazně nelišila. V případě C33 jsme zaznamenali významně nejvyšší četnost zastoupení tohoto cíle u respondentů, kteří uvedli, že je ZŠ neovlivnila, naopak ve významně nejnižší míře byl tento cíl zastoupen ve výpovědích respondentů, kteří uvedli, že je ZŠ ovlivnila (viz Příloha V, Tab. 162).

Srovnáním výpovědí o cílech aktuální vzdělávací politiky s výpověďmi o realizaci cílů výchovy a vzdělávání v době, kdy respondenti plnili povinnou školní docházku, nalézáme statisticky významný rozdíl jak v celkovém srovnání, tak v celé řadě dílčích srovnání: C01, C03, C04, C05, C08, C09, C10, C11, C14, C15, C16, C18, C19, C20, C21, C24, C25, C26, C27, C28, C30, C32, C33, C34, C35, C37 a C38.[72] Statisticky významný rozdíl tedy nebyl zaznamenán v 11 případech (C02, C06, C07, C012, C013, C17, C22, C23, C29, C31 a C36).

Ze srovnání výpovědí jednotlivých respondentů, kteří dotazník vyplnili ve smyslu zadání (n = 315, viz Příloha V, Tab. 163), je patrné, že:

- mezi cíle, u nichž respondenti vnímají především jejich aktuálnost (vnímají je jako součást aktuální vzdělávací politiky, nikoli však jako realizované v minulosti), patří především C23 (rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce), C15

[71] Respondenti se v dotazníku vyjadřovali k vlivu ZŠ i SŠ (celkem 356); do analýzy byly zahrnuty pouze výpovědi, které se explicitně vyjadřovaly k vlivu ZŠ nebo byly formulovány natolik obecně, že je bylo možné vztáhnout jak na SŠ, tak na ZŠ (celkem 259). Výpovědi vyjadřující se pouze k vlivu SŠ zahrnuty nebyly.

[72] Do srovnání byly zahrnuti pouze respondenti, kteří dotazník vyplnili ve smyslu zadání (tj. pouze nevybírali z nabízených možností, ale v některých případech vybrali také více možností najednou). Pokud bychom do analýzy zahrnuli všechny respondenty, v celkovém přehledu bychom rovněž dospěli ke statisticky významnému rozdílu. V dílčích srovnáních by statisticky významných rozdílů bylo méně: C04, C10, C13, C15, C17, C19, C20, C23, C25, C27, C28, C29, C33, C35 a C37. Nebyly by zde zahrnuty tyto cíle: C01, C03, C05, C08, C09, C11, C14, C16, C18, C21, C24, C26, C30, C32, C34 a C38. Naopak zahrnuty by byly: C13, C17, C23 a C29,. Výsledky se tedy překrývají u těchto cílů: C04, C10, C15, C19, C20, C25, C27, C28, C33, C35 a C37.

(podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost), C20 (podporovat multikulturní soužití) a C02 (rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání);

- mezi cíle, které respondenti vnímají jako ne příliš aktuální (dříve byly realizovány, ale nejsou součástí aktuální vzdělávací politiky), patří především C16 (povzbuzovat národní hrdost) a C19 (vychovávat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci);
- mezi cíle, které respondenti vnímají jako „nadčasové" (dříve byly realizovány a stále jsou součástí vzdělávací politiky), patří především C08 (motivovat k celoživotnímu učení, připravit na další vzdělávání), C30 (vychovávat k ochraně životního prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje), C18 (vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat), C17 (podporovat úctu k tradici a tradičním hodnotám, učit úctě a respektu ke starším), C04 (podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví), C28 (vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokratická společnost), C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky) a C36 (vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší);
- mezi cíle vnímané spíše jako „irelevantní" (dle mínění respondentů nebyly dříve realizovány, ani nejsou součástí aktuální vzdělávací politiky) patří především C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život), C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa), C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání), C13 (vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city), C33 (podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti), C37 (ukázat, že mimo tento svět existuje něco, co jej přesahuje, např. ideály), C22 (podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležitosti spíše než individuality), C34 (nabídnout více perspektiv nahlížení na svět), C03 (uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duchovní dimenzi osobnosti) a C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými).

Které z uvedených cílů by dle názoru respondentů měly patřit mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání?

Další otázka v rámci páté části dotazníku zkoumala názory respondentů na to, které z uvedených cílů by měly patřit mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání. Nejprve tedy představíme názory respondentů na uvedené cíle výchovy a vzdělávání a vztáhneme je k výpovědím o vlivu rodiny, přátel, studia na základní, střední a vysoké škole na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání. Nakonec názory respondentů porovnáme s výpověďmi o cílech současné vzdělávací politiky, čímž získáme určitou představu o tom, do jaké míry se názory respondentů na ideální podobu cílů výchovy a vzdělávání shodují s jejich znalostmi (resp. povědomím) o cílech aktuální vzdělávací politiky.

Tab. 49: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: celkový přehled

cíle výchovy a vzdělávání	počet resp.	[%]
C01: pomáhat žákům vyznat se v sobě samých, orientovat se při hledání cesty životem	405	74,4%
C09: pomáhat žákům učit se efektivně učit, rozvíjet jejich strategie učení	377	69,3%
C32: vést k zájmu o svět, podněcovat samostatné kladení otázek a hledání odpovědí	359	66,0%
C12: vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů	354	65,1%
C02: rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání	346	63,6%
C34: nabídnout více perspektiv nahlížení na svět	332	61,0%
C06: kultivovat osobnost po stránce volní (cílevědomost, sebeovládání apod.)	329	60,5%
C25: posilovat schopnost vyrovnat se s neúspěchem	324	59,6%
C18: vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat	323	59,4%
C08: motivovat k (celoživotnímu) učení, připravit na další vzdělávání	317	58,3%
C19: vychovávat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci	310	57,0%
C21: učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci	307	56,4%
C20: podporovat multikulturní soužití	292	53,7%
C07: učit žáky chápat, že pojetí správného nebo pravdivého, může být relativní	291	53,5%
C36: vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší	288	52,9%
C17: podporovat úctu k tradici a tradičním hodnotám, učit úctě a respektu ke starším	283	52,0%
C30: vychovávat k ochraně živ. prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje	283	52,0%
C33: podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti	275	50,6%
C04: podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví	270	49,6%
C03: uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duch. dimenzi osob.	264	48,5%
C23: rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce	260	47,8%
C24: rozvíjet schopnost sebeprosazení, podporovat touhu po úspěchu, zdr. soutěživost	252	46,3%
C14: zprostředkovat žákům kulturu společnosti	249	45,8%
C13: vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city	248	45,6%
C37: ukázat, že mimo tento svět existuje něco, co jej přesahuje (např. ideály)	248	45,6%
C38: pomáhat s orientací v možných náhledech na svět (náb., světonázor. orientace)	246	45,2%
C05: chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky	242	44,5%
C10: seznamovat s vědeckými poznatky a metodami vědecké práce	233	42,8%
C31: učit žáky chápat, že hodnota věcí, přírody nebo lidí může být relativní	224	41,2%
C27: pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit	219	40,3%
C28: vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokr. spol.	213	39,2%
C26: naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život	201	36,9%
C22: podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležit. spíše než individ.	187	34,4%
C16: povzbuzovat národní hrdost	181	33,3%
C15: podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost	165	30,3%
C29: rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s h. demokr.	131	24,1%
C35: rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání	130	23,9%
C11: rozvíjet kritický postoj k nevědeckému (např. náboženskému) chápání světa	98	18,0%

Odpovědi respondentů na otázku, které z uvedených cílů by dle jejich názoru měly patřit mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání shrnuje tab. 49. Z tabulky je patrné, že mezi osmnácti cíli, které byly vybrány více než polovinou respondentů, se objevují tři položky, které nefigurují mezi cíli explicitně uváděnými v dokumentech aktuální vzdělávací politiky: C25 (posilovat schopnost vyrovnat se s neúspěchem), C07 (učit žáky chápat, že pojetí správného nebo pravdivého, může být relativní) a C33 (podněcovat žáky

k reflexi své životní zkušenosti). Mezi nejméně preferovanými výchovně-vzdělávacími cíli se naopak objevují tyto cíle aktuální vzdělávací politiky, ať už ve formulaci doslovně převzaté z dokumentů vzdělávací politiky: C28 (vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokratická společnost), nebo ve formulaci mírně upravené: C15 (podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost), C22 (podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležitosti spíše než individuality) a C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život).

U odpovědí členěných dle pohlaví nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. V odpovědích členěných napříč věkovými skupinami byly zjištěny dílčí statisticky významné rozdíly u C04 (podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví; významně častěji preferován u respondentů ve věku 26–41 let oproti skupinám respondentů nejmladších a nejstarších) a C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky, 26–33 > 19–25).

Mezi odpověďmi respondentů členěných dle fakult byl zjištěn statisticky významný rozdíl pouze u C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa; TF > PF). Mezi typy studijních oborů (pedagogické učitelské, pedagogické neučitelské, nepedagogické) byly statisticky významné rozdíly zjištěny u C03 (uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duchovní dimenzi osobnosti; NEP > PEDn > PEDu), C09 (pomáhat žákům učit se efektivně učit, rozvíjet jejich strategie učení; PEDu > PEDn) a C24 (rozvíjet schopnost sebeprosazení, podporovat touhu po úspěchu, zdravou soutěživost PEDu > PEDn). Z hlediska zaměření jednotlivých studijního oborů byly statisticky významné rozdíly zjištěny u C03 (uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duchovní dimenzi osobnosti; HUM > PTM), C09 (pomáhat žákům učit se efektivně učit, rozvíjet jejich strategie učení; PTM > SOP), C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa; PPV > PTM, PPV > SOP), C13 (vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city; PPV > HUM, SOP > HUM), C19 (vychovávat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci; významně nejnižší preference u PTM), C23 (rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce; PTM > HUM), C33 (podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti; SOP > PTM, PPV > PTM) a C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání; významně nejnižší preference u PTM).

Napříč ročníky studia byl statisticky významný rozdíl zjištěn pouze v případě C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými; významně častěji preferován studenty 3. a 5. ročníku).

Rozčleníme-li odpovědi respondentů dle orientace rodiny, ve které vyrostli (prakticky orientovaná, intelektuálně orientovaná, obojí), nenalézáme v celkovém přehledu žádný výraznější rozdíl. Z hlediska charakteristiky postoje rodiny respondenta k náboženství byly statisticky významné rozdíly nalezeny v případě C03 (uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duchovní dimenzi osobnosti; významně nejčas-

těji preferován respondenty, kteří svou rodinu charakterizovali jako nábožensky aktivní) a C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa; významně častěji preferován respondenty, kteří svou rodinu charakterizovali jako nábožensky aktivní, oproti respondentům, kteří postoj své rodiny k náboženství charakterizovali jako nevyhraněný). Z hlediska dosaženého vzdělání rodičů respondenta byly statisticky významné rozdíly zjištěny u C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky; významně nejnižší preference u respondentů, jejichž oba rodiče jsou vysokoškoláci), C34 (nabídnout více perspektiv nahlížení na svět; významně nejvyšší preference u respondentů, jejichž oba rodiče jsou vysokoškoláci).

Pokud výpovědi o realizaci cílů výchovy a vzdělávání vztáhneme k výpovědím o vlivu rodiny, přátel aj. na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání respondentů, statisticky významný rozdíl nalézáme pouze u C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa; významně častěji preferován respondenty, kteří uvedli, že ve svém pojetí cílů výchovy a vzdělávání byli rodinou svojí rodinou a přáteli ovlivněni). Dále respondenti, kteří uvedli, že byli ovlivněni svým okolím (prostředím, ve kterém vyrůstali) významně častěji mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání řadili C16 (povzbuzovat národní hrdost). Naopak žádný, ani dílčí, statisticky významný rozdíl nebyl nalezen z hlediska výpovědí respondentů o vlivu základní a střední školy na jejich pojetí cílů výchovy a vzdělávání.

V rámci srovnání výpovědí studentů podle toho, v jakých předmětech se, dle jejich vyjádření, s danou problematikou setkali během dosavadního vysokoškolského studia, jsme statisticky významné rozdíly nenalezli v rámci sledovaných fakult, ale pouze při mezifakultním srovnání, a to v těchto případech: C02 (rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání; četnější u studentů PF, zejm. ve skupině respondentů, kteří uvedli, že se s touto problematikou setkali v rámci kurzů obecné filozofie), C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa; četnější u studentů TF, zejm. ve skupině respondentů, kteří uvedli, že se s touto problematikou setkali v rámci základů pedagogiky a obecné didaktiky), C13 (vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city; významně četnější u respondentů, kteří uvedli, že se s danou problematikou setkali na PF v rámci základů pedagogiky a obecné didaktiky), C28 (vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokratická společnost; významně nejnižší četnost u respondentů, kteří uvedli, že se s danou problematikou setkali na PF v rámci základů pedagogiky a obecné didaktiky), C33 (podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti; významně nižší četnost u studentů PF, nejnižší u studentů, kteří uvedli, že se s danou problematikou v rámci studia na VŠ nesetkali) a C34 (nabídnout více perspektiv nahlížení na svět; významně četnější u studentů TF).

Relativní četnosti zastoupení jednotlivých cílů ve výpovědích respondentů dle sledovaných skupin jsou uvedeny v tab. 164 až tab. 169 (viz Příloha V).

Srovnáním výpovědí o cílech aktuální vzdělávací politiky s vlastními názory respondentů na cíle výchovy a vzdělávání nalézáme statisticky významný rozdíl jak v celkovém srovnání, tak v celé řadě dílčích srovnání, a to u: C01, C03, C04, C05, C06, C08, C09, C13, C14, C15, C18, C19, C21, C23, C25, C26, C28, C29, C30, C32, C33, C34, C36 a C37.[73] Ze srovnání výpovědí jednotlivých respondentů, kteří dotazník vyplnili ve smyslu zadání (n=315), je patrné, že:

- cíle, které respondenti řadí mezi cíle současné vzdělávací politiky a o nichž současně míní, že by měly patřit k hlavním cílům výchovy a vzdělávání, jsou především tyto: C08 (motivovat k celoživotnímu učení, připravit na další vzdělávání), C18 (vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat), C30 (vychovávat k ochraně životního prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje), C02 (rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání), C28 (vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokratická společnost), C04 (podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví), C36 (vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší), C20 (podporovat multikulturní soužití), C23 (rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce) a C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky);
- cílem, který respondenti považují za součást aktuální vzdělávací politiky, ale sami jej mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání neřadí, je především C15 (podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost); nižší počet cílů spadajících do této kategorie je pochopitelný vzhledem k tomu, že četnost výpovědí vyjadřujících názor respondentů na cíle výchovy a vzdělávání, byla podstatně vyšší oproti četnosti výpovědí o cílech aktuální vzdělávací politiky (10056 oproti 6226);
- mezi cíle, o nichž se respondenti domnívají, že by měly být zahrnuty mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání, ale které neřadí mezi cíle aktuální vzdělávací politiky, patří především C01 (pomáhat žákům vyznat se v sobě samých, orientovat se při hledání cesty životem), C34 (nabídnout více perspektiv nahlížení na svět), C09 (pomáhat žákům učit se efektivně učit, rozvíjet jejich strategie učení), C25 (posilovat schopnost vyrovnat se s neúspěchem), C32 (vést k zájmu o svět, podněcovat samostatné kladení otázek a hledání odpovědí), C06 (kultivovat osobnost po stránce volní: cílevědomost, sebeovládání apod.), C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů), C21 (učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci), C33 (podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti), C19 (vychová-

[73] Výběr byl v tomto případě zúžen na respondenty, kteří dotazník vyplnili ve smyslu zadání (tj. pouze nevybírali z nabízených možností, ale v některých případech vybrali také více možností najednou). V případě, že by byly analyzovány výpovědi všech respondentů, statisticky významné rozdíly by byly nalezeny rovněž u C07, C12, C16 a C35; ostatní výsledky by se co do statistické významnosti rozdílu shodovaly.

vat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci) a C07 (učit žáky chápat, že pojetí správného nebo pravdivého, může být relativní);

- mezi cíle vnímané spíše jako „irelevantní“ (tj. nejsou preferovány ani nejsou považovány za cíle aktuální vzdělávací politiky) patří především C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa), C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání), C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými), C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život), C22 (podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležitosti spíše než individuality) a C13 (vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city).

Do realizace kterých z uvedených cílů by (ne)měli zasahovat pedagogové?

V rámci páté části dotazníku jsme rovněž zkoumali názory respondentů na kompetence pedagogů ve vztahu k realizaci uvedených cílů, resp. názory na to, zda uvedené cíle představují oblasti, do nichž by pedagogové neměli zasahovat. V této části tedy nejprve představíme názory respondentů (v celkovém přehledu a, kde to četnost odpovědí umožní, také rozčleněně do jednotlivých skupin) na uvedené cíle výchovy a vzdělávání, tyto pak porovnáme s výpověďmi o názorech na hlavní cíle výchovy a vzdělávání. V případě, že respondent uvedenou volbu v dotazníku vyznačil, přičemž zároveň neuvedl, že se v daném případě jedná o žádoucí cíl výchovy a vzdělávání, můžeme to interpretovat tak, že příslušný cíl dle názoru respondenta nejenže nepatří mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání, ale jedná se o cíl nežádoucí. Pokud respondent u konkrétní položky uvedl, že se jedná o jeden z hlavních cílů výchovy a vzdělávání a zároveň uvedl, že by do dané oblasti neměli zasahovat pedagogové, interpretujeme tuto odpověď tak, že se zřejmě jedná o cíl, jehož realizace nejspíše spadá do kompetence rodiny, nikoli do kompetence školy. Celkový přehled odpovědí na uvedenou otázku představuje tab. 50.

Při členění odpovědí respondentů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi mužů a žen, naopak z hlediska věku respondentů byly dílčí statisticky významné rozdíly nalezeny u C32 (vést k zájmu o svět, podněcovat samostatné kladení otázek a hledání odpovědí) a C36 (vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší). V obou těchto případech se starší respondenti (26–50 let) významně častěji než mladší respondenti (19–25 let) domnívali, že se jedná o cíle, do jejichž realizace by pedagogové neměli zasahovat.

Mezi odpověďmi respondentů z pedagogické a teologické fakulty (respondenti z FF nebyli do analýzy statistické významnosti rozdílu zahrnuti, jelikož četnost výpovědí nebyla dostatečně vysoká) byl statisticky významný rozdíl nalezen pouze u C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými; TF > PF).

Tab. 50: Do kterých oblastí by pedagogové neměli zasahovat? (celkový přehled)

cíle výchovy a vzdělávání	počet resp.	[%]
C26: naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život	157	28,9%
C11: rozvíjet kritický postoj k nevědeckému (např. náboženskému) chápání světa	123	22,6%
C03: uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duch. dimenzi osob.	100	18,4%
C13: vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city	89	16,4%
C21: učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci	77	14,2%
C37: ukázat, že mimo tento svět existuje něco, co jej přesahuje (např. ideály)	70	12,9%
C25: posilovat schopnost vyrovnat se s neúspěchem	68	12,5%
C35: rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání	68	12,5%
C19: vychovávat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci	67	12,3%
C29: rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s h. demokr.	65	11,9%
C16: povzbuzovat národní hrdost	64	11,8%
C38: pomáhat s orientací v možných náhledech na svět (náb., světonázor. orientace)	59	10,8%
C17: podporovat úctu k tradici a tradičním hodnotám, učit úctě a respektu ke starším	52	9,6%
C24: rozvíjet schopnost sebeprosazení, podporovat touhu po úspěchu, zdr. soutěživost	47	8,6%
C27: pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit	45	8,3%
C05: chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky	44	8,1%
C20: podporovat multikulturní soužití	43	7,9%
C04: podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví	42	7,7%
C15: podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost	42	7,7%
C22: podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležit. spíše než individ.	39	7,2%
C33: podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti	38	7,0%
C06: kultivovat osobnost po stránce volní (cílevědomost, sebeovládání apod.)	31	5,7%
C34: nabídnout více perspektiv nahlížení na svět	31	5,7%
C12: vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů	28	5,1%
C28: vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokr. spol.	24	4,4%
C31: učit žáky chápat, že hodnota věcí, přírody nebo lidí může být relativní	24	4,4%
C01: pomáhat žákům vyznat se v sobě samých, orientovat se při hledání cesty životem	23	4,2%
C14: zprostředkovat žákům kulturu společnosti	21	3,9%
C36: vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší	19	3,5%
C02: rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání	18	3,3%
C32: vést k zájmu o svět, podněcovat samostatné kladení otázek a hledání odpovědí	18	3,3%
C07: učit žáky chápat, že pojetí správného nebo pravdivého, může být relativní	15	2,8%
C30: vychovávat k ochraně živ. prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje	13	2,4%
C23: rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce	12	2,2%
C10: seznamovat s vědeckými poznatky a metodami vědecké práce	11	2,0%
C08: motivovat k (celoživotnímu) učení, připravit na další vzdělávání	10	1,8%
C09: pomáhat žákům učit se efektivně učit, rozvíjet jejich strategie učení	7	1,3%
C18: vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat	5	0,9%

Statisticky významné rozdíly byly dále zaznamenány mezi odpověďmi studentů pedagogických učitelských, pedagogických neučitelských a nepedagogických oborů, a to v případě C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky), C20 (podporovat multikulturní soužití), C31 (učit žáky chápat, že hodnota věcí, přírody nebo lidí může být relativní), C22 (podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležitosti spíše než individuality) a C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život); ve všech uvedených případech PEDu > NEP > PEDn.

Mezi studijními obory a specializacemi členěnými dle jejich zaměření (přírodní vědy, technika a matematika, humanitní a umělecké obory atd.; PSY nebyla vzhledem k nízké četnosti výpovědí do analýzy zahrnuta) byly statisticky významné rozdíly zjištěny v těchto případech: C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky; významně nejčetnější ve výpovědích studentů PTM), C20 (podporovat multikulturní soužití; významně nejčetnější ve výpovědích studentů PTM), C31 (učit žáky chápat, že hodnota věcí, přírody nebo lidí může být relativní; významně nejčetnější ve výpovědích studentů PTM), C03 (uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duchovní dimenzi osobnosti; PPV > HUM), C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa; PTM > PPV); C14 (zprostředkovat žákům kulturu společnosti; SOP > PPV); C19 (vychovávat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci; HUM > PPV, HUM > SOP); C21 (učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci; PTM > HUM); C27 (pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit; HUM > PTM); C32 (vést k zájmu o svět, podněcovat samostatné kladení otázek a hledání odpovědí; SOP > PTM).

Při srovnání výpovědí studentů prvních a vyšších ročníků studia byl statisticky významný rozdíl zjištěn zejména u C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky), kdy studenti prvních ročníků významně nejčastěji uváděli, že se jedná o cíl, do jehož realizace by pedagogové neměli zasahovat.

Statisticky významné rozdíly naopak nebyly zaznamenány při členění odpovědí respondentů z hlediska charakteristik rodiny, ve které vyrůstali (praktická nebo intelektuální orientace, postoj k náboženství, vzdělání rodičů).

Srovnáním názorů respondentů (zahrnuti byli jen ti, co dotazník vyplnili ve smyslu zadání) na hlavní cíle výchovy s výpověďmi o (ne)zasahování pedagogů do uvedených oblastí můžeme sledované cíle rozčlenit do níže uvedených čtyř skupin (podrobněji viz tab. 172, Příloha V), a to na:

- cíle, které respondenti řadí mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání, ale současně se ve vztahu k nim domnívají, že představují oblasti, do nichž by pedagogové neměli zasahovat: C17 (podporovat úctu k tradici a tradičním hodnotám, učit úctě a respektu ke starším), C21 (učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci), C19 (vychovávat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci), C20 (podporovat multikulturní soužití), C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů); žádný z těchto cílů však není tímto způsobem zastoupen příliš výrazně (6–15 respondentů);
- cíle, které respondenti v podstatě odmítají (nepovažují je za hlavní cíle výchovy a vzdělávání a současně se domnívají, že by neměly být předmětem pedagogického působení): C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život), C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa), C03 (uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duchovní dimenzi osobnosti),

C13 (vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city), C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání); v podstatě se jedná spíše o cíle kontroverzní než jednoznačně odmítané (počet respondentů, kteří tyto cíle přijímají a současně považují za přijatelné, aby se pedagogové v těchto oblastech angažovali, je přibližně stejný nebo větší než počet těch, kteří tyto cíle odmítají);

- cíle, které respondenti považují z hlediska pedagogického působení za nejpřijatelnější (řadí je mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání a současně se nedomnívají, že by měly být z kompetence pedagoga vyňaty): C01 (pomáhat žákům vyznat se v sobě samých, orientovat se při hledání cesty životem), C09 (pomáhat žákům učit se efektivně učit, rozvíjet jejich strategie učení), C32 (vést k zájmu o svět, podněcovat samostatné kladení otázek a hledání odpovědí), C02 (rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání), C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů);
- cíle, které respondenti nejčastěji ponechali bez vyjádření: C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání), C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa), C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými), C15 (podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost), C22 (podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležitosti spíše než individuality).

Jak teoretické rozvržení uvedených cílů odpovídá rozvržení zaznamenaných odpovědí?

Jak naznačuje tab. 51, z hlediska soudobých teorií vzdělávání představených v kapitole 2 můžeme uvedené cíle rozčlenit na cíle zastupující:

- **teorie personalistické**, kde cílem je rozvoj osobnosti jako fyzické, psychické a sociální jednoty (PERSONAL.);
- **teorie 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. (IDEAL.);
- **teorie sociálně-funkcionalistické**, kde cílem je zajištění fungování celku společnosti zejména z hlediska sociálních, případně mocensko-politických vazeb, začlenění jedince do společnosti, sociální participace, resp. převzetí a plnění funkcí souvisejících s jeho sociálním zařazením (SOC-FUNKC.);
- **teorie materiálně-funkcionalistické (technologické)**, kde cílem je zajištění fungování celku společnosti zejména z hlediska ekonomických vazeb, zajištění ekonomické (re)produkce, konkurenceschopnosti, zaměstnatelnosti, rozvoje lidského aj. kapitálu apod. (MAT-FUNKC.);

- **teorie akademické**, kde cílem je rozvoj vědních oborů, rozšíření, prohloubení a zkvalitnění lidského poznání (AKADEM.);
- **teorie esencialistické**, kde cílem je kulturní (re)produkce, zachování kulturního dědictví a tradice (ESENC.);
- **teorie sociálně-kritické (neomarxistické)**, kde cílem je radikální změna fungování společnosti a sociálních, ekonomických, mocensko-politických aj. vztahů, z nichž toto fungování vychází (SOC-KRIT.);
- **teorie kognitivně-psychologické** zdůrazňující proces učení jako klíčový prvek výchovy a vzdělávání; orientací na dosahování efektivity v procesu učení a související efektivitu výukových metod či organizace učiva vč. stanovování adekvátních cílů *de facto* ztrácejí ze zřetele koncepční cíle vzdělávání (PSYCHOL.);
- **teorie postmoderní (poststrukturalistické)** prosazující pluralitní epistemologii a etiku, problematizující jednoznačné a obecně závazné stanovení výchovně-vzdělávacích cílů (POSTMOD.).

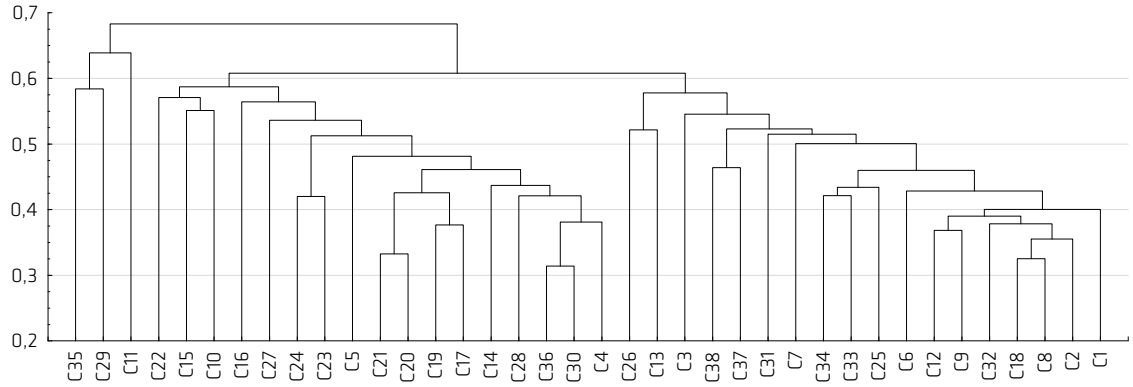
Tab. 51: Cíle výchovy a vzdělávání uvedené v dotazníku vs. dokumenty vzdělávací politiky a teorie vzdělávání

teorie vzdělávání	převzaté formulace	odvozené formulace	cíle neobsažené ve vzděl. politice
personalistické	C1, C2, C4, C6, C13	C12	C33
idealistické (spiritualistické)	C20	C3, C21, C26, C38	C37
sociálně-funkcionalistické	C5, C18, C19, C28, C30	C22	C27, C29
materiálně-funkcionalistické	C8	C23	C24, C25
akademické	-	C10, C32	C11
esencialistické	C14	C15, C17	C16
sociálně-kritické	C36	-	C35
kognitivně-psychologické	-	C9	-
postmoderní (poststrukturalistické)	-	C34	C7, C31

Nyní si tedy klademe otázku, nakolik toto teoretické rozvržení cílů koresponduje s výše popsanými odpověďmi respondentů. Proto jsme provedli shlukovou analýzu výpovědí o cílech aktuální vzdělávací politiky, vlastní zkušenosti a subjektivním pojetí cílů výchovy a vzdělávání, a to na základě vypočtených měr podobnosti (euklidovské distance) vztažených k celkovému počtu odpovědí (algoritmus výpočtu viz Příloha VI, vypočtené relativní míry podobnosti viz tab. 173)[74]. Výsledek provedené shlukové analýzy zobrazuje graf 30.

[74] Prostý výpočet míry podobnosti (resp. nepodobnosti) jednotlivých výpovědí vyjádřený jako euklidovská distance jsme vztáhli k celkovému počtu odpovědí relevantních pro daný cíl, abychom zabránili zkreslení výsledku vlivem skutečnosti, že počet výpovědí vážících se k jednotlivým cílům výchovy a vzdělávání uvedeným v dotazníku se výrazně lišil, přičemž vyšší četnost odpovědí znamenala rovněž nárůst absolutní hodnoty vypočtené euklidovské distance.

Graf 30: Shluková analýza odpovědí zaznamenaných v části V.



Graf 30 naznačuje, že odpovědi respondentů tvoří dva základní shluky doplněné o relativně volné uskupení cílů kladoucích důraz na rozvoj kritických postojů: C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa), C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými) a C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu jejího uspořádání). Z hlediska jednotlivých teoretických koncepcí výchovy a vzdělávání shluková analýza naznačuje, že v prvním shluku (v grafu více vpravo, cíle C1 až C26) nalézáme cíle orientované personalisticky (s výjimkou C4: podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví, který zřejmě bude vhodné interpretovat odlišně) a idealisticky (s výjimkou C20 a C21: podporovat multikulturní soužití, učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci). Ve druhém shluku (v grafu více vlevo, cíle C4 až C22) pak nalézáme spíše cíle reprezentující koncepce esencialistické a sociálně-funkcionalistické (s výjimkou C 18: vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat). Ostatní koncepce výchovy a vzdělávání se ve shlukové analýze nevyjevily tak jednoznačně. Ukazuje se tedy, že teoretická východiska k interpretaci výsledků shlukové analýzy nepostačí. Proto se v následující části pokusíme o interpretaci naznačených seskupení uvažovaných cílů z hlediska zjištění vycházejících z odpovědí respondentů uvedených v částech I–IV dotazníku.

Jak souvisejí odpovědi respondentů zaznamenané v této části dotazníku s odpověďmi uvedenými v částech I–IV?

V tab. 52 jsme se pokusili přiřadit cíle uvedené v páté části dotazníku jednotlivým kategoriím indukovaným z výpovědí respondentů v částech předchozích (zejm. I, II a IV), jak byly představeny v kapitole 5.4.1. Porovnáme-li takto rozčleněné cíle s výsledky shlukové analýzy zobrazenými v graf 30, je patrné, že naznačené shluky do značné míry korespondují s rozčleněním indukovaných kategorií v dimenzích individuální (IK1 + IK2) – sociální (IK3 + IK4).[75]

[75] Srov. kapitola 5.4.8.

Této interpretaci se nicméně do jisté míry vymykají cíle C04, C23 a C24, které se objevují ve shluku cílů zdůrazňujících dimenzi sociální, ačkoli jsme je předběžně označili za cíle spadající pod kategorie zdůrazňující dimenzi individuální, dále cíle C13 a C18 (analogicky problematické přiřazení, pouze z opačného pohledu). V případě C04 (podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví) je možné uvažovat, že respondenty je tento cíl oproti našemu očekávání chápán jako příbuzný cílům C30 (vychovávat k ochraně životního prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje) a C36 (vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší), kdy se jedná o cíle nikoli „sociální", ale v jistém smyslu „nadosobní", směřující k dosažení určitého „praktického ideálu" (zdravý člověk, „zdravá příroda", „zdravý svět"). V případě C23 (rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce) a C24 (rozvíjet schopnost sebeprosazení, podporovat touhu po úspěchu, zdravou soutěživost), lze tyto cíle do jisté míry interpretovat rovněž jako požadavky na fungování člověka ve společnosti, tj. nikoli jako důraz na utváření osobnosti jako svébytného jednotlivce, ale jako funkčního článku společnosti. Naopak C13 (vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city) a C18 (vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat) mohou být do jisté míry chápány z hlediska individuálního.

Tab. 52: Přiřazení cílů výchovy a vzdělávání uvedených v dotazníku k indukovaným kategoriím

teorie vzdělávání	převzaté formulace	odvozené formulace	cíle neobsažené ve vzdělávací politice
IK1: personalistická orientace	C1, C2	C12, C32	C33
IK2: individuálně-pragmatická orientace	C4, C6, C8	C9, C23	C24, C25
IK3: sociálně-pragmatická orientace	C5, C18	-	-
IK4: sociálně-etická orientace	C13, C19, C20, C28	C15, C17, C21, C22	C16, C27, C29, C35
IK5: idealistická orientace	-	C3, C26, C38	C37
IK6: orientace na obsah vzdělávání	C14, C30, C36	C10, C34	C7, C11, C31
IK7: organizačně-metodická orientace	-	-	-

Přihlédneme-li k tomu, jaké cíle výchovy a vzdělávání respondenti ve svých výpovědích preferují, je rovněž patrné, že v těchto preferencích dominuje dimenze individuální (zejm. v orientaci personalistické), sociální aspekt (rozvoj spolupráce a komunikace) se objevuje až u devátého nejvíce preferovaného cíle. Podobně jako v předchozích kapitolách můžeme rovněž konstatovat četnější preferenci cílů individuálně-pragmatických oproti cílům sociálně-etickým a idealistickým.

5.5 Diskuse a závěry

5.5.1 Závěry obsahové

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit:

- jaký je explicitní obsah znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání u studentů učitelství a vychovatelství na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích;
- jak studenti své pojetí cílů smyslu a hodnoty výchovy a vzdělávání zdůvodňují;
- zda lze v dílčích výpovědích studentů nalézt určité konfigurace vypovídající o existenci subjektivních koncepcí výchovy a vzdělávání, které by případně byly analogické k variantám koncepcí výchovy a vzdělávání popsaným v teoretické části práce;
- jak se znalosti o cílech výchovy a vzdělávání studentů shodují s cíli popsanými v dokumentech aktuální vzdělávací politiky prosazované v České republice;
- zda jsou tyto znalosti odlišné dle pohlaví, věku studentů, a vybraných charakteristik jejich rodinného zázemí (praktická nebo intelektuální orientace rodiny, postoj rodiny k náboženství, dosažené vzdělání rodičů);
- zda jsou tyto znalosti oborově specifické;
- zda jsou tyto znalosti odlišné u studentů vyšších a nižších ročníků;
- jakou roli respondenti v utváření těchto znalostí přisuzují své rodině a studiu na základní, střední škole;
- jakou roli respondenti z druhých a vyšších ročníků v utváření těchto znalostí přisuzují studiu na vysoké škole.

Vlivy utvářející pojetí cílů, smyslu a hodnot vzdělávání

Převážná většina respondentů (453) vypověděla, že jejich pojetí cílů, smyslu a hodnot vzdělávání bylo nějakým způsobem ovlivněno rodinou, v níž vyrůstali. Vliv rodiny se projevil v oblastech, jako je motivace ke studiu, hodnota vzdělání, podpora ve studiu, vlastní pojetí výchovy, příprava na život ve společnosti, zájmová a profesní orientace, orientace hodnotová a (světo)názorová. V řadě případů byli rodiče uváděni jako vzor, někteří respondenti se ovšem vůči rodině vymezovali ve smyslu „rodina mě ovlivnila tim, že chci být jiný“, „rodiče nevidí ve vzdělání hodnotu, chci jim ukázat, že na to mám“.

Převážná většina respondentů (ovšem o něco menší počet než v předchozím případě, tj. 356) uvedla, že jejich pojetí cílů, smyslu a hodnot vzdělávání bylo nějakým způsobem ovlivněno základní nebo střední školou. V tomto ohledu je třeba zmínit, že častěji než vliv školy jako instituce byl ve výpovědích tematizován vliv pedagoga, jeho osobnosti a přístupu. Podobně jako v předchozím případě se tento vliv projevil v oblasti motivace ke studiu, uvědomení si hodnoty vzdělání, vlastního pojetí výchovy a vzdělávání, v pří-

pravě na život ve společnosti, profesní a zájmová orientace, orientace hodnotová a (světo)názorová. Dále, na rozdíl od vlivu rodiny, se respondenti o vlivu školy vyjadřovali v tom smyslu, že jim zprostředkovala poznatky, rozšířila přehled apod. Někteří respondenti uvedli, že určitý pedagog, s nímž se setkali, se pro ně stal vzorem. Řada respondentů se naopak vůči škole a pedagogům stavěla negativně. Tato stanoviska byla často doprovázena výroky jako „nezajímal se, jen si odučil to svoje". Ceněn byl naopak vliv pedagogů, kteří uplatňovali individuální přístup k žákům, všímali si jejich specifik a nadání, povzbuzovali je k dalšímu rozvoji a dodávali sebedůvěru k dalšímu vzdělávání

Většina (291) z 324 dotázaných studentů vyšších ročníků uvedla, že se během studia na vysoké škole s problematikou cílů, smyslu nebo hodnot vzdělávání setkala, a to nejčastěji v rámci základů pedagogiky a v předmětech didaktických. To jistě není nijak překvapující zjištění. Z našeho pohledu je ovšem poněkud zarážející, že ačkoli kurzy obecné filozofie (úvod do filozofického myšlení, úvod do filozofie apod.) prošli povinně téměř všichni respondenti, pouze 17 z nich si vybavuje, že by se ve zmíněných předmětech zabývali ideovou (filozofickou) dimenzí výchovy a vzdělávání. Za povšimnutí rovněž stojí, že se respondenti v poměrně velkém počtu vyjadřovali v tom smyslu, že se s danou problematikou seznamovali pouze informativně, bez porozumění praktickému významu tohoto tématu. Pouze 3 respondenti uvedli, že se s danou problematikou setkali v kontextu zabývání se otázkami kurikulární reformy a tvorby vzdělávacích programů. 53 respondentů odpovědělo, že setkání s tímto tématem pro ně bylo přínosné ve smyslu rozšíření přehledu (poskytnutí nových informací), pro 56 respondentů bylo impulzem k hlubšímu přemýšlení.

Z některých výpovědí je ovšem patrné, že respondenti uvažovali vliv rodiny, základní, střední nebo vysoké školy v rovině obecné, pouze v některých případech se pokusili tento vliv specifikovat ve vztahu k utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot vzdělávání.

———

Při zjišťování znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání jsme postupovali trojím způsobem: (1) ponechávali jsme respondentům co nejotevřenější prostor k vyjádření (pojmové asociace, otevřené otázky, nedokončené věty); (2)vyzvali jsme respondenty k zaujetí stanoviska k neostře (metaforicky) vymezeným koncepcím vzdělávání a k vybraným aspektům, které z teoretického hlediska mohou jednotlivé koncepce vzdělávání odlišovat (3) konfrontovali jsme respondenty s předem připravenou baterií cílů vzdělávání, k nimž se měli vyjádřit.

V rámci prvního přístupu jsme kódováním jednotlivých výpovědi a jejich seskupováním dle synonymity jejich významu dospěli k 91 výchozím konceptům, které jsme následně v pěti cyklech shlukové analýzy sloučili do těchto indukovaných kategorií:

- IK0: **bez odpovědi** (pomocná kategorie shrnující chybějící odpovědi);

- IK1: **personalistická orientace** (důraz na osobnost jedince, rozvoj schopností a naplňování potřeb žáka bez důrazu na utilitárnost či praktickou využitelnost osobnostních dispozic; jednotlivec je cílem „o sobě“, resp. jiné případné cíle, jimž by mohl sloužit, jsou zamlčeny);
- IK2: **individuálně-pragmatická orientace** (těžištěm je jednotlivec, nikoli však už jako osobnost, která je cílem sama o sobě; důraz na praktickou využitelnost osvojeného, individuální výsledky, úspěch a sebeprosazení);
- IK3: **sociálně-pragmatická orientace** (sociální perspektiva a důraz na fungování společnosti; jednotlivec je uvažován primárně jako součást společnosti; důraz na konformní postoje, na začlenění do společnosti a přijetí sociálních norem).
- IK4: **sociálně-etická orientace** (důraz na sociální rozměr, nicméně základním principem zde není fungování společnosti, ale hledisko etické, tj. kategorie morálního a nemorálního, dobrého a zlého, výpovědi explicitně nevyjadřují utilitární aspekty sociálního „fungování“, ale spíše zůstávají na rovině sociálního „bytí“);
- IK5: **idealistická orientace** (výpovědi, které koncepty individuálního či sociálního určitým způsobem přesahují nebo od nich abstrahují; důraz je kladen na obecné principy či ideje: ideály, vize, poslání, smysl života, štěstí, spravedlnost apod.);
- IK6: **orientace na obsah vzdělávání** (koncepty dotýkající se otázek *Čemu vyučovat?*, *Co si osvojit?*, které vzhledem k jejich formulaci nebylo možné jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených kategorií: např. vědomosti, znalosti, dovednosti, návyky, postoje, informace, poznatky, poznání, přehled apod.);
- IK7: **organizačně-metodická orientace** (koncepty vyjadřující organizační, metodickou, materiální, sociální či jinou determinovanost edukačních procesů).

Cíle a hodnoty výchovy a vzdělávání v pojmových asociacích

V případě pojmových asociací k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“ byly nejčastěji zastoupeny kategorie IK2 (individuálně-pragmatická orientace) a IK6 (orientace na obsah vzdělávání), nejméně četnou byla kategorie IK5 (idealistická orientace). Statisticky významné rozdíly byly zaznamenány při členění dle fakult (významně vyšší četnost zastoupení idealistické orientace ve výpovědích studentů TF ve srovnání se studenty PF); dle typu studovaného oboru (studenti pedagogických učitelských oborů se ve svých výpovědích významně méně často dotýkali kategorie IK5, naopak významně četněji u nich byla zastoupena orientace organizačně-metodická); u studentů pátých a vyšších ročníků byly oproti studentům druhých ročníků významně četněji zastoupeny orientace personalistická a organizačně-metodická. Při srovnání výpovědí studentů, kteří uvedli, že se během svého studia s danou problematikou setkali v některém z absolvovaných předmětů, se statisticky významné rozdíly ukázaly při srovnání základů pedagogiky na PF a TF, didaktiky na PF a TF a kurzů filozofie pro děti na TF; ve všech případech byl

zaznamenána statisticky významně vyšší četnost výskytu kategorie IK5 u studentů TF. Statisticky významné rozdíly nebyly zjištěny při členění výpovědí dle pohlaví, věku, zaměření studovaného oboru (zde se rozdíly statistické významnosti blížily), ani dle žádné ze sledovaných charakteristik rodin respondentů.

V případě pojmových asociací k výrazu „hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání stavět" byla nejčetněji zastoupena kategorie IK4 (sociálně-etická orientace), nejnižší četnost byla naopak zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace), což pro nás v tomto případě bylo poměrně překvapivé zjištění (stejně jako druhá nejvyšší zaznamenaná četnost u kategorie IK7, tj. organizačně-metodická orientace). Statisticky významné rozdíly mezi sledovanými skupinami respondentů v tomto případě zjištěny nebyly.

Respondenti koncepty cílů a hodnot vnímají odlišně (s výjimkou kategorie IK5 se četnost zastoupení jednotlivých kategorií statisticky významně lišila). Ve vztahu k cílům výchovy a vzdělávání byly v relativně vyšší míře zastoupeny orientace personalistická, individuálně-pragmatická, sociálně-pragmatická a orientace zdůrazňující obsah vzdělávání. Ve vztahu k hodnotám výchovy a vzdělávání byly ve vyšší míře zastoupeny orientace sociálně-etická, idealistická, ale také organizačně-metodická. Ukazuje se, že respondenti uvažující o otázce hodnot, na nichž „staví" výchova a vzdělávání, spíše než v kategoriích abstraktních idejí uvažují v kategoriích úzce spjatých s pedagogickou praxí (přístup pedagoga, způsob práce, determinanty edukace apod.), a to zejména studenti prvních ročníků.

Cíle, smysl, účel a hodnoty výchovy a vzdělávání v otevřených otázkách

V odpovědích na otázku „Co je cílem výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?" byla nejčetněji zastoupena kategorie IK6 (orientace na obsah vzdělávání), četné byly rovněž kategorie IK2 (individuálně-pragmatická orientace) a IK3 (sociálně-pragmatická orientace); minimální četnost byla naopak zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace). Statisticky významné rozdíly jsme zaznamenali při členění dle typu studovaného oboru: (obdobně jako v případě pojmových asociací k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání" se rozdíly týkaly srovnání oborů pedagogických učitelských s pedagogickými neučitelskými a nepedagogickými; rozdíly se projevily zejm. u kategorie IK7 (více u PEDu), dále také u IK1 (více u PEDn), IK2 (více u PEDu)). Orientace organizačně-metodická byla významně nejméně často tematizována ve výpovědích studentů psychologie a sociální pedagogiky, orientace individuálně-pragmatická byla významně častější u studentů orientovaných na přírodní vědy, techniku a matematiku, naopak významně méně často byla v této skupině zaznamenána orientace personalistická.

V odpovědích na otázku „Co je smyslem výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?" byla nejčetněji zastoupena kategorie IK2 (individuálně-pragmatická orientace),

dále IK3 (sociálně-pragmatická orientace) a IK6 (orientace na obsah vzdělávání); minimální četnost byla opět zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace).

V odpovědích na otázku „Co je účelem výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy" byla nejčetněji zastoupena orientace individuálně-pragmatická a orientace na obsah vzdělávání), nejnižší četnost byla naopak zaznamenána u orientace organizačně-metodické. Statisticky významné rozdíly jsme zaznamenali v případě členění dle ročníku studia (vyšší preference IK5 a IK7, nižší preference IK2 u studentů třetích ročníků).

Otázka „V čem spočívá hodnota výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?" byla pro respondenty, poměrně jako otázka předchozí, relativně obtížnější. Statisticky významně nejčastěji tuto otázku vynechali studenti učitelství, o něco méně často studenti pedagogických neučitelských oborů a nejméně často studenti oborů nepedagogických. Statisticky významně nejčastěji tuto otázku vynechali studenti oborů zaměřených na přírodní vědy, techniku a matematiku. Rovněž statisticky významně častěji tuto otázku vynechali studenti druhých a vyšších ročníků PF oproti studentům TF, přičemž u studentů prvních ročníků tento rozdíl zaznamenán nebyl. Toto zjištění je tedy možné interpretovat tak, že studenti TF se s otázkami hodnot zřejmě na teoretické rovině setkávají více, a tudíž je pro ně méně obtížné tuto oblast reflektovat. Celkově byly nejčetněji zastoupeny kategorie IK4 (sociálně-etická orientace) a IK2 (individuálně-pragmatická orientace), nejnižší četnost byla naopak zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace). V celkovém srovnání dle jednotlivých sledovaných kritérií jsme statisticky významné rozdíly nezaznamenali.

Při srovnání odpovědí na jednotlivé otázky nás zajímalo, do jaké míry byli jednotliví respondenti pragmatické, individuální či sociální orientaci „věrni" napříč sledovanými koncepty cílů, smyslu, účelu a hodnoty výchovy a vzdělávání. Ukazuje se, že nejstabilnější orientací je orientace pragmatická (IK2 + IK3) a do značné míry také orientace individuální (IK1 + IK2).

Na základě srovnání odpovědí na otevřené otázky vztahující se ke konceptům cílů, smyslu, účelu a hodnot výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy jsme dospěli k závěru, že můžeme sloučit koncepty *smyslu* a *účelu*: z hlediska výpovědí respondentů mezi nimi nebyl nalezen podstatný rozdíl. Proto nadále považujeme za adekvátní užívat výraz *znalosti o cílech smyslu a hodnotách vzdělávání*, aniž bychom ignorovali skutečnost, že původní výraz *purpose* je víceznačný.

Cíle, smysl a hodnoty vzdělávání vyjádřené v doplnění nedokončených vět

V doplnění nedokončené věty „Škola se má starat především o to, aby…" byla nejčetněji zastoupena kategorie IK6 (orientace na obsah vzdělávání), dále pak IK2 a IK1; nejnižší četnost byla naopak zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace). V celkovém srovnání skupin respondentů dle sledovaných kritérií jsme statisticky významné rozdíly

zaznamenali při členění dle fakult (statisticky významně se lišily PF a TF, zejména díky významně vyšší míře zastoupení idealistické orientace (IK5), výrazně vyšší míře zastoupení personalistické orientace (IK1) a naopak velmi výrazně (p = 0,059) nižší míře zastoupení sociálně-pragmatické orientace (IK3) u studentů TF; při srovnání studentů druhých a vyšších ročníků byl rozdíl mezi PF a TF stále ještě výrazný, nikoli však již statisticky významný, přetrvala však významnost rozdílu IK5); a dle zaměření studovaného oboru (statisticky významný rozdíl byl zjištěn mezi studenty oborů zaměřené na výchovu preprimární, primární a volnočasovou a studenty sociální pedagogiky).

Také případě doplnění nedokončené věty „Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli…", tentokrát s ještě větší převahou, byla celkově nejčetněji zastoupena kategorie IK6 (orientace na obsah vzdělávání), dále pak IK2; nejnižší četnost byla opět zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace). Statisticky významné rozdíly jsme zaznamenali mezi PF a TF, zejména díky významně vyšší míře zastoupení idealistické orientace (IK5), výrazně vyšší míře zastoupení personalistické orientace (IK1) a naopak výrazně nižší míře zastoupení orientace na obsah vzdělávání (IK6) u studentů TF a mezi studenty učitelství a studenty pedagogických neučitelských oborů (na tomto celkovém rozdílu se výrazně podílela zejména kategorie IK5, významně méně zastoupená ve výpovědích studentů učitelství).

V doplnění nedokončené věty „Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že…" byla nejčetněji zastoupena kategorie IK3 (sociálně-pragmatická orientace), (druhá) nejnižší četnost byla zaznamenána u kategorie IK5 (idealistická orientace); kategorie IK7 (organizačně-metodická orientace) zůstala zcela nenaplněna. V celkovém srovnání jsme statisticky významné rozdíl zaznamenali pouze mezi obory pedagogickými učitelskými a neučitelskými.

Ve výpovědích respondentů se potvrdil předpoklad, na nějž jsme narazili už v rámci teoretických pasáží této práce, a to, že převážná většina respondenti svými výpověďmi zasahuje současně do více kategorií, proto jsme považovali za důležité pokusit se identifikovat určité „metaorientace", které by byly možným vyjádřením těchto často se vyskytujících kombinací indukovaných kategorií (základních orientací).

Na základě postupné analýzy a porovnávání výpovědí v I., II. a IV. části dotazníku jsme dospěli k závěru, že z hlediska společného výskytu indukovaných kategorií ve výpovědích jednotlivých respondentů můžeme identifikovat dvě základní dimenze orientující výpovědi respondentů: individuální–sociální a pragmatická–idealistická. Do jisté míry by tyto dimenze mohly být považovány za metaorientace, o nichž na teoretické úrovni uvažují Cheung (2000) a Jenkinsová (2009). Dimenzi individuální–sociální tvoří kategorie IK1+2 / IK3+4, dimenze pragmatická–idealistická je tvořena kategoriemi IK2+3 / IK4+5. Kategorie IK6+IK7 lze považovat za volně kombinovatelné, nevymezující jádro zmíněných dimenzí. *Ve výpovědích respondentů se přitom ukazuje jednoznačná dominance orientace individuální a pragmatické.*

Cíle, smysl a hodnoty vzdělávání vyjádřené v konfrontaci s metaforami koncepcí výchovy a vzdělávání

Převážně pozitivně hodnoceny byly zejména metafory B, F, G a E (personalistické, spiritualistické, kognitivně-psychologické a akademické koncepce); negativně se respondenti vymezují zejména vůči metaforám I, C, H, D a A (postpedagogické odmítnutí výchovy, koncepce materiálně-funkcionalistické, sociálně-kritické, esencialistické a sociálně-funkcionalistické). Metafory A, E, G a D můžeme interpretovat jako nejkontroverznější, tj. bez jednoznačné převahy pozitivních nebo negativních voleb. Metafory B a F jsou poměrně jednoznačně přijímány pozitivně, podobně jako I, C a H jsou poměrně jednoznačně odmítány.

Statisticky významný rozdíl mezi výpověďmi mužů a žen byl v rámci dílčích srovnání nalezen v počtu pozitivních voleb metafory I (více muži) a v počtu negativních voleb metafor E a F (v obou případech četnější u mužů). Statisticky významný rozdíl by zjištěn rovněž ve srovnání odpovědí mladších a starších respondentů (19–25/26–50): starší respondenti častěji pozitivně hodnotili metafory koncepce personalistické a esencialistické, mladší respondenti častěji pozitivně hodnotili metaforu E (akademické koncepce).

Mezi odpověďmi respondentů členěných dle příslušných fakult byl zjištěn pouze dílčí statisticky významný rozdíl v počtu negativních voleb u metafor A (FF > PF > TF) a C (FF > PF). Mezi typy studijních oborů (pedagogické učitelské, pedagogické neučitelské, nepedagogické) byl zjištěn statisticky významný rozdíl v celkovém přehledu a také v rámci dílčích srovnání, a to v počtu pozitivních voleb u metafor B (PEDn > PEDu > NEP) a I (PEDu > PEDn) a v počtu negativních voleb u metafor C a D (NEP > PEDu > PEDn). Dílčí statisticky významné rozdíly byly zjištěny v počtu pozitivních voleb u metafor B (nejčetnější u SOP a PSY, nejméně četné u HUM), E (PTM > SOP) a H (PPV > HUM) a v počtu negativních voleb u metafor A (PTM > PPV, HUM > PPV), B (HUM > SOP), C (HUM > PPV, HUM > SOP), D (PTM > SOP, HUM > SOP) a I (PPV, SOP > PTM, SOP > HUM).

Statisticky významný rozdíl byl nalezen rovněž v celkovém přehledu při srovnání výpovědí studentů nižších a vyšších ročníků (1, 2–5+). Studenti prvních ročníků například významně častěji odmítali metaforu B (personalistické koncepce), studenti vyšších ročníků naopak významně častěji odmítali metaforu I (postpedagogické odmítnutí výchovy).

Dílčí statisticky významné rozdíly se dále objevily pouze při srovnání četností pozitivních a negativních voleb u metafory H, D a G: sociálně-kritické koncepce byly relativně častěji přijímány respondenty, kteří uvedli, že rodinou, přáteli aj. ovlivněni nebyli; tito studenti naopak častěji odmítali koncepce esencialistické a kognitivně-psychologické). Metafora koncepcí esencialistických byla naopak významně častěji přijímána studenty druhých a vyšších ročníků TF (ve srovnání se studenty PF).

Ve zdůvodnění jednotlivých voleb byla patrná orientace studentů na „praktické vidění světa“ pouze v mizivém procentu argumentovali v duchu teoretických důvodů odmítnutí nebo přijetí té či oné koncepce. Spíše se vyjadřovali ve smyslu „takto by to v praxi nešlo“, „je to nereálné“, „takto by to mělo být, je třeba, aby děti škola bavila“ apod.

Pojetí vybraných složek utvářejících jádro vzdělávacích koncepcí

V otázce *odpovědnosti* za výsledky výchovy a vzdělávání se respondenti nejčastěji přiklánějí k tomu, že odpovědnost nese pedagog (resp. pedagog spolu se žákem), přičemž (z pohledu celkových četností výpovědí) se očekává, že pedagog se bude v procesu výchovy a vzdělávání řídit především zájmy dítěte. Většina respondentů se přiklání k tvrzení, že ke „skutečnému poznání“ lze určitými cestami dospět, většinové je rovněž pojetí přistupující k fenoménu vzdělání z hlediska utilitárního („Být vzdělaný je dobré proto, aby člověk…“). Z hlediska základního zacílení výchovně-vzdělávacího procesu ve výpovědích respondentů převládala orientace na rozvoj osobnosti, pro úspěch tohoto procesu je pak považováno za důležité věnovat pozornost individuální (případně sociální) dimenzi vlastního procesu učení, relativně upozaděna je zejména dimenze obsahu vzdělávání. Respondenti ve svých výpovědích většinou neuvažují abstraktní povahu, podstatu či „přirozenost“ dítěte, ať už dobrou či zlou, dítě je spatřováno spíše jako subjekt (či objekt) reagující na vnější podněty (podle okolností se přiklání k dobrému či ke zlému). Společnost je nejčastěji vnímána pozitivně (dobré uspořádání trpící dílčími problémy), přičemž role výchovy a vzdělávání je vnímána jako součást (ne-li přímo základní „hnací síla“) úsilí odstranit negativní společenské jevy.

Také v tomto případě respondenti svá stanoviska zdůvodňovali především hledisky organizačně-metodickými (svázanými s problémy praktické realizace příslušných variant), případně hledisky individuálně-pragmatickými nebo personalistickými (jednotlivé volby byly přijímány nebo odmítány zejména z hlediska přínosu pro jedince, jeho život, rozvoj jeho osobnosti apod.).

Znalosti o cílech aktuální vzdělávací politiky v konfrontaci se zkušeností a ideály

Za hlavní cíle aktuální vzdělávací politiky v ČR jsou respondenty považovány tyto: vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokratická společnost; motivovat k (celoživotnímu) učení, připravit na další vzdělávání; vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat; vychovávat k ochraně životního prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje a rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce. Naopak mezi cílech, jež mezi hlavní cíle současné vzdělávací politiky řadí nejméně (přesto však stále poměrně vysoký počet: 60–74) respondentů patří tyto: rozvíjet kritický postoj k nevědeckému (např. náboženskému) chápání světa;

podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti; naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život; vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city; ukázat, že mimo tento svět existuje něco, co jej přesahuje (např. ideály).

V době, kdy respondenti plnili povinnou školní docházku, byly dle jejich mínění realizovány především tyto cíle: podporovat úctu k tradici a tradičním hodnotám, učit úctě a respektu ke starším; motivovat k (celoživotnímu) učení, připravit na další vzdělávání; podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví; vychovávat k ochraně živ. prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje; vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat. Naopak nejméně respondentů (37–70) se domnívá, že realizovány byly také tyto cíle: rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými; rozvíjet kritický postoj k nevědeckému (např. náboženskému) chápání světa; naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život; podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost; rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu jejího uspořádání.

Mezi cíle, u nichž respondenti vnímají především jejich aktuálnost (vnímají je jako součást aktuální vzdělávací politiky, nikoli však jako realizované v minulosti), patří především C23 (rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce), C15 (podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost), C20 (podporovat multikulturní soužití) a C02 (rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání).

Mezi cíle, které respondenti vnímají jako ne příliš aktuální (dříve byly realizovány, ale nejsou součástí aktuální vzdělávací politiky), patří především C16 (povzbuzovat národní hrdost) a C19 (vychovávat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci).

Mezi cíle, které respondenti vnímají jako „nadčasové“ (dříve byly realizovány a stále jsou součástí vzdělávací politiky), patří především C08 (motivovat k celoživotnímu učení, připravit na další vzdělávání), C30 (vychovávat k ochraně životního prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje), C18 (vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat), C17 (podporovat úctu k tradici a tradičním hodnotám, učit úctě a respektu ke starším), C04 (podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví), C28 (vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokratická společnost), C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky) a C36 (vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší).

Mezi cíle vnímané spíše jako „irelevantní“ (dle mínění respondentů nebyly dříve realizovány, ani nejsou součástí aktuální vzdělávací politiky) patří především C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život), C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa), C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání), C13 (vytvářet u žáků potřebu

projevovat pozitivní city), C33 (podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti), C37 (ukázat, že mimo tento svět existuje něco, co jej přesahuje, např. ideály), C22 (podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním sounáležitosti spíše než individuality), C34 (nabídnout více perspektiv nahlížení na svět), C03 (uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duchovní dimenzi osobnosti) a C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými).

Cíle, které respondenti řadí mezi cíle současné vzdělávací politiky a o nichž současně míní, že by měly patřit k hlavním cílům výchovy a vzdělávání, jsou především tyto: C08 (motivovat k celoživotnímu učení, připravit na další vzdělávání), C18 (vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat), C30 (vychovávat k ochraně životního prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje), C02 (rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání), C28 (vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokratická společnost), C04 (podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví), C36 (vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které lidstvo řeší), C20 (podporovat multikulturní soužití), C23 (rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce) a C05 (chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky).

Cílem, který respondenti považují za součást aktuální vzdělávací politiky, ale sami jej mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání neřadí, je především C15 (podporovat vědomí sounáležitosti s širší kulturou spíše než národní hrdost).

Mezi cíle, o nichž se respondenti domnívají, že by měly být zahrnuty mezi hlavní cíle výchovy a vzdělávání, ale které neřadí mezi cíle aktuální vzdělávací politiky, patří především C01 (pomáhat žákům vyznat se v sobě samých, orientovat se při hledání cesty životem), C34 (nabídnout více perspektiv nahlížení na svět), C09 (pomáhat žákům učit se efektivně učit, rozvíjet jejich strategie učení), C25 (posilovat schopnost vyrovnat se s neúspěchem), C32 (vést k zájmu o svět, podněcovat samostatné kladení otázek a hledání odpovědí), C06 (kultivovat osobnost po stránce volní: cílevědomost, sebeovládání apod.), C12 (vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů), C21 (učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci), C33 (podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti), C19 (vychovávat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci) a C07 (učit žáky chápat, že pojetí správného nebo pravdivého, může být relativní).

Mezi cíle vnímané spíše jako „irelevantní“ (tj. nejsou preferovány ani nejsou považovány za cíle aktuální vzdělávací politiky) patří především C11 (rozvíjet kritický postoj k nevědeckému, např. náboženskému, chápání světa), C35 (rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu uspořádání), C29 (rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými), C26 (naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život), C22 (podporovat soudržnost společ-

nosti zdůrazňováním sounáležitosti spíše než individuality) a C13 (vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city).

Podle respondentů by pedagog neměl zasahovat zejména do realizace těchto cílů (četnost těchto „negativních voleb" se pohybovala v rozmezí 77–157 respondentů): naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život; rozvíjet kritický postoj k nevědeckému (např. náboženskému) chápání světa; uvést do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duchovní dimenzi osob.; vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city; učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci.

5.5.2 Závěry metodologické

Z hlediska metodologie zkoumání pedagogických znalostí chceme ověřit zejména:

- použitelnost postupů shlukové analýzy pro identifikaci příbuzných konceptů tvořících případné subjektivní koncepce výchovy a vzdělávání;
- nakolik budou výpovědi respondentů ovlivněny různými technikami dotazování (pojmové asociace, otevřené otázky, nedokončené věty, metafory).

Máme za to, že v rámci tvorby kategoriálního systému vycházejícího ze základních konceptů, jež jsou pak slučovány do indukovaných kategorií, může být shluková analýza funkčně využito jako „partner" badatelovy intuice. Ačkoli nemůže rozhodnout, které kategorie sloučit (srov. problém komplementárnosti nebo synonymity konceptů diskutovaný v kapitole 5.4.1), může naznačit na první pohled nečekané souvislosti. Současně může být určitým korektivem: tvoří-li určité koncepty evidentní shluk, musí badatel nalézt dobrý důvod pro to, aby nebyly sloučeny, a naopak. Ukázalo se nicméně, že pro shlukovou analýzu je klíčová matice vstupních dat. K jejímu vytvoření se pak jako funkční jeví uplatnění míry nepodobnosti, jež je relativní vzhledem k četnosti zastoupení srovnávaných konceptů. Absolutní míry nepodobnosti (např. euklidovská distance) jsou při velkých rozdílech četností v podstatě nepoužitelné, jelikož trpí příliš velkým zkreslením rozdílů v „nulových výskytech".

Jak jsme uvedli výše, při zjišťování znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání jsme využili tyto techniky dotazování:

- **pojmové asociace**: Ukázaly se jako nástroj poměrně dobře použitelný zejména u konceptů obtížně uchopitelných, snáze generují výpovědi (srov. např. četnost výpovědí u pojmových asociací a otevřené otázky vztahující se k tématu hodnot); ukazuje se ovšem , že je vhodnější, pokud je klíčový pojem, k němuž se mají asociace vztahovat, přesněji vymezen (např. výraz „hodnoty, na nichž by měla výchova a vzdělávání stavět" byl zvolen poměrně dobře, v rámci asociací se neobjevovaly příliš „rozbíhavé" výpovědi; naopak výraz „cíle výchovy a vzdělávání" byl příliš obecný, objevovala se např. řada výpovědí vztahujících se ke klasifikaci cílů apod.); za nejvýraznější problém

pojmových asociací, kromě nalezení vhodné míry obecnosti klíčového výrazu, považujeme obtížnou interpretovatelnost mnohdy mnohoznačných výrazů (objevovaly se např. výrazy, u nichž nebylo možné rozhodnout, zda je respondent považuje za cíl vzdělávání, nebo za prostředek volně s cílem asociovaný).

- **otevřené otázky**: Jsou dobrým nástrojem z hlediska možnosti snazší interpretace výpovědi (odpověď může zahrnout kontext), jsou ovšem časově náročné pro respondenta (i výzkumníka, z hlediska kódování), rovněž vyjádřit často implicitní znalosti souvislým výrokem je pro řadu respondentů, zdá se, obtížné; u tohoto nástroje se respondenti výrazně častěji rozhodli na otázku neodpovědět. Problematické může být rovněž nalezení vhodné formulace otázky, která bude jednoznačná, současně však nebude návodná. Uvedené otázky považujeme za funkční, do budoucna (vzhledem k výše uvedeným závěrům) považujeme za možné sloučit otázku po smyslu a účelu vzdělávání.
- **metaforická vyjádření**: tato technika se osvědčila jako u respondentů poměrně oblíbená. Za výhodu metaforických vyjádření nadále považujeme to, že respondentům umožňují poměrně snadno uchopit velmi komplexní koncepty a zároveň pracovat s implicitními či intuitivními aspekty pedagogických znalostí, které se mohou projevit ve vyjádření pozitivního či negativního postoje k určitému metaforickému obrazu. Ovšem potvrdila se nám rovněž předpokládaná omezení tohoto nástroje: respondent může určitou metaforu přijmout nebo odmítnout z jiného důvodu než proto, že vyjadřuje nebo nevyjadřuje jeho subjektivní koncepci výchovy a vzdělávání, např. proto, že jej ve formulaci zaujme některý konkrétní výraz, s nímž souhlasí, nebo naopak nesouhlasí, aniž by zvážil celkový smysl metafory a kontext, v němž byl daný výraz použit; respondent může metaforu pochopit jinak, než byla zamýšlena, a jeho volba tak nemusí odrážet teoretickou koncepci, jejímž vyjádřením měla metafora být. Domníváme se, že použité metafory bude nutné do budoucna pečlivě revidovat a podrobit dalšímu testování jež bude doplněno o validizaci interpretace výpovědi respondentem.
- **nedokončené věty**: v tomto případě se ukázalo, že technika nedokončených vět je velmi náchylná ke zkreslení výpovědí respondenta, některé formulace určité kategorie téměř vylučují (např. pro respondenta je mnohem obtížné uvést, že „ze školy by si měl člověk odnést především… rozvinutou osobnost“ než odpovědět: „cílem vzdělávání je… rozvoj osobnosti“).
- **výběr variant s doplněním zdůvodnění**: zvolená grafická úprava respondenty motivovala k častému zdůvodňování svých výpovědí, ovšem současně se ukázalo, že toto zdůvodnění často nekoresponduje s vybranou variantou (z teoretického hlediska jsou v rozporu); nepodařilo se nám zatím nalézt způsob, jak rozhodnout, zda respondent pouze chybně argumentuje, nebo zda je jeho argumentace založena na jiném konceptuálním nebo paradigmatickém rámci.

- **konfrontace s předem připravenou baterií cílů vzdělávání**: Uvedený způsob zadání považujeme za velmi efektivní z hlediska možnosti srovnání různých hledisek, která respondenti k určitému cíli zaujímají; vzhledem k tomu, že zadání nebylo formulováno tak, aby mu všichni respondenti porozuměli výtěžnost těchto výsledků je zřejmě omezená; určitou roli jistě sehrál i fakt, že dotazník byl velmi rozsáhlý a respondenti v této fázi již mohli ztrácet pozornost. k nimž se měli vyjádřit. Do budoucna považujeme za potřebnou revizi baterie položek a jejich důslednější zdůvodnění a jednoznačnější zacílení. Rovněž bude nutné vypořádat se s formulačními obtížemi některých položek. Je například otázkou, zda poměrně odmítaná položka převzatá z RVP ZV, „vytvářet potřebu projevovat pozitivní city", by generovala jiné reakce, pokud by formulace zněla např. „rozvíjet empatické schopnosti žáků“.

Ukázalo se, že různé způsoby dotazování mohou vést k výrazně odlišným, nikoli však zcela protichůdným (spíše šířeji nebo úžeji zaměřeným) výpovědím.

Použití více nástrojů ovšem ukázalo ještě jeden poměrně nečekaný jev: Ačkoli u některých kategorií nebyl rozdíl zaznamenaných četností napříč různými způsoby dotazování v celkovém součtu příliš vysoký, zastoupení respondentů, jejichž výpovědi se dané kategorie dotkly, bylo často velmi odlišné. Skutečnost, že v jednom nebo druhém případě mohou k určité kategorii inklinovat zcela jiní respondenti, může mít za následek odlišnou kvalitu těchto kategorií (např. mohou být konstituovány jinými dominantními koncepty) nebo jejich do určité míry odlišnou interpretaci. Podíváme-li se podrobněji na výpovědi jednotlivých respondentů, zjistíme, že u velkého počtu respondentů se výpovědi liší, avšak v celkovém souhrnu se tyto rozdíly navzájem „ruší“. Zatím nedokážeme rozhodnout, zda je toto chování respondentů dáno tím, že jejich pedagogické myšlení není ustálené a pouze instinktivně reaguje na různé podněty, nebo zda je to dáno tím, že odpovídají komplementárními kategoriemi, vedeni snahou neopakovat tytéž výpovědi vícekrát.

Závěr

Dříve než se pokusíme nastínit určité výhledy a možné návaznosti této práce, nejprve stručně zrekapitulujeme cestu, kterou jsme od první kapitoly práce prošly a shrneme závěry, jež jsme se v průběhu této cesty snažili formulovat.

První kapitolu jsme věnovali základní orientaci v přístupech k vymezení kurikula jako pedagogického fenoménu, a to jednak z hlediska terminologického (obecná definice kurikula), jednak z hlediska modelování struktury kurikula jako edukačního fenoménu. Ukázali jsme, jak rozmanité a současně nesnadné jsou pokusy jednoznačně definovat kurikulum. Za podstatné v tomto ohledu považujeme zjištění, že tato obtíž není způsobena primárně komplexností kurikula, jež se takto snažíme uchopit, ale především ideovou ukotveností tohoto konceptu, s jeho neodmyslitelnou spjatostí s určitou filozofií výchovy, nebo s určitým metodologickým paradigmatem.

Ve vlastním návrhu vymezení toho, jak budeme kurikulum chápat v kontextu našeho badatelského zájmu, jsme se s touto skutečností pokusili vyrovnat tím, že jsme za základ definice kurikula nevzali určitou představu edukační reality nebo její části, již by tato definice měla reprezentovat, ale využili jsme postupů analytické filozofie. Kurikulum jsme tedy uchopili nikoli jako edukační jev, ale jako teoretický konstrukt plnící určitou funkci. Na základě rozlišení pojmů význam, smysl, denotát a reference, které zavedl P. Materna (2000, 2004), jsme kurikulum definovali jako *smysl edukace*.

Vymezení kurikula jako *smyslu edukace* přitom chápeme jednak v rovině sémantické (kurikulum je konstrukcí, smyslem edukace, konstruující denotát výrazu *edukace*; denotátem *edukace* je pak model kurikula; kurikulum zakládá porozumění výrazu *edukace*), jednak v rovině pragmatické (kurikulum je tím, „oč ve výchově a vzdělávání běží“; kurikulum zakládá porozumění určitým situacím nebo jevům jako situacím nebo jevům edukačním).

Tento přístup, kdy v definici kurikula vycházíme z pojmu *edukace*, dle našeho mínění, přináší dva důsledky. Jednak ponechává nedotčené „sémantické pole“ samotného výrazu *kurikulum* v jeho neodmyslitelném filozofickém (ideologickém) ukotvení a výraz *kurikulum* tak může nadále nabývat v podstatě neomezeného množství významů: jeho smyslem je pak (filozoficky, resp. ideologicky) zakotvená konstrukce konstruující jeho denotát (model nebo definici vycházející z daného ideového rámce) a jeho referencí jsou pak určité stavy (konstrukty, procesy) nebo situace svázané s konkrétním časoprostorem. Současně tak dochází k posílení významu kurikula a jeho role jako základního kon-

ceptu pedagogické terminologie, jenž má potenciál nově strukturovat poznání pedagogické vědy.

Na toto vymezení kurikula pak navazujeme návrhem modelu kurikula, resp. konceptuálního rámce pro zkoumání kurikula, jenž reflektuje dosavadní teoretické výzkumy v této oblasti. Za základní strukturní prvky tohoto konceptuálního rámce považujeme variantní formy kurikula (koncepční, projektová, realizační, rezultátová, efektová), dimenze kurikula (ideová, obsahová, organizační, metodická) a roviny kurikula (formální, neformální, skryté, nulové kurikulum; explicitní implicitní; rovina učitelova pojetí výuky, rovina politického nebo akademického diskurzu aj.). Tento model kurikula, resp. konceptuální rámec, ztotožňujeme s modelem edukace (chápané jako „konceptuální rámec užívaný při zkoumání určitých úseků edukační reality tradičně označovaných jak výchova, vzdělávání apod."), nikoli však s modelem edukační reality: objektem modelu není struktura edukačního prostředí, edukačních konstruktů nebo procesů, ale struktura konceptuálního rámce, v němž určitým situacím nebo jevům přiřazujeme atribut „edukační".

Na základě tohoto konceptuálního rámce pak formulujeme tezi, že zásadní význam, ve smyslu spojnice jednotlivých variantních forem, má ideová dimenze kurikula. Předmětem našeho zkoumání je pak ideová dimenze koncepční a projektové formy kurikula na rovině pedagogického myšlení (kapitola čtvrtá), a to v konfrontaci s teoretickými koncepcemi vzdělávání (*curriculum ideologies*, kapitola druhá) a vymezením cílů vzdělávání v aktuálních dokumentech vzdělávací politiky v ČR (kapitola třetí).

Ve druhé kapitole jsme dospěli k formulaci vlastního přehledu soudobých koncepcí vzdělávání, jenž jsme pak zúročili při tvorbě výzkumného nástroje v podobě metaforických vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: jsou to koncepce:

- **sociálně-funkcionalistické**, kde cílem je zajištění fungování celku společnosti zejména z hlediska sociálních, případně mocensko-politických vazeb, začlenění jedince do společnosti, sociální participace, resp. převzetí a plnění funkcí souvisejících s jeho sociálním zařazením;
- **personalistické**, kde cílem je rozvoj osobnosti jako fyzické, psychické a sociální jednoty, z určitého hlediska však může být problematizována: absence výraznějšího zřetele k cíli může vyvolat otázku, zda se vůbec jedná o výchovně-vzdělávací proces ve smyslu *cílevědomé* aktivit;
- **materiálně-funkcionalistické** (technologické), 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;

- **esencialistické**, kde cílem je kulturní (re)produkce, zachování kulturního dědictví a tradice. Jako problematické se tyto koncepce jeví zejména při konfrontaci s utilitárním hlediskem, jsou-li dotazovány na zdůvodnění hodnot, o něž se opírají, nebo cílů, které prosazují;
- **akademické**, kde cílem je rozvoj vědních oborů, rozšíření, prohloubení a zkvalitnění lidského poznání;
- **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.;
- **kognitivně-psychologické** zdůrazňující proces učení jako klíčový prvek výchovy a vzdělávání; orientace na dosahování efektivity v procesu učení a související důraz na efektivitu výukových metod či organizaci učiva, které jsou pro tyto teorie typické, mohou být důvodem, proč jsou na jedné straně některými pedagogy preferovány a na druhé straně jinými kritizovány jako nedostatečně reflektující ideovou a obsahovou dimenzi vzdělávání;
- **sociálně-kritické** (neomarxistické), kde cílem je radikální změna 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;
- **postpedagogické odmítnutí výchovy**, v jistém smyslu také teorie postmoderní (poststrukturalistické) prosazující pluralitní epistemologii a etiku, problematizující jednoznačné a obecně závazné stanovení výchovně-vzdělávacích cílů.

Důležitým poznatkem, ke kterému můžeme dospět na základě přehledu cílů aktuální vzdělávací politiky uvedených v příslušných dokumentech je stále více se prosazující posun od koncepcí akademických a esencialistických k pojetí materiálně nebo sociálně funkcionalistickému. Významným trendem je orientace na vzdělávací výsledky, resp. předem definovatelné „očekávané výstup", v podobě kompetencí. Je otázkou, nakolik komplexně bude např. pojem kompetence uchopen a uplatňován v praxi: v některých dokumentech je pojímán jako široký komplex zahrnující mj. aspekty kulturní gramotnosti, většinou je kompetencemi ovšem rozuměn soubor dovedností, jimiž musí být vybaven člověk, má-li uspět na pracovním trhu. V tomto smyslu očekáváme, že jak na poli teoretickém (akademickém), tak na poli praxe bude svedena ještě mnohá „bitva" o to, jak má být pojetí vzdělávání vlastně chápáno: zda jako široký a do značné míry otevřený komplex, orientovaný na hůře uchopitelné kategorie jako je „porozumění" apod. (*education*), nebo jako přesně definovatelný a do značné míry uzavřený (a tudíž dobře

kontrolovatelný z hlediska efektivity) soubor „očekávaných výstupů“ definovaných v kategoriích behaviorálních (*training*).

Za nejpodstatnější závěr čtvrté kapitoly, věnované problematice pedagogického myšlení a pedagogických znalostí, pak považujeme tezi, že pedagogická znalost může být vícedimenzionální. Považovali bychom za velmi užitečné, aby zkoumání pedagogických znalostí bylo v budoucnu rozvíjeno nikoli pouze v rovině implicitní–explicitní, ale také v dimenzích ideová–metodická–obsahová–organizační, za zvláště podnětné považujeme např. otázky po souvislostech učitelova pojetí cílů a smyslu výuky a jeho didaktických znalostí obsahu, resp. otázku, zda ideová dimenze není přímo *součástí* těchto znalostí, zda pro ně není do značné míry určující. V tomto smyslu považujeme za podstatné, aby aktuální trendy v přípravě budoucích pedagogů, zdůrazňující *reflektivní praxi* tuto reflexi pojímali vícedimenzionálně – niko pouze ve vztahu ke vzdělávacím obsahům nebo metodám, případně ve vztahu ke sledovaným cílům, ale s důrazem na provázanost těchto aspektů (tj. s důrazem na souvislosti cílů, obsahů, metod a organizačních aspektů pedagogické praxe).

Pátá kapitola pak již prezentuje vlastní výzkum znalostí o cílech, smyslu a hodnotách výchovy a vzdělávání, který jsme realizovali formou dotazníkového šetření v průběhu října 2009 na Pedagogické a Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Po shrnutí jednotlivých kódovaných výpovědí a dílčích výchozích konceptů jsme pomocí shlukové analýzy, která se osvědčila být v tomto ohledu velmi prospěšným nástrojem, dospěli k rozřazení výpovědí respondentů do těchto indukovaných kategorií:

- IK1: **personalistická orientace** (důraz na osobnost jedince, rozvoj schopností a naplňování potřeb žáka bez důrazu na utilitárnost či praktickou využitelnost osobnostních dispozic; jednotlivec je cílem „o sobě“, resp. jiné případné cíle, jimž by mohl sloužit, jsou zamlčeny);
- IK2: **individuálně-pragmatická orientace** (těžištěm je jednotlivec, nikoli však už jako osobnost, která je cílem sama o sobě; důraz na praktickou využitelnost osvojeného, individuální výsledky, úspěch a sebeprosazení);
- IK3: **sociálně-pragmatická orientace** (sociální perspektiva a důraz na fungování společnosti; jednotlivec je uvažován primárně jako součást společnosti; důraz na konformní postoje, na začlenění do společnosti a přijetí sociálních norem);
- IK4: **sociálně-etická orientace** (důraz na sociální rozměr, nicméně základním principem zde není fungování společnosti, ale hledisko etické, tj. kategorie morálního a nemorálního, dobrého a zlého, výpovědi explicitně nevyjadřují utilitární aspekty sociálního „fungování“, ale spíše zůstávají na rovině sociálního „bytí“);
- IK5: **idealistická orientace** (výpovědi, které koncepty individuálního či sociálního určitým způsobem přesahují nebo od nich abstrahují; důraz je kladen na obecné principy či ideje: ideály, vize, poslání, smysl života, štěstí, spravedlnost apod.);

- IK6: **orientace na obsah vzdělávání** (koncepty dotýkající se otázek „Čemu vyučovat?“, „Co si osvojit?“, které vzhledem k jejich formulaci nebylo možné jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených kategorií: např. vědomosti, znalosti, dovednosti, návyky, postoje, informace, poznatky, poznání, přehled apod.);
- IK7: **organizačně-metodická orientace** (koncepty vyjadřující organizační, metodickou, materiální, sociální či jinou determinovanost edukačních procesů).

Na základě dalších analýz jsme pak identifikovali (naznačili) dvě základní dimenze orientující jednotlivé subjektivní koncepce: individuální–sociální a pragmatická–idealistická. Do jisté míry by tyto dimenze mohly být považovány za metaorientace, o nichž na teoretické úrovni uvažují Cheung (2000) a Jenkinsová (2009). Dimenzi individuální–sociální tvoří kategorie IK1+2 / IK3+4, dimenze pragmatická–idealistická je tvořena kategoriemi IK2+3 / IK4+5. Kategorie IK6+IK7 lze považovat za volně kombinovatelné, nevymezující jádro zmíněných dimenzí. *Ve výpovědích respondentů se přitom ukazuje jednoznačná dominance orientace individuální a pragmatické*.

Pokud respondenti své volby a výpovědi zdůvodňovali, jako dominantní byla patrná orientace studentů na „praktické vidění světa“; pouze v mizivém procentu argumentovali v duchu teoretických důvodů odmítnutí nebo přijetí té či oné koncepce. Spíše se vyjadřovali ve smyslu „takto by to v praxi nešlo“, „je to nereálné“, „takto by to mělo být, je třeba, aby děti škola bavila“ apod. V některých případech byla uvedená zdůvodnění v přímém rozporu s danou volbou (např. „vzdělání je dobré samo o sobě, protože, člověku umožňuje najít si dobrou práci“…).

Ačkoli řadu nálezů je obtížné interpretovat, dovolíme si v závěru tvrdit, že z jednotlivých zjištění se ukazuje, že kultivaci ideové dimenze pedagogického myšlení zůstává příprava budoucích pedagogů (alespoň těch, kteří byli zahrnuti do výzkumného vzorku) zatím ještě mnohé dlužna. Zároveň však máme za to, že výzkum těchto a souvisejících otázek je perspektivním směrem kam má smysl napřít další úsilí pedagogické vědy. Máme za to, že teoretický rámec představený v této práci a pokusné ověření několika výzkumných technik, o něž jsme se pokusili, může být jedním z krůčků na této cestě.

Bibliografie

APPLE, M. (2004) *Ideology and Curriculum*. 3rd ed. New York: Routledge, 2004. ISBN 0-415-94911-4.

BABIN, P. (1979) A curriculum orientation profile. *Education Canada*, Vol. 19, 1979. pp. 38–43.

BAUMAN, P. (2005) Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005, s. 46–52.

BAUMAN, P. (2006a) Filosofické otázky v kurikulu základní školy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, 2006, s. 52–64.

BAUMAN, P. (2006b) The Outlooks for P4C Curriculum in Czech Primary Education: A Teacher-Training Perspective. In: SASSEVILLE, M. (ed.)*NAACI 2006: Démocratie et éthique dans le dialogue philosophique. Résumé des communications.* Québec: Université Laval, 2006b, s. 3–4.

BAUMAN, P. (2007a) Absolvent základní školy v trojí perspektivě. In: MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Absolvent základní školy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007, s. 85–92.

BAUMAN, P. (2007b) Norská inspirace pro českou kurikulární reformu. *Orbis scholae*, 1/2007, s. 140–141.

BAUMAN, P. (2007c) Czech Curricular Reform and Philosophy for Children. In: CAMHY, D. G. (ed.) *Philosophical Foundations of Innovative Learning*. Sankt Augustin: Academia Verlag, 2007, s. 219–229.

BAUMAN, P. (2009) K výzkumu ideové dimenze kurikula. In NAJVAROVÁ, V.; ŠEBESTOVÁ, S. (eds). *Kurikulum a výuka v proměnách školy*. Brno: MU, 2009.

BAUMAN, P. (2011a) Současné podoby pedagogiky volného času. *Pedagogika, připravuje se k vydání*.

BAUMAN, P. (2011b) Představy budoucích pedagogů o hodnotách výchovy a vzdělávání. *připravuje se k vydání*.

BAUMAN, P.; CVACH, R. (2008) Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak. In *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství.* České Budějovice: PF JU, 2008, s. 131–145.

BERK, L. E. (1992) *The Extracurriculum*. In JACKSON, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992. s. 1002–1043.

BERTRAND, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BELZ, H.; SIEGRIST, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BEYER, L. E.; APPLE, M. (1998) Values and Politics in the Curriculum. In BEYER, L. E.; APPLE, M. (eds.) *The curriculum: problems, politics, and posibilities*. Albany: State University of New York Press, 1998. s. 3–15.

BLECHA, I. a kol. (1995) *Filozofický slovník*. Olomouc: FIN, 1995. ISBN 80-7182-014-8.

BREZINKA, W. (1996) *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

BURLEY, D. (1990) Informal education - a place in the new school curriculum? In JEFFS, T.; SMITH, M. (1990) *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press, 1990.

CLANDININ, D. J.; CONNELY, M. F. (1992) *Teacher as Curriculum* Maker. (1992) In JACKSON, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992. s. 363–401.

CLARK, C. M. (1980) Choice of a Model for Research on Teacher Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 1980, s. 41–47.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. (1984) *Teachers' Thought Processes*. Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1984.

COHEN, L. et al. (2007) *Research Methods in Education,* 6th ed. London: Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-36878-0.

CONNELLY, F. M.; LANTZ, O. Z. (1985) Curricukum, Definitions of. In HUSÉN, T.; POSTLETHWAITE, T.N. *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 1985. s. 1160–1163.

CONNELLY, F. M.; LANTZ, O. Z. (1991) Introduction: Definitions of Curriculum. In LEWY, A. *The international encyclopaedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 1991. s. 15–18.

CORNBLETH, C. (2002) Hidden curriculum. In GUTHRINE, J. W. (ed.) *Encyclopedia of Education, Vol. 2*. 2nd ed. New York: Macmillan, 2002. s. 537–539.

CRAFT, A. (1997) Identity and creativity: educating for post-modernism? *Teacher development: an international journal of teachers' professional development*, 1997, roč. 1, č. 1, s. 83–96.

ČERNÝ, K. a kol. (2009) Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje. *Orbis scholae*, 2009, roč. 3, č. 3, s. 25–49.

ČINČERA, J. (2005) Environmentální výchova. Ale jaká? *Pedagogická orientace*, č. 3/2005, s. 17–24.

DARLING-HAMMOND, L.; SNYDER, J. (1992) Curriculum studies and the traditions of inquiry: the scientific tradition. In JACKSON, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992. s. 41–78.

DELORS, J. et al. (1996) *Learning: The Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996. ISBN 92-3-103274-7.

DELORS, J. et al. (1997) *Učení je skryté bohatství; Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století"*. Praha: ÚIV, 1997.

DEWEY, J. (1910) *How We Think.* Boston: D. C. Heath Publishers, 1910.

DEWEY, J. (1902) *The Child and the Curriculum.* Chicago, University of Chicago Press, 1956.

DOYLE, W. (1992) *Curriculum and Pedagogy*. In JACKSON, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992. s. 486–516.

DUDOVÁ, A.; KAPLÁNEK, M.; MACKŮ, R. (2011) Mnohotvarý fenomén animace. *Pedagogická orientace,* 2011, roč. 21, č. 3, s. 284–304.

DVOŘÁK, D. (2009) Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 136–152.

ECCLES, J. S. *et al.* (2003) Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, Vol. 59, No. 4, 2003, s. 865–889.

EASH, M. J. (1991) Curriculum Components. In LEWY, A. (ed.) *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 2001. s. 67–69.

EGAN, K. What is curriculum? Curriculum Inquiry, sv. 8, č. 1, 1978, s. 66–72; přetisknuto v *Journal of the Canadian Association for Curricular Studies*, sv. 1, č. 1, 2003, s. 9–16.

EGAN, K. Retrospective on „What is curriculum?" *Journal of the Canadian Association for Curricular Studies*, sv. 1, č. 1, 2003, s. 17–24.

EICHLER, A. (2006) Individual curricula: Beliefs behind teachers' beliefs. [online] In ROSSMAN, A.; CHANCE, B. (eds.) *Proceedings of the Seventh International Conference on Teaching Statistics*. Salvador: IASE, 2006. [cit. 2010-11-05]. Dostupné na: <www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications>.

EISNER, E. W. (1992) Curriculum Ideologies. In JACKSON, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992. s. 302–326.

EISNER, E. W.; VALLANCE, E. (eds.). (1974) *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCuthan, 1974. 0-821-10411-X.

ENNIS, C. D. et al. (1990) The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameters of a theoretical framework. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, Vol. 61, 1990. pp. 360–368.

ENNIS, C. D. (1994) Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, Vol 46, 1994. pp. 165–175.

ENNIS, C. D.; CHEN, A. (1993) Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 64, No. 1, 1993. pp. 436–446.

ENNIS, C. D. et al. (1992) The role of value orientations in curricular decisionmaking: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 63, 1992. pp. 38–47.

ENNIS, C. D. et al. (1997) The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organisation. *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 30, 1997. pp. 73–86.

ENNIS, C. D.; HOOPER, L. M. (1988) Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 20, 1988. pp. 277–280.

ENNIS, C. D.; ZHU, W. (1991) Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, Vol. 62, 1991. pp. 33–40.

ENTWISTLE, N. (1998) *Styles of Learning and Teaching*. London: David Fulton Publishers, 1998. ISBN 1-85346-104-0.

EURYDICE. (2002) *Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání.* Brussels: Eurydice, 2002. Český překlad ÚIV, 2003.

Evropský pedagogický tezaurus. Praha: ÚIV, 1993. ISBN 80-211-0156-3.

EYNON, R.; WALL, D.W. Competence-based Approaches: a discussion of issues for professional groups. *Journal of Further and Higher Education.* 2002, roč. 26, č. 4, s. 317–325.

FABEROVÁ, M. et al. (2008) *Výzkum implementace základních cíl*ů *vzdělávání (tzv. 4 pilíře) v primárním vzdělávání ve školách* ČR. Hradec Králové: M&V, 2008.

FACHÉ, W. Lifelong Learning for and through Leisure. (2005) In POPP, R. (ed.) *Zukunft–Freizeit–Wissenschaft*. Wien: LiT 2005, s. 267–284.

FLICK, U. (ed.) (1998) *The Psychology of the social*. Cambridge University Press, 1998. ISBN 0-521-58159-1.

GAVORA, P. (1990) Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*, 1990, č. 3, s. 209–222.

GILBERT, S. (2008) *Curriculum*. In DARITY, W. A. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 2nd ed. Detroit: Macmillan, 2008. s. 213–215.

GLATTHORN, A.A. et al. (2009) *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2009. ISBN 978-1-4129-6781-5.

GOODLAND, J. I. (1991) *Curriculum as a domain of scholarly inquiry.* In LEWY, A. (ed.) *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 2001. pp. 3–7.

GREGER, D.; ČERNÝ, K. (2007) Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. *Orbis scholae,* 2007, roč. 2, č. 1, s. 21–39.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (1991) Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 44–52.

HAGER, P. J. (1993) Conceptions of competence. [online] In THOMSON, A. (ed.) *Philosophy of Education Yearbook.* [cit. 2010-02-06]. Dostupné na: <www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/HAGER.HTM>

HAGER, P. (2006) Some conceptual questions about the tuning project. *Prospero*, 2006, Vol. 12, No. 1, pp. 31–38.

HAMEYER, U. (1991) Curriculum Theory. In LEWY, A. (ed.) *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 2001. s. 19–28.

HARBO, T. (1991) Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 247–255.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. (2000) *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z. (2003) Učitelství – doména pedagogických ctností? *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 1, s. 355–357.

HELUS, Z. (2007a) Kurikulum jako činitel žákovy personalizace. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Absolvent základní školy*. Brno: PdF MU, 2007, s. 10–19.

HELUS, Z. (2007b) Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, roč. 57, 2007, s. 349–363.

HELUS, Z. (2009a) Výchova obratu – úkol naší doby. *Pedagogika*, roč. 59, 2009, s. 336–340.

HELUS, Z. (2009b) Čím je, může být a mělo by být vzdělávání. In JANÍK, T.; ŠVEC, V. a kol. *K perspektivám školního vzdělávání.* Brno: Paido, 2009, s. 29–34.

HELUS, Z. (2010) Personalizace v pedagogice – nový pohled na starý problém? *Pedagogika*, roč. 60, 2010, s. 209–222.

HENDL, J. (2005) *Kvalitativní výzkum; Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORKÁ, H. (2002) Osobnostní a sociální výchova studentů učitelství 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, č. 3/2002, s. 71–75.

HYLAND, T. (1991) Taking Care of Business: vocationalism, competence and the enterprise culture. *Educational Studies*, 1991, No. 1, s. 77–86.

HYLAND, T. (2006) Swimming against the tide: reductionist behaviourism in the harmonisation of european higher education systems. [online] *Education: Journal Articles*. Bolton: University of Bolton, 2006. [cit. 2010-11-12] Dostupné na: <http://ubir.bolton.ac.uk/index.php?action=fileDownload&resourceId=203&hash=682b3f5707b62004ce441b1eda6cdf13a68d1d2a&filename=ed_journals-9.pdf>

CHEUNG, D. (2000) Measuring Teachers' Meta-Orientations to Curriculum: Appliccation of Hierarchical Confirmatory Factor Analysis. *The Journal of Experimental Education*, Vol. 68, No. 2, 2000. pp. 149–165.

CHEUNG, D.; NG, P. (2002) Teachers' beliefs about curriculum design: Evidence of a superordinate curriculum meta-orientation construct. *Curriculum and Teaching*, Vol. 17, 2002. pp. 85–102.

CHEUNG, D.; WONG, H. (2002) Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design. *The Curriculum Journal,* Vol. 13, 2002. pp. 225–248.

CHOMSKY, N. (1988) *Language and the Problems of Knowledge*. Cambridge: MIT Press, 1988. ISBN 0262530708.

CHRÁSKA, M. (2007) *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

IAE. (2005) *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.

JACKSON, P. W. (ed.). (1992) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992. ISBN 0-02-900385-7.

JACKSON, P. W. (1992a) Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In JACKSON, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992. s. 3–40.

JANÍK, T. (2003) Subjektivní teorie učitelů a možnosti jejich výzkumu. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy; 1. výroční konference ČAPV*. [online] Brno: Paido, 2003. [cit 2007-11-05] Dostupné na WWW: <http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_CAPV_Janik.pdf>.

JANÍK, T. (2004) Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 243–250.

JANÍK, T. (2005a) *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

JANÍK, T. (2005b) Zamyšlení nad obsahem školního vzdělávání. In: MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Orientace české základní školy.* Brno: Masarykova univerzita v Brně; Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2005. s. 218–233.

JANÍK, T. (2005c) *Proměny obsahu vzdělávání v souvislosti s proměnami kurikula.* Bulletin Centra pedagogického výzkumu 2005. Brno: Centrum pedagogického výzkumu PdF MU v Brně, 2005. s. 47–53.

JANÍK, T. (2005d) Transmise versus konstrukce; pedagogické dilema v subjektivních teoriích učitelů. In ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. s. 17–26.

JANÍK, T. (2007a) Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, č. 1/2007, s. 12–33.

JANÍK, T. (2007b) Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele. *Pedagogická orientace*, č. 4/2007, s. 35–42.

JANÍK, T. (2009) *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-186-7.

JANÍK, T. (2010) Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, č. 2/2010, s. 5–22.

JANÍK, T. a kol. (2007) *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3.

JANÍK, T. a kol. (2008) *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalosti obsahu.* Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-165-2.

JANÍK, T. a kol. (2009a) *Možnosti rozvíjení didaktických znalosti obsahu u budoucích učitelů.* Brno: Paido, 2009. ISBN 80-7315-176-8.

JANÍK, T. a kol. (2009b) *Kurikulum, výuka, školní klima, učitelské vzdělávání; analýza nálezů pedagogického výzkumu (2001-2008)*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4771-6.

JANÍK, T. a kol. (2009c) K problému monitoringu implementace kurikulární reformy na gymnáziích: představení projektu kvalitní škola. In JANÍK, T.; ŠVEC, V. a kol. (2009) *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. s. 75–99.

JANÍK, T. a kol. (2010a) *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-36-6.

JANÍK, T. a kol. (2010b) *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-39-7.

JANÍK, T. a kol. (2010c) Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae,* 2010, roč. 4, č. 3, s. 9–35.

JANÍK, T. a kol. (2011) *Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (2003–2010): Janua reserata*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5523-0.

JANÍK, T.; KNECHT, P. (2007) Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy. In JANDOVÁ, R. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání ve světle pedagogického výzkumu.* [CD-ROM] České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 30–41.

JANÍK, T.; MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (2009) *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

JANÍK, T.; SLAVÍK, J. (2009a) Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 116–135.

JANÍK, T.; SLAVÍK, J. (2009b) Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, č. 2/2009, s. 5–21.

JANÍK, T.; ŠVEC, V. a kol. (2009) *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-193-5.

JANÍKOVÁ, M. a kol. (2009) *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5.

JANOUŠKOVÁ, S.; MARŠÁK, J. (2008) Indikátory kvality vzdělávání. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 4, s. 315–326.

JARKOVSKÁ, L. (2009) Ideologie přirozenosti ve vzdělávání jako překážka překonávání sociálních nerovností. *Orbis scholae,* 2009, roč. 3, č. 1, s. 21–34.

JELEMENSKÁ, P.; SANDER, E.; KATTMAN, U. (2003) Model didaktickej rekonštrukcie: impulz pre výskum v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 2, s. 190–201.

JENKINS, D. (1991) Curriculum Research. In LEWY, A. (ed.) *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 2001. s. 46–50.

JENKINS, S. B. (2009) Measuring teacher belief s about curriculum orientations using the modified curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal*, Vol. 20, No. 2, 2009, pp. 103–120.

KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. (2002) *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KANSANEN, P. (2006) *Pedagogical thinking: The way to the secrets of teaching.* [online] Helsinki: University of Helsinki, 2006. [cit. 2011-10-06]. Dostupné na: <http://www.ltu.se/cms_fs/1.4762!/kansanenspeech.pdf>.

KANSANEN, P. (2011) Selected theses for a sustainable teacher education programme. *Orbis scholae,* 2011, roč. 5, č. 2, pp. 51–65.

KASÁČOVÁ, B. (2003) Reflexia v procese stávania sa učiteľom. *Pedagogická orientace*, č. 3/2003, s. 44–54.

KAŠČÁK, O. (2002) Je pedagogika připravená na změny perspektivv? *Pedagogika*, roč. 52, s. 388–414.

KAŠČÁK, O. (2003) Filozoficko-edukačné modely v situácii sociokultúrnej mnohosti. *Pedagogická orientace*, č. 3/2003, s. 2–21.

KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. (2009) *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch.* Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-98-2.

KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. (2011a) Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, č. 1/2011, s. 5–34.

KAŠČÁK, O; PUPALA, B. (2011b) PISA v kritickej perspektíve. *Orbis scholae,* 2011, roč. 5, č. 1, s. 53–70.

KELLY, A.V. (2009) *The Curriculum: Theory and Practice*. 6th ed. London: Sage Publications, 2009. ISBN 978-1-84787-275-3.

KERLINGER, F. N. (1972) *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.

KLIEME, E.; MAAG-MERKI, K.; HARTIG, J. (2010) Pojem kompetence a význam kompetencí ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 1, s. 104–119.

KNECHT, P. (2007) Didaktická transformace aneb od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci. *Orbis scholae*, 2007, roč. 2, č. 1, s. 67–81.

KNECHT, P. (2009) Co je dnes obsahem vzdělávání? *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 2, s. 120–127.

KNIGHT, G. R. (1980) *Philosophy and Education*: *An Introduction in Christian Perspective*. Berrien Springs: Andrews University Press, 1980. ISBN 1883925541.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.) (2001) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KORTHAGEN, F. A. J.; KESSELS, J. P. A. M. (1999) Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 1999, Vol. 28, No. 4, pp. 4–17.

KORTHAGEN, F. A. J. (2004) In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2004, Vol. 20, pp. 77–97.

KORTHAGEN, F.A. J. (2011) Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis scholae,* 2011, roč. 5, č. 2, s. 31–50.

KORTHAGEN, F.A. J.; VASALOS, A. (2005) Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice,* 2005, Vol. 11, No. 1, pp. 47–71.

KOSÍKOVÁ,V.; HOLEČKOVÁ, M. (2007) Role učitele v souvislosti s tvorbou a realizací školních vzdělávacích programů. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu. Sborník z XV. konference ČAPV.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007.

KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. (2005) *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: Verlag Dashöfer, 2005. ISBN 8086897001.

KOTÁSEK, J. (2009) Bílá kniha po pěti letech. [online] *Učitelské listy*, 11/2009. [cit. 2011-02-03] Dostupné na WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>.

KOTNIK, R. (2006) A New Educational Paradigm? Assumptions and Implications. *Prospero*, 2006, Vol. 12, No. 1, pp. 14–23.

KOŤA, J. (2004) Filosofické zamyšlení nad pedagogickými ctnostmi. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 2, s. 129–143.

KOŤÁTKOVÁ, S. (2002) Humanizace naší školy prostřednictvím osobnostně a sociálně rozvinutého učitele. *Pedagogická orientace*, č. 3/2002, s. 84–94.

KRÁMSKÝ, D. (2006) Otázka interdisciplinarity a kompetencí ve vzdělávání. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 112–118.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2006) *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem*. Brno, MU, 2006. ISBN 80-210-4063-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2007) Učitelé škol v nové roli „tvůrců“ školního kurikula. *Orbis scholae,* 2007, roč. 2, č. 1, s. 101–110.

KŘIVÁNEK, Z. (2000) Kde hledat východiska antipedagogiky? *Pedagogická orientace*, č. 2/2000, s. 13–19.

KUBÍČKOVÁ, M. (2000) Vzdělávání pro umění být. *Pedagogická orientace*, č. 2/2000, s. 3–12.

KUČEROVÁ, S. (1994) *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno: PdF MU, 1994. ISBN 80-210-0141-0.

KUČEROVÁ, S. (1996) *Člověk, hodnoty, výchova.* Prešov: Manacon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.

KUČEROVÁ, S. (1999) Chybná východiska a mylné předpoklady antipedagogiky. *Pedagogická orientace*, č. 2/1999, s. 100–105.

KUDLÁČKOVÁ, B. (2003) Antropológia a fenomén výchovy. *Pedagogická orientace*, č. 3/2003, s. 28–39.

KUHN, T. S. (1997) *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-86005-54-2.

LAMM, Z. (1991) Educational Ideologies. In LEWY, A. (ed.) *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 2001. pp. 103–105.

LATHER, P. (1989) Ideology and Methodological Attitude. In PINAR, W.F. (ed.). *Contemporary curriculum discourses: twenty years of JCT*. New York: Peter Lang Publishing, 1999. s. 246–261.

LAWTON, D.; GORDON, P. (1993) *Dictionary of Education*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton, 1993. ISBN 0-3405-3179-7.

LINCOLN, Y. S. Curriculum studies and the traditions of inquiry: the humanistic tradition. In JACKSON, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992. s. 79–97.

LIPMAN, M. (1988) *Philosophy goes to school*. Temple University Press, 1988. ISBN 0-87-722-555-9.

LIPMAN, M. (2003) *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-01225-2.

LIPMAN, M. (1998) The Contribution of Philosophy to Deliberative Democracy. In EVANS, D.; KUCUARDI, I. (eds.) *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-first Century*. Ankara 1998, s. 6–29.

LIPMAN, M; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. (1980) *Philosophy in the Classroom*, 2nd ed. Temple University Press, 1980. ISBN 0-87722-183-9.

LOCKWOOD, A. (2008) *The Principal's guide to afterschool programs, K–8: Extending student learning opportunities.* Thousand Oaks: Corwin Press, 2008. ISBN 978-1-4129-0442-1.

LONGSTREET, W. S.; SHANE, H. G. (1993) *Curriculum for a New Millenium*. Boston: Allyn and Bacon, 1993. ISBN 0-205-13966-3.

LUKÁŠOVÁ, H. (2005) Skryté kurikulum a jeho rizika pro deprofesionalizaci pojetí přípravného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, č. 1/2005, s. 58–66.

MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. (1992) Curriculum evaluation and assessment. In JACKSON, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992. pp. 119–154.

MAHLIOS, M. et al. (2004) *Teachers' views of curriculum: the hedgehog v. the fox*. Thirty-fifth Annual Meeting of the American Educational Studies Association, Kansas City: Missouri, November 3–7, 2004.

MAHONEY, J. L.; LARSON, R. L.; ECCLES, J. C. (eds.) (2005) *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. ISBN 0-8058-4431-7.

MACHALOVÁ, M.; VYSKOČILOVÁ, E. (2005) Vlastivěda jako základ pro porozumění časově historickým, sociálním, ekonomickým a prostorovým pojmům a vztahům. In: MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Orientace české základní školy.* Brno: Masarykova univerzita v Brně; Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2005. s. 274–282.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. [cit. 2011-07-08]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf>. ISBN 80-87000-03-X.

MAŇÁK, J. (1998) *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků.* Brno: PdF MU, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, J. (1997) *Nárys didaktiky*. Brno: PdF MU, 1997. ISBN 80-210-1661-2.

MAŇÁK, J. (2003a) Problém – kurikulum. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 62–69.

MAŇÁK, J. (2005) Hledání orientace moderní základní školy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Orientace české základní školy.* Brno: PdF MU, 2005. s. 21–28.

MAŇÁK, J. (2006a) Jaké kurikulum pro základní školu? *Bulletin Centra pedagogického výzkumu*, 2006/4 (červen). Brno: PdF MU, 2006. s. 1–5.

MAŇÁK, J. (2006b) Kompetence ve struktuře kurikula. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds.) *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006, s. 87–101.

MAŇÁK, J. (2006c) *Determinanty kurikula*. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, 2006, s. 23–28.

MAŇÁK, J. (2007a) Modelování kurikula. *Orbis scholae*, 2007, roč. 2, č. 1, s. 40–53.

MAŇÁK, J. (2007b) Kurikulum a hodnoty. *Pedagogická orientace*, č. 2/2007, s. 2–10.

MAŇÁK, J. (2009) Vzdělávání ve společnosti vědění. In JANÍK, T.; ŠVEC, V. a kol. *K perspektivám školního vzdělávání.* Brno: Paido, 2009, s. 11–20.

MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds.) (2006a) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (2006b) Model tvorby kurikula všeobecného vzdělávání. *Orbis scholae*, 2006, roč. 1, č. 1, s. 98–110.

MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (2009) Kurikulum. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 117–121.

MAŇÁK, J.; JANÍK, T.; ŠVEC, V. (2008) *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

MAREŠ, J. (1996) Pedagogické myšlení učitelů: teoretické úvahy. In MAREŠ, J. a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. s. 9–27.

MAREŠ, J. a kol. (1996) *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.

MARSH, C. J. (2009) *Key Concepts for Understanding Curriculum*, 4th ed. London: Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-46578-6.

MATERNA, P. (2000) Dva druhy propozičních postojů. *Organon F*, Bratislava: AVSR, 2000, vol. 2000, no. 3, s. 243–255.

MATERNA, P. (2004) *Smysl, denotace, reference*. In FILÁČEK, A. (ed.) *Věda, poznání, komunikace*. Praha: Kabinet pro studium vědy, techniky a společnosti při Filozofickém ústavu AV ČR, 2004. s. 129–136.

McKNIGHT, C. C. (1979). Model for the Second International Mathematics Study. In *SIMS Bulletin* 4, 1979. s. 6–39.

MESSNER, R. (2003) PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2003, roč. 49, č. 3, s. 400–412.

MILLER, J. P. (1983) *The education spectrum: Orientations to curriculum.* New York: Longman, 1983.

MŠMT (2001) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha.* Praha: ÚIV - Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MŠMT (2002) *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT, 2002.

MŠMT (2005) *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT, 2005.

MŠMT (2007a) *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT, 2007.

MŠMT (2007b) *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013.* Praha: MŠMT, 2007.

MŠMT (2007c) *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

MŠMT (2007d) *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky, 2008–2015*. Praha: MŠMT, 2007.

MŠMT (2009a) Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce; Studenti pedagogických fakult; Studenti nepedagogických oborů. [online] Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2011-06-01] Dostupné na WWW: <www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/ZZ_studenti_final.pdf>.

MŠMT (2009b) Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce; Učitelé ZŠ a SŠ. [online] Praha:

MŠMT, 2009. [cit. 2011-06-01] Dostupné na WWW: <www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza_191109/ZZ_ucitele_final.pdf>.
MŠMT (2011) *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT, 2011.
MUSIL, J. (2002) Pedagogika jako věda o člověku v antropologickém pojetí. *Pedagogická orientace*, č. 1/2002, s. 31–34.
NASH, R. (2003) Progress at school: pedagogy and the care for knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 2003, Vol. 19, No. 7, s. 755–767.
NEZVALOVÁ, D. (2002) Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*, roč. *52*, s. 309–320.
NOTTIS, K. et al. (2000) *The teacher belief inventory: measuring the theoretical and practical orientations of preservice teachers.* In *Education*, Vol. 121, No. 1. Alabama: Project Innovation, 2000. pp. 90–101.
NOVÁK, Z. (1989) Test volných asociací jako test školních znalostí. *Pedagogika*, 1989, č. 4, s. 431–445.
NVF (2000) *Strategie rozvoje lidských zdrojů*. Praha: NVF, 2000.
NVF (2003) *Strategie rozvoje lidských zdrojů*. Praha: NVF, 2003.
OLŠOVSKÝ, J. (2005) *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1266-4.
ORNSTEIN, A.C.; HUNKINS, F.P. (2009) *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. 5th ed. Boston: Pearson Education, 2009. ISBN 978-0-205-63167-3.
PAJARES, M. F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992, Vol. 62, No. 3, s. 307–332.
PALOUŠ, R. (2009) Ontologický smysl výchovy. *Pedagogika*, roč. 59, s. 341–349.
PELIKÁN, J. (1995) *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
PELIKÁN, J. (2002) Zamyšlení nad některými otevřenými otázkami soudobé teorie výchovy. *Pedagogika*, roč. 52, s. 290–308.
PELIKÁN, J. (2006) *Perspektivy tvorby kurikula: malé zamyšlení nad velkým* problémem. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, 2006, s. 43–51.
PELIKÁN, J. (2007) *Hledání těžiště výchovy*. Praha, Karolinum 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
PEREGRIN, J. (2005) *Kapitoly z analytické filosofie.* Praha: Filosofia, 2005. ISBN 80-70007-207-5.
PHENIX, P. H. (1964) *Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education*. New York: McGraw, 1964.
PINAR, W. F. (1978) The Reconceptualization of Curriculum Studies. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 10, No. 3, 1978, pp. 205–214.

PINAR, W.F. (ed.). (1999) *Contemporary curriculum discourses: twenty years of JCT*. New York: Peter Lang Publishing, 1999. ISBN 0-8204-3882-0.

PINAR, W.F. (2004) *What is Curriculum Theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. ISBN 0-8058-4827-4.

PINAR, W.F. et al. (1995) *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang Publishing, 1995. ISBN 0-8204-2601-6.

PÍŠOVÁ, M. (2009) Od oboru k obsahu vzdělávání a učivu: z příběhu učitele–experta. *Pedagogika*, roč. 59, 2009, s. 182–197.

PÍŠOVÁ, M.; KOSTKOVÁ, K.; JANÍK, T. (eds.). (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-78-6.

PÍŠOVÁ, M.; JANÍK, T. (2011) On the nature of expert teacher knowledge. *Orbis scholae,* 2011, roč. 5, č. 2, pp. 95–115.

POLANYI, M. (1962) *Personal Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

POLANYI, M. (1967) *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday, 1962.

POSNER, G. J. (1998) Models of Curriculum Planning. In BEYER, L. E.; APPLE, M. (eds.) *The curriculum: problems, politics, and posibilities*. Albany: State University of New York Press, 1998. s. 79–100.

POSNER, G.J. (2004) *Analyzing the Curriculum*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill, 2004. ISBN 978-0-07-282327-1.

PROKEŠOVÁ, M. (2008) Co neustále dlužíme J. Patočkovi, aneb Patočkův přirozený svět a současná pedagogika. *Pedagogika*, roč. 58, 2008, s. 286–293.

PROKOP, J. (2005) *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1008-6.

PROKOP, J. (2009) Možnosti ideologické interpretace edukační reality. In JANÍK, T.; ŠVEC, V. a kol. *K perspektivám školního vzdělávání.* Brno: Paido, 2009, s. 35–50.

PRŮCHA, J. (1983) K teorii obsahu vzdělání. *Pedagogika,* 1983, roč. 33, č. 2, s. 229-237.

PRŮCHA, J. (2002a) *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J. (2002b) Tvorba národního kurikula: inspirace z Rumunska. *Pedagogika*, roč. 52, s. 51–58.

PRŮCHA, J. (2005) Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků". *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 26–36.

PRŮCHA, J. (2006) Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In MAŇÁK, J.; JANIÍK, T. (eds.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006, s. 113–127.

PRŮCHA, J. (2008) Vzdělanost / národní vzdělanost: nevyjasněný pojem pedagogické teorie. *Pedagogika*, roč. 58, 2008, s. 275–285.

PRŮCHA, J. (ed.) (2009) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7367-546-2.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. (2001) *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PUPALA, B. Epistemologické východiská vyučovania a didaktiky. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.) (2001) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 161–178.

PUPALA, B. (2008) Mocenské putá reformy. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 4, s. 311–314.

PUPALA, B. (2009) Revízia didaktického myslenia: komentár k monotematickému číslu. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 1, s. 215–220.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: VÚP, 2007. [cit. 2011-07-08]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/ wp-content/ uploads/2009/12/ RVPZV_2007-07.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: VÚP, 2010. [cit. 2011-07-08]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/ uploads/2009/12/ RVPZV_2007-07.pdf>.

RATHS, J.; McANINCH, A. (eds.). (2003) *Teacher Beliefs and classroom performance: the Impact of Teacher Education.* Information Age Publishing, 2003. ISBN 159311-069-3.

RIES, L. (2008) *Člověk a výchova. K humanizaci školy a edukace*. Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-900745-4-5.

RIES, L. (2011) Pedagogická láska a prosociálnost. *Pedagogická orientace*, č. 3/2011, s. 272–283.

ROJEK, C. (1995) *Decentring Leisure*. London: Sage, 1995. ISBN 978-0-80398-813-2.

ROJEK, C. (2000) *Leisure and Culture*. New York: Palgrave Macmillan, 2000. ISBN 0-333-68000-6.

ROJEK, C. (2005) *Leisure Theory: Principles and Practice.* New York: Palgrave, 2005. ISBN 1-4039-0570-3.

ROJEK, C. (2010) *The Labour of Leisure*. London: SAGE Publications, 2010. ISBN 978-1-4129-4553-0.

ROSS, A. (2000) *Curriculum: construction and critique*. London: Routledge, 2000. ISBN 0-750-70621-X.

RUSKIN, H. (1985) Leisure-time Education. In HUSÉN, T.; POSTLETHWEITE, T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 5. Oxford/New York/Toronto 1985, s. 2996–2998.

RÝDL, K. (2009) Tradice školství a efektivní kurikulum. In JANÍK, T.; ŠVEC, V. a kol. *K perspektivám školního vzdělávání.* Brno: Paido, 2009, s. 63–74.

SASSEVILLE, M. (ed.) (2000) *La pratique de la philosophie avec les enfants.* 2nd ed. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. ISBN 2-7637-7782-1.

SCOTT, D. (2008) *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. London: Routledge, 2008. ISBN 0415339839.

SHARP, A. M.; SPLITTER, L. (1995) *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Australian Council for Educational Research, 1995. ISBN 0-86431-143-5.

SHARP, A. (2006) *The Classroom Community of Inquiry: Education of the Emotion*. [online] Paper presented at "Democracy and Ethics in Philosophical Dialogue", the conference of NAACI. Québec 29 June 2006. [cit. 15.7.2006] Dostupné na: <http://www.ovc.ulaval.ca/ms/colloque/powerpoint/sharp3.doc>.

SHAVELSON, R. J.; STERN, P. Research on Teacher's Pedagogical Thoughts, Judgements, Decision and Behavior. *Review of Educational Research*, 1981, Vol. 51, No. 4, s. 455–498.

SHULMAN, L.S. (2004a) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In SHULMAN, L.S. *The wisdom of practice; Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, pp. 187–216.

SHULMAN, L.S. (2004b) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In SHULMAN, L.S. *The wisdom of practice; Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, pp. 217–248.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. (2004) How and what teachers learn: a shifting perspektive. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, Vol. 36, No. 2, pp. 257–271.

SCHAUB, H.; ZENKE, K. G. *Wörterbuch Pädagogik*. 6. Aufl. München: Dtv, 2000. ISBN 978-3-4233-2521-9.

SCHIRO, M. S. (1992) Educator's Perceptions of the Changes in Their Curriculum Belief System Over Time. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 7, No. 3, 1992. pp. 250–286.

SCHIRO, M. S. (2008) *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks: Sage, 2008. ISBN 978-1-4129-5316-0.

SCHOENEBECK von, H. (1999) *Texty k postpedagogickému myšlení*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. ISBN 80-7194-224-3.

SCHÖN, D. A. (1991) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Anction*. Ashgate: Aldershot, 1991. ISBN 0-465-06878-2.

SCHRAG, F. (1992) Conceptions of knowledge. In JACKSON, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992. s. 268–301.

SCHUBERT, W. H.; SCHUBERT, A. L. (1991) Curriculum Inquiry: Alternative Paradigms. In LEWY, A. (ed.) *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 2001. s. 51–56.

SCHWAB, J. (1970) *The practical: A language for curriculum*. Washington D.C.: National Education Association, 1970.

SIVAN, A. (2006) Leisure and Education. In ROJEK, Ch.; SHAW, S. M.; VEAL, A. J. (eds.) *A Handbook of Leisure Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2006. s. 433–447.

SKALKOVÁ, J. (2004a) *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

SKALKOVÁ, J. (2004b) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol. *Pedagogická orientace*, č. 3/2004, s. 21–35.

SKALKOVÁ, J. (2005a) Pojetí základního vzdělávání v české škole v podmínkách učící se a globalizující se společnosti. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Orientace české základní školy.* Brno: PdF MU, 2005, s. 10–20.

SKALKOVÁ, J. (2005b) Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, roč. 55, 2005, s. 4–19.

SKALKOVÁ, J. (2006) Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepce. *Pedagogická orientace*, č. 4/2006, s. 11–24.

SKALKOVÁ, J. (2007a) Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis scholae*, 2007, roč. 2, č. 1, s. 7–20.

SKALKOVÁ, J. (2007b) *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKUTIL, M.; MANĚNOVÁ, M. (2008) Implementace základních cílů vzdělávání do školních vzdělávacích programů: vybrané výsledky výzkumu. In *Pedagogický výzkum jako podpora současné školy; sborník 16. konference ČAPV*. Hradec Králové: PdF UHK, 2008, s. 205–211.

SLATTERY, P. (2006) *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Routledge, 2006. ISBN 0-415-95337-5.

SLAVÍK, J. (1996) Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot. In MAREŠ, J. a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. s. 28–45.

SLAVÍK, J.; SIŇOR, S. (1993) Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 2, s. 155–164.

SLAVÍK, J. (1995) Výchovný cíl jako žákova zakázka pro učitele. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 3, s. 260–268.

SLAVÍK, J. (1997) *Od výrazu k dialogu ve výchově; artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J. (1999a) *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, J. (1999b) Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č. 3, s. 220–235.

SLAVÍK, J.; JANÍK, T. (2005) Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 336–353.

SLAVÍK, J.; JANÍK, T. (2007) Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 263–274.

SLOUKOVÁ, D. (2003) Znalost z pohledu sémiotiky a hermeneutiky a orientace znalostního managementu. [online] *E-logos*, 2003, s. 1–21. [cit 2011-01-20] Dostupné na WWW: <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/epistemology/slouk1-03.pdf>.

SLOUKOVÁ, D. (2004) Znalost z pohledu sémiotiky a hermeneutiky a orientace znalostního managementu. [online] *E-logos*, 2004, s. 1–23. [cit 2011-01-20] Dostupné na WWW: <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/epistemology/slouk104.pdf>.

SMITH, M. K. (1996) Competence and competency. [online] In *The encyclopaedia of informal education.* [cit. 2008-07-05] Dostupné na WWW: <www.infed.org/biblio/b-comp.htm>.

SMITH, M. K. (1999) Knowledge. [online] In *The encyclopaedia of informal education.* [cit. 2008-07-05] Dostupné na WWW: <http://www.infed.org/biblio/knowledge.htm>.

SMITH, M. K. (2000) Curriculum theory and practice. [online] In *The encyclopaedia of informal education.* © 1996, 2000. [cit. 2008-07-05] Dostupné na WWW: <www.infed.org/biblio/b-curric.htm>.

SOUČEK, V. (2004) Utváření evropské identity: Možnosti vzdělávací politiky EU. *Pedagogická orientace*, č. 3/2004, s. 36–45.

SPILKOVÁ, V. (2001) Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika; Predškolská a elementárna pedagogika.*Praha: Portál, 2001. s. 141–159.

SPILKOVÁ, V. (2005) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, roč. 55, 2005, s. 20–25.

SPILKOVÁ, V. (2006) Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, roč. 56, 2006, s. 19–30.

SPILKOVÁ, V. (2010) Evropské přístupy k pojetí kvality učitele optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, 2010, roč. 60, č. 3–4.

SPILKOVÁ, V. a kol. (2004) *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

SPOUSTA, V. et al. (1994) *Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-1007-X.

SPOUSTA, V. (2003a) Axiologická dimenze osobnosti učitele a jeho hodnotový systém. *Pedagogická orientace*, č. 1/2003, s. 12–16.

SPOUSTA, V. (2003b) Syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace*, č. 4/2003, s. 3–10.

SPOUSTA, V. (2008) Krize současné společnosti a proměny hodnot na přelomu tisíciletí. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, s. 241–252

SPRACKLEN, K. (2009) *The meaning and purpose of leisure: Habermas and leisure at the end of modernity*. London: Palgrave Macmillan, 2009. ISBN 0-23020-525-9.

STEBBINS, R.A. (2004) *Between Work & Leisure: The Common Ground of Two Separate Worlds*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2004. ISBN 0-7658-0227-9.

STÖRIG, H.J. (1995) *Malé dějiny filozofie.* 4. vyd. Praha: Zvon, 1995. ISBN 80-7113-115-6.

STRAKOVÁ, J. (2009) Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae,* 2009, roč. 3, č. 3, s. 103–118.

STRAKOVÁ, J. (2010) Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 303–313.

STRAUSS, A. L. (1987) *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, San Francisco: Cambridge University Press, 1987. ISBN 0-521-32845-4.

STUCHLÍKOVÁ, I. (2005) Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi. In ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem.*Brno: Paido, 2005, s. 9–16.

ŠTECH, S. (2007) Profesionalita učitele v neo-liberální době: esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4, s. 326–337.

ŠTECH, S. (2008) Úpadek profesionality. *Pedagogika*, roč. 58, s. 2008, s. 219–221.

ŠTECH, S. (2009) Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2, s. 105–115.

ŠTECH, S. (2011) PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae,* 2011, roč. 5, č. 1, s. 123–133.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Š. (2006) Teoretický kontext projektovania cieľového programu (kurikula). In: MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, 2006, s. 29–41.

ŠVEC, V. (1995) Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2, s. 164–170.

ŠVEC, V. (2002) Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů. *Pedagogická orientace*, č. 1/2002, s. 63–82.

ŠVEC, V. (2005a) *Pedagogické znalosti: teorie a praxe*. Praha: ASPI Publishing, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

ŠVEC, V. (2005b) Studium implicitních pedagogických znalostí jako inspirace pro osobnostní přípravu učitelů. In ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem.*Brno: Paido, 2005, s. 27–40.

ŠVEC, V. (2007a) Student učitelství uprostřed proměn školního kurikula. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.) *Absolvent základní školy*. Brno: PdF MU, 2007, s. 20–30.

ŠVEC, V. (2007b) Moje cesta k pedagogickým znalostem. *Pedagogická orientace*, č. 4/2007, s. 43–60.

ŠVEC, V. (2009a) Intervence do procesu utváření didaktických znalostí obsahu: inspirace teorií jednání. In JANÍK, T. a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalosti obsahu u budoucích učitelů.* Brno: Paido, 2009. s. 45–56.

ŠVEC, V. (2009b) Sdílení znalostí ve školním prostředí. *Pedagogická orientace*, č. 2/2009, s. 22–37.

ŠVEC, V. (2009c) Znalosti jako prvek obsahu i procesu vzdělávání. In JANÍK, T.; ŠVEC, V. a kol. *K perspektivám školního vzdělávání.* Brno: Paido, 2009, s. 21–28.

ŠVEC, V.; MUSIL, R. (2003) Vliv pedagogických intervencí na změnu studentova pojetí výuky. *Pedagogická orientace*, č. 2/2003, s. 61–82.

TARÁBEK, P. (2009) Model kurikula v rámci koncepce didaktické komunikace. In NAJVAROVÁ, V.; ŠEBESTOVÁ, S. (eds). *Kurikulum a výuka v proměnách školy*. Brno: MU, 2009.

TATOO, M. T. (1998) The Influence of Teacher Education on Teacher's Beliefs About Purposes of Education, Roles, and Practice. *Journal of Teacher Education,* Vol. 49, No. 1, 1998. pp. 66–77.

TAYLOR, P. H. (ed.) (1979) *New Directions in Curriculum Studies*. Lewes: Falmer Press, 1979. ISBN 0-905273-07-9.

TONDL, L. (1997) *Dialog*. Praha: Filosofia, 1997. ISBN 80-707-092-7.

TONDL, L. (2002) *Znalost: její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: Filosofia, 2002. ISBN 80-7007-167-2.

TONDL, L. (2005) *Racionální činnost a svět artefaktů*. Praha: Filosofia, 2005. ISBN 80-7007-213-X.

TONDL, L. (2006a) *Problémy sémantiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1075-2.

TONDL, L. (2006b) *Půl století poté: pohledy na problémy sémantiky a sémiotiky v posledních desítiletích.* Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1207-0.

TUREK, I. (2008) *Didaktika*. Bratislava, Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

TYLER, R. W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949/1969. ISBN 978-0-226-82031-6.

UNESCO (2007) *Philosophy: A School of Freedom*. Paříž: UNESCO, 2007. ISBN 92-3104070-2.

VALLANCE, E. (1986) A second look at conflicting conceptions of curriculum. *Theory into Practice,* Vol. 25, No. 1, 1986. pp. 24–30.

VALVERDE, G. A. (2002) Curriculum, international. In GUTHRINE, J. W. (ed.) *Encyclopedia of Education, Vol. 2*. 2nd ed. New York: Macmillan, 2002. s. 524–529.

VANCE, F. (2010) *A* Comparative Analysis of Competency Frameworks for Youth Workers in the Out-of-School Time Field. *Child Youth Care Forum*, Vol. 39, No. 6, 2010. pp. 421–441.

VAŠUTOVÁ, J. (2004) *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, J. (2011) Proměny profese učitele v rekapitulaci posledních dvaceti let. In LAZAROVÁ, B. a kol. *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011, s. 45–58.

VAŠUTOVÁ, J.; URBÁNEK, P. (2010) Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae,* 2010, roč. 4, č. 3, s. 79–91.

VESELÝ, A. (2011) Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis scholae,* 2011, roč. 5, č. 1, s. 23–52.

VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. (2008) *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VEVERKOVÁ, H. (2002) Učivo. In KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. s. 121–148.

VYSKOČILOVÁ, E. (2005) Pokus o teoretické nahlédnutí vztahu dialogického jednání a psychosomatické kondice. In ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005.

VYSKOČILOVÁ, E. (2006) K problematice otevřeného kurikula učitelského vzdělávání. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 1, s. 80–90.

WALKER, D. F. (2003) *Fundamentals of Curriculum*. 2nd ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003. ISBN 0-8058-3502-4.

WALKER, D. F.; SOLTIS, J. F. (2004) *Thinking about curriculum: Curriculum and aims*. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2004. ISBN 0-8077-4495-6.

WALTEROVÁ, E. (1994) *Kurikulum; proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WALTEROVÁ, E. (2006) Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T.(eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, 2006. s. 11–22.

WALTEROVÁ E. a kol. (2004) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti, 1. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

WALTEROVÁ, E. a kol. (2010) *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.

WALTEROVÁ, E.; ČERNÝ, K. (2006) Vzdělávací potřeby pro 21. století. *Orbis scholae*, 2006, roč. 1, č. 1, s. 60–76.

WESTBURY, I. (2002) *Curriculum*. In GUTHRINE, J. W. (ed.) *Encyclopedia of Education, Vol. 2*. 2nd ed. New York: Macmillan, 2002. s. 529–535.

WESTBURY, I. et al. (eds.) (2000) *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. ISBN 0-8058-2920-2.

WESTERA, W. (2001) Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 2001, Vol. 33, No. 1, pp. 75–88.

WHITE, J. (ed.) (2004) *Rethinking the School Curriculum: Values, aims and purposes.* London: Routledge Falmer, 2004. ISBN 0-415-30679-5.

WHITEHEAD, A. N. (1916) *The Aims of Education*. [online] Dostupné na WWW: <http://www.anthonyflood.com/whiteheadeducation.htm>.

WRAGG, T. (1997) *The Cubic Curriculum*. London: Routledge, 1997. ISBN 0-41514-341-7.

YOUNG, M. F. D. (ed.) (1971) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Macmillan, 1971.

YOUNG, M. F. D. (1998) *The Curriculum of the Future: From the ‚New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press, 1998. ISBN 0-7507-0789-5.

Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ZÁŠKODNÝ, P; PROCHÁZKA, P. (2009) Kurikulární proces jako výsledek vyhledávacích postupů v didaktice přírodních věd. In NAJVAROVÁ, V.; ŠEBESTOVÁ, S. (eds). *Kurikulum a výuka v proměnách školy*. Brno: MU, 2009.

ŽILÍNEK, M. (2005) Pedagogicko-etická podstata morálnej kreativizácie osobnosti. *Pedagogická orientace*, č. 3/2005, s. 5–16.

Seznam zkratek

Aj	anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
Bc.	bakalářský studijní program, standardní doba studia 3 roky
Bi	biologie / přírodopis se zaměřením na vzdělávání
ČJ	český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání
D	dějepis se zaměřením na vzdělávání
EST	estetika
FF	Filozofická fakulta
FPD	filozofie pro děti
Fy	fyzika se zaměřením na vzdělávání
Hu	humanistika
HUM	humanitní a umělecké studijní obory
HV	hudební výchova se zaměřením na vzdělávání
IT	informační technologie se zaměřením na vzdělávání
JU	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
M	matematika se zaměřením na vzdělávání
Mgr.	magisterský studijní program, standardní doba studia 5 let
MŠ	mateřská škola, učitelství pro mateřské školy
NEP	nepedagogické studijní obory
NJ	německý jazyk se zaměřením na vzdělávání
NMgr.	navazující magisterský studijní program, standardní doba studia 2 roky
OV	občanská výchova
PEDn	pedagogické neučitelské studijní obory
PEDu	pedagogické učitelské studijní obory
PF	Pedagogická fakulta
PPV	studijní obory zaměřené na výchovu preprimární, primární a volnočasovou (MŠ, ZŠ1 a PVČ)
PSY	psychologie
PTM	pedagogické specializace zaměřené na přírodní vědy, techniku a matematiku
PVČ	pedagogika volného času
SOP	sociální pedagogika
SŠ	střední škola, učitelství pro střední školy
SV	společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
TF	Teologická fakulta
TV	tělesná výchova se zaměřením na vzdělávání
VV	výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání
VVČ	výchova ve volném čase
VZ	výchova ke zdraví
Z	zeměpis se zaměřením na vzdělávání
ZŠ	základní škola, učitelství pro základní školy
ZŠ1	učitelství pro první stupeň základních škol
ZŠ2	učitelství pro druhý stupeň základních škol

Seznam obrázků

Obr. 1: Syntetizující model kurikula (Maňák 2007a) 45
Obr. 2: Schéma vzdělávacího procesu (Maňák, Janík a Knecht 2009, s. 29) 46
Obr. 3: Variantní formy kurikula: srovnání jednotlivých koncepcí 49
Obr. 4: Konceptuální rámec pro výzkum kurikula 70
Obr. 5: Filozofická východiska koncepcí vzdělávání (Knight 1980, s. 90) 83
Obr. 6: Trojdimenzionální model pro analýzu kurikula (Ross 2000, s. 145) 98
Obr. 7: Ideologické soupeření a aliance tří kurikulárních modelů (Ross 2000, s. 129) 99
Obr. 8: Historie kurikulárních hnutí v USA (Glatthorn et al. 2009, s. 71) 100
Obr. 9: Trojdimenzionální model znalostí (Švec 2009) 137
Obr. 10: Proměny subjektivních pojetí kurikula jako „životní cesta“ (Schiro 2008, s. 199) 146
Obr. 11: Subjektivní pojetí kurikula jako obraz vnitřních změn (Schiro 2008, s. 203) 146
Obr. 12: Proměny subjektivních pojetí kurikula pod vlivem kurikulárních koncepcí (Schiro 2008, s. 200) 147
Obr. 13: Subjektivní pojetí kurikula z hlediska zastoupení kurikulárních koncepcí (Schiro 2008, s. 201) 147

Seznam tabulek

Tab. 1: Kurikulum, obecný přehled 71
Tab. 2: Variantní formy a dimenze kurikula 71
Tab. 3: Indukované kategorie a jejich zastoupení ve výpovědích respondentů (Janík 2005a) 149
Tab. 4: Zastoupení fakult JU ve výzkumném vzorku 159
Tab. 5: Struktura výzkumného vzorku podle fakulty, pohlaví, formy studia a věku 160
Tab. 6: Vliv rodiny, přátel aj. na utváření pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání – celkový přehled 170
Tab. 7: Vliv rodiny, přátel aj. na utváření pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání – kategorizované kladné výpovědi (absolutní četnosti) 171
Tab. 8: Vliv rodiny, přátel aj. na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání – kategorizované kladné výpovědi (relativní četnosti) 173
Tab. 9: Vliv ZŠ a SŠ na utváření pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání – celkový přehled 175
Tab. 10: Vliv ZŠ a SŠ na utváření pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání – kategorizované kladné výpovědi (absolutní četnosti) 176
Tab. 11: Vliv ZŠ a SŠ na utváření pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání – kategorizované kladné výpovědi (relativní četnosti) 177
Tab. 12: Zabývali jste se otázkou smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání v některém z předmětů v rámci studia na VŠ? (absolutní četnosti) 182
Tab. 13: Zabývali jste se otázkou smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání v některém z předmětů v rámci studia na VŠ? (relativní četnosti) 182
Tab. 14: Myslíte, že studium na VŠ vaše pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání nějak ovlivnilo? (absolutní a relativní četnosti) 184
Tab. 15: V čem se vliv studia na VŠ projevil? 185
Tab. 16: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, absolutní četnosti dle pohlaví a věku 186
Tab. 17: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, relativní četnosti dle pohlaví a věku 186
Tab. 18: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, absolutní četnosti dle pohlaví a věku 189
Tab. 19: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, relativní četnosti dle pohlaví a věku 189
Tab. 20: Cíle výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle pohlaví a věku 196
Tab. 21: Cíle výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle pohlaví a věku 196
Tab. 22: Smysl výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle pohlaví a věku 200
Tab. 23: Smysl výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle pohlaví a věku 200
Tab. 24: Účel výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle pohlaví a věku 202
Tab. 25: Účel výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle pohlaví a věku 202
Tab. 26: Hodnota výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle pohlaví a věku 204
Tab. 27: Hodnota výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle pohlaví a věku 204
Tab. 28: Cíle, smysl, účel a hodnota výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti 207
Tab. 29: Cíle, smysl, účel a hodnota výchovy a vzdělávání, relativní četnosti 207
Tab. 30: Cíle, smysl, účel a hodnoty výchovy a vzdělávání: individuální/sociální a pragmatická orientace 208
Tab. 31: Shodně zařazené výpovědi dle pragmatické, individuální a sociální orientace 210
Tab. 32: Pozitivní a negativní volby a jejich zdůvodnění: celkový přehled 213
Tab. 33: Přehled zdůvodnění kladných stanovisek k jednotlivým metaforám 233
Tab. 34: Přehled zdůvodnění odmítavých stanovisek k jednotlivým metaforám 233

Tab. 35: Přehled zdůvodnění všech stanovisek k jednotlivým metaforám 234
Tab. 36: Škola se má starat především o to, aby..., absolutní četnosti dle pohlaví a věku 239
Tab. 37: Škola se má starat především o to, aby..., relativní četnosti dle pohlaví a věku 239
Tab. 38: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., absolutní četnosti dle pohlaví a věku 242
Tab. 39: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., relativní četnosti dle pohlaví a věku 242
Tab. 40: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., absolutní četnosti dle pohlaví a věku 245
Tab. 41: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., relativní četnosti dle pohlaví a věku 245
Tab. 42: Nedokončené věty, absolutní četnosti 247
Tab. 43: Nedokončené věty, relativní četnosti 247
Tab. 44: Otevřené otázky a nedokončené věty: individuální/sociální a pragmatická/idealistická orientace 249
Tab. 45: Východiska konstituující koncepce vzdělávání: celkový přehled 250
Tab. 46: Východiska utvářející pojetí výchovy a vzdělávání: přehled zdůvodnění 266
Tab. 47: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: celkový přehled 270
Tab. 48: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: celkový přehled 275
Tab. 49: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: celkový přehled 279
Tab. 50: Do kterých oblastí by pedagogové neměli zasahovat? (celkový přehled) 284
Tab. 51: Cíle výchovy a vzdělávání uvedené v dotazníku vs. dokumenty vzdělávací politiky a teorie vzdělávání 287
Tab. 52: Přiřazení cílů výchovy a vzdělávání uvedených v dotazníku k indukovaným kategoriím 289
Tab. 53: Studijní programy, obory a specializace zastoupené ve výzkumném vzorku 347
Tab. 54: Zastoupení pedagogických a nepedagogických oborů ve výzkumném vzorku 349
Tab. 55: Zaměření studijních oborů zastoupených ve výzkumném vzorku 349
Tab. 56: Zastoupení mužů a žen ve výzkumném vzorku (absolutní četnosti) 349
Tab. 57: Zastoupení mužů a žen ve výzkumném vzorku (relativní četnosti) 349
Tab. 58: Zastoupení mužů a žen ve studijních oborech (absolutní četnosti) 350
Tab. 59: Zastoupení mužů a žen ve studijních oborech (relativní četnosti) 350
Tab. 60: Charakteristika rodiny respondenta – dle pohlaví a fakulty (absolutní četnosti) 351
Tab. 61: Charakteristika rodiny respondenta – dle pohlaví a fakulty (relativní četnosti) 351
Tab. 62: Charakteristika rodiny respondenta - dle studovaného oboru (absolutní četnosti) 351
Tab. 63: Charakteristika rodiny respondenta - dle studovaného oboru (relativní četnosti) 351
Tab. 64: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondenta (absolutní četnosti) 352
Tab. 65: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondenta (relativní četnosti) 352
Tab. 66: Celková úroveň dosaženého vzdělání rodičů respondenta (absolutní četnosti) 353
Tab. 67: Dosažené vzdělání rodičů respondenta (relativní četnosti) 353
Tab. 68: Vliv předmětů, v nichž se respondenti s problematikou smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání setkali: celkový přehled 360
Tab. 69: Vliv studijních předmětů na jednotlivé kategorie: celkový přehled (absolutní četnosti) 360
Tab. 70: Vliv studijních předmětů na jednotlivé kategorie: celkový přehled (relativní četnosti) 360
Tab. 71: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 361
Tab. 72: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 361
Tab. 73: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)362
Tab. 74: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)362
Tab. 75: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 363

Tab. 76: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 363
Tab. 77: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 364
Tab. 78: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 364
Tab. 79: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 365
Tab. 80: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 365
Tab. 81: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 366
Tab. 82: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 366
Tab. 83: Cíle výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 367
Tab. 84: Cíle výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 367
Tab. 85: Cíle výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 368
Tab. 86: Cíle výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 368
Tab. 87: Cíle výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 369
Tab. 88: Cíle výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 369
Tab. 89: Smysl výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 370
Tab. 90: Smysl výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 370
Tab. 91: Smysl výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 371
Tab. 92: Smysl výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 371
Tab. 93: Smysl výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 372
Tab. 94: Smysl výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 372
Tab. 95: Účel výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 373
Tab. 96: Účel výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 373
Tab. 97: Účel výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 374
Tab. 98: Účel výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 374
Tab. 99: Účel výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 375
Tab. 100: Účel výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 375
Tab. 101: Hodnota výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 376
Tab. 102: Hodnota výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 376

Tab. 103: Hodnota výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 377
Tab. 104: Hodnota výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 377
Tab. 105: Hodnota výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 378
Tab. 106: Hodnota výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 378
Tab. 107: Škola se má starat především o to, aby..., absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 379
Tab. 108: Škola se má starat především o to, aby..., relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 379
Tab. 109: Škola se má starat především o to, aby..., absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 380
Tab. 110: Škola se má starat především o to, aby..., relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 380
Tab. 111: Škola se má starat především o to, aby..., absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 381
Tab. 112: Škola se má starat především o to, aby..., relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 381
Tab. 113: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 382
Tab. 114: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 382
Tab. 115: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 383
Tab. 116: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 383
Tab. 117: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 384
Tab. 118: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 384
Tab. 119: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 385
Tab. 120: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku 385
Tab. 121: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 386
Tab. 122: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů) 386
Tab. 123: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 387
Tab. 124: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali 387
Tab. 125: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle pohlaví 387
Tab. 126: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle pohlaví (relativní četnosti) 387
Tab. 127: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle věku 388
Tab. 128: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle věku (relativní četnosti) 388
Tab. 129: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle fakult 388

Tab. 130: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle fakult (relativní četnosti) 388
Tab. 131: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle typu studijních oborů 389
Tab. 132: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle typu studijních oborů (relativní četnosti) 389
Tab. 133: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle zaměření studijních oborů 390
Tab. 134: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle zaměření studijních oborů (relativní četnosti) 390
Tab. 135: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle ročníků 391
Tab. 136: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle ročníků (relativní četnosti) 391
Tab. 137: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle orientace rodiny respondenta 392
Tab. 138: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle orientace rodiny respondenta (relativní četnosti) 392
Tab. 139: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle postoje rodiny respondenta k náboženství 392
Tab. 140: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle postoje rodiny respondenta k náboženství (relativní četnosti) 392
Tab. 141: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle vzdělání rodičů respondenta 393
Tab. 142: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle vzdělání rodičů respondenta (relativní četnosti) 393
Tab. 143: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle výpovědí o vlivu rodiny, přátel aj. 394
Tab. 144: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle výpovědí o vlivu rodiny, přátel aj. (relativní četnosti) 394
Tab. 145: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle výpovědí o vlivu ZŠ a SŠ 394
Tab. 146: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle výpovědí o vlivu ZŠ a SŠ (relativní četnosti) 394
Tab. 147: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání výpovědí studentů vyšších ročníků PF a TF 395
Tab. 148: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání výpovědí studentů vyšších ročníků PF a TF (relativní četnosti) 395
Tab. 149: Euklidovské distance: výpovědi vztahující se k metaforickým vyjádřením koncepcí výchovy a vzdělávání 395
Tab. 150: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: srovnání dle pohlaví a věku 396
Tab. 151: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: srovnání dle fakult a typu studijních oborů 397
Tab. 152: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: srovnání dle zaměření studijních oborů 398
Tab. 153: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: srovnání dle ročníků 399
Tab. 154: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: srovnání dle orientace rodiny respondenta 400
Tab. 155: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: vliv studia na PF 401
Tab. 156: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: vliv studia na TF 402
Tab. 157: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: srovnání dle pohlaví a věku 403
Tab. 158: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: srovnání dle fakult a typu studijních oborů 404
Tab. 159: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: srovnání dle zaměření studijních oborů 405
Tab. 160: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: srovnání dle ročníků 406

Tab. 161: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: srovnání dle orientace rodiny respondenta 407
Tab. 162: Realizace cílů výchovy a vzdělávání: srovnání dle výpovědí o vlivu ZŠ 408
Tab. 163: Cíle vzdělávací politiky a realizace cílů výchovy a vzdělávání ve výpovědích jednotlivých respondentů 409
Tab. 164: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle pohlaví a věku 410
Tab. 165: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle fakult a typu studijních oborů 411
Tab. 166: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle zaměření studijních oborů 412
Tab. 167: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle ročníků 413
Tab. 168: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle orientace rodiny respondenta 414
Tab. 169: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle vzdělání rodičů respondenta 415
Tab. 170: Do kterých oblastí by pedagogové neměli zasahovat? (srovnání dle fakult a typu studijních oborů) 416
Tab. 171: Do kterých oblastí by pedagogové neměli zasahovat? (srovnání dle zaměření studijních oborů) 417
Tab. 172: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání a oblasti, do nichž by pedagogové neměli zasahovat 418
Tab. 173: Relativní míry podobnosti odpovědí zaznamenaných v části V. 419

Seznam grafů

Graf 1: Shluková analýza výchozích kategorií, euklidovské distance 162
Graf 2: Shluková analýza výchozích kategorií, rel. míra nepodobnosti (vážený průměr skupin dvojic) 163
Graf 3: Shluková analýza, 4. cyklus (jednoduchá spojení) 165
Graf 4: Shluková analýza, 4. cyklus (vážený průměr skupin dvojic) 165
Graf 5: Shluková analýza indukovaných kategorií 168
Graf 6: Pojmové asociace: cíle / hodnoty výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti 192
Graf 7: Pojmové asociace: cíle / hodnoty výchovy a vzdělávání, relativní četnosti 192
Graf 8: Míra společného výskytu kategorií (pojmové asociace: cíle výchovy a vzdělávání) 193
Graf 9: Míra společného výskytu kategorií (pojmové asociace: hodnoty výchovy a vzdělávání) 194
Graf 10: Cíle výchovy a vzdělávání: pojmové asociace vs. otevřené otázky, absolutní četnosti 199
Graf 11: Cíle výchovy a vzdělávání: pojmové asociace vs. otevřené otázky, relativní četnosti 199
Graf 12: Hodnoty výchovy a vzdělávání: pojmové asociace vs. otevřené otázky, absolutní četnosti 205
Graf 13: Hodnoty výchovy a vzdělávání: pojmové asociace vs. otevřené otázky, relativní četnosti 205
Graf 14: Cíle, smysl, účel a hodnoty výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti 207
Graf 15: Cíle, smysl, účel a hodnoty výchovy a vzdělávání, relativní četnosti 207
Graf 16: Cíle, smysl, účel a hodnoty: individuální, sociální a pragmatická orientace 209
Graf 17: Cíle, smysl, účel a hodnoty: IK6 a IK7 209
Graf 18: Společný výskyt kategorií: otevřené otázky 211
Graf 19: Metafory: pozitivní a negativní volby 214
Graf 20: Metafory: navzájem krácené volby 214
Graf 21: Zdůvodnění stanovisek k metaforám 236
Graf 22: Metafory: shluková analýza 237
Graf 23: Nedokončené věty, absolutní četnosti 247
Graf 24: Nedokončené věty, relativní četnosti 247
Graf 25: Otevřené otázky vs. nedokončené věty, absolutní četnosti 248
Graf 26: Otevřené otázky vs. nedokončené věty, relativní četnosti 249
Graf 27: Otevřené otázky a nedokončené věty: individuální/sociální a pragmatická / idealistická orientace 249
Graf 28: Otevřené otázky a nedokončené věty: IK6 a IK7 249
Graf 29: Společný výskyt jednotlivých hledisek 267
Graf 30: Shluková analýza odpovědí zaznamenaných v části V. 288
Graf 31: Věková struktura výzkumného vzorku dle fakult (kumulativní četnosti) 350
Graf 32: Věková struktura výzkumného vzorku dle pohlaví (kumulativní četnosti) 350

Přílohy

Příloha I: Dotazník		340
Příloha II:	Charakteristika výzkumného vzorku	347
Příloha III:	Seznam identifikovaných kategorií	354
Příloha IV:	Přehled sledovaných charakteristik skupin respondentů	357
Příloha V:	Tabulky	360
Příloha VI:	Zdrojové kódy algoritmů použitých k dílčím výpočtům	420

Příloha I: Dotazník

D1 Výzkum ideové dimenze kurikula základního vzdělávání

Vážené kolegyně a kolegové,

dovoluji si vás požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí výzkumu tzv. ideové dimenze kurikula základního vzdělávání, konkrétně pedagogických znalostí o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání. Teorie předpokládá, že práci pedagogů významně ovlivňuje to, jak přemýšlejí, např. že představa o cílech ovlivňuje, jaké metody, obsahy, činnosti apod. při práci s dětmi volí. V této fázi výzkumu hledáme odpověď na dvě základní otázky: (1) Jaké představy mají (budoucí) pedagogové o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (resp. výchovy)? (2) Jak k této představě došli, co je ovlivnilo? Odpověď na tyto otázky nám pomůže v další fázi výzkumu lépe posoudit, jak konkrétně může utváření těchto představ ovlivnit vysokoškolské studium, jak „smysluplné" jsou v tomto ohledu např. studijní předměty jako filozofie apod., jak orientovat přípravu budoucích pedagogů a v dlouhodobé perspektivě zkvalitnit pedagogickou praxi.

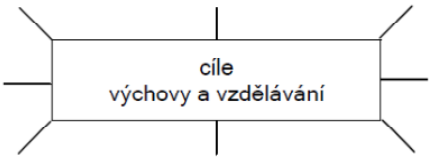
Vyplnění dotazníku zabere přibližně 45 minut, předem proto děkuji za čas, který dotazníku věnujete, a za vaši ochotu ke spolupráci.

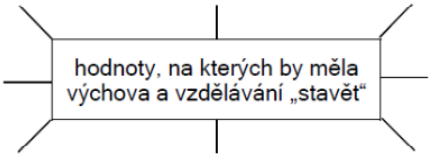
PaedDr. Petr Bauman

ⓘ Chceme především zjistit Vaše *subjektivní* představy, u žádné otázky proto nejde o posuzování „správných" a „špatných" odpovědí nebo snahu „strefit se do vkusu" autora dotazníku.

ⓘ Dotazník sestává z šesti částí. Prosím, vyplňujte je ***postupně, jak jdou za sebou***, aby nedošlo ke zkreslení výsledků. K vyplněným otázkám se již nevracejte.

I. Pojmové asociace: **Co se vám vybaví, když se řekne... ?**
K uvedeným výrazům připište pojmy, které si v souvislosti s nimi vybavíte.





II. Pokuste se v rámci prostoru, který máte k dispozici, odpovědět na níže uvedené otázky.

1. Co je **cílem** výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?

2. Co je **smyslem** výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?

3. Co je **účelem** výchovy a vzdělávání na úrovni základní školy?

4. V čem spočívá **hodnota** výchovy a vzdělávání?

III. **Vyberte, která z následujících metafor podle vás nejlépe vystihuje podstatu výchovy a vzdělávání:**
- **zakroužkujte** variantu, která je podle Vás nejvýstižnější
- **přeškrtněte** varianty, které jsou pro Vás zcela nepřijatelné

► **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 pomíjejících, zabránit pochybnostem o hodnotě pokladu a případně jej uchránit před strážci jiných pokladů, kteří tvrdí, že jejich poklad je cennější.*

► **Metafora E:** *Pedagog je poslem 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 pří-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 „pří-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 přeškrtli, nepřijatelná?

IV. Na základě své zkušenosti prosím dokončete následující věty tak, aby vyjadřovaly váš subjektivní názor.

► Škola se má starat především o to, aby...

► Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli...

► Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že...

U následujících skupin vět doplňte pouze ty varianty, které odpovídají vašemu názoru.

► Za výsledek procesu výchovy a vzdělávání odpovídá **především**:
- pedagog, protože...

- žák, protože...

-

...protože...

► V procesu výchovy a vzdělávání by se měl pedagog řídit **především**:
- zájmy státu (společnosti), protože...

- zájmy rodičů, protože...

- zájmy dítěte, protože...

-

...protože...

► - K poznání (vědění) člověk nelépe dospěje tak, že...

- Ke skutečnému poznání (vědění) není možné dospět, protože...

► - Být vzdělaný je dobré samo o sobě, protože...

- Být vzdělaný je dobré proto, aby člověk...

► Výchova by měla žáky vést **především:**

- k lepšímu sebepoznání a rozvíjet jedinečnou osobnost každého z nich, protože...

- k pochopení jejich místa ve společnosti a naučit je ve společnosti fungovat (úspěšně obstát), protože...

- k pochopení jejich vlastní kultury a naučit je tuto kulturu chránit a rozvíjet, protože...

► Pro úspěch výchovy a vzdělávání je třeba **nejvíce** věnovat pozornost:

- čemu se žák *učí* (např. pečlivě vybírat vzdělávací obsahy), protože...

- čemu se žák *naučí* (např. průběžně zjišťovat/testovat dílčí výsledky, pokrok), protože...

- tomu, *jak* se žák učí (např. zjistit jeho učební styl, jak rozumí tomu, co se učí), protože...

- tomu, *jak se žák učí spolu s ostatními* (např. rozvíjet komunikaci mezi pedagogem a žáky, mezi žáky navzájem), protože...

- ...

...protože...

► - Dítě je přirozeně dobré, a proto by měl pedagog dbát na to, aby...

- Dítě má přirozeně sklony ke špatnostem, a proto by měl pedagog dbát na to, aby...

- Dítě se podle okolností přiklání k dobrému, nebo ke špatnému, a proto by měl pedagog dbát na to, aby...

► - Společnost funguje v podstatě dobře, pouze s dílčími problémy. Ve výchově a vzdělávání bychom se tedy měli zaměřovat na řešení těchto problémů. Měli bychom např. ...

- Společnost je uspořádána na zcela špatných základech (principech) a je třeba ji od základů změnit. K tomu může přispět i výchova a vzdělávání na úrovni základní školy, a to tím, že...

- Ve výchově a vzdělávání na úrovni základní školy bychom neměli poukazovat na problémy existující ve společnosti, měli bychom se spíše zaměřovat na...

V. **V následující tabulce prosím (opět vzhledem ke vzdělávání na ZŠ i výchově ve volném čase)...**

► Zatrhněte (zakroužkujte) cíle výchovy a vzdělávání:
- které podle vás tvoří **hlavní** cíle současné vzdělávací politiky v ČR (sloupec „A“)
- s jejichž skutečnou realizací jste se **v 6-15 letech „na vlastní kůži“** setkali (sloupec „B“)
- které by *podle vás* měly patřit mezi **hlavní** cíle výchovy a vzdělávání (sloupec „C“)

► Pokud u některého cíle myslíte, že se jedná o oblast, do níž by **neměli** zasahovat pedagogové, ale pouze rodiče, označte je křížkem „**X**“ v levém okraji.

► Na každém řádku tedy můžete označit všechny tři varianty najednou, pouze některé varianty, nebo žádnou z variant.

A	B	C	**Cíle výchovy a vzdělávání (v rámci výuky i volného času žáků základní školy)**
☐	☐	☐	pomáhat žákům vyznat se v sobě samých, orientovat se při hledání vlastní cesty životem
☐	☐	☐	rozvíjet samostatnost a odpovědnost v myšlení i jednání
☐	☐	☐	uvést žáky do základních duchovních a mravních hodnot, rozvíjet duchovní dimenzi osobnosti
☐	☐	☐	podporovat utváření zdravého životního stylu, dbát na ochranu zdraví, rozvíjet tělesnou zdatnost
☐	☐	☐	chránit žáky před negativními společenskými jevy a jejich následky
☐	☐	☐	kultivovat osobnost po stránce volní (vytrvalost, cílevědomost, sebeovládání apod.)
☐	☐	☐	učit žáky chápat, že pojetí správného nebo pravdivého, může být relativní, historicky a kulturně podmíněné
☐	☐	☐	motivovat k (celoživotnímu) učení, připravit na další vzdělávání
☐	☐	☐	pomáhat žákům učit se efektivně učit, rozvíjet jejich strategie učení
☐	☐	☐	seznamovat s vědeckými poznatky a metodami vědecké práce, rozvíjet schopnost odborné komunikace
☐	☐	☐	rozvíjet kritický postoj k nevědeckému (např. náboženskému) chápání světa
☐	☐	☐	vytvářet prostor pro svobodný rozvoj žáků dle jejich individuálních potřeb a zájmů
☐	☐	☐	vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city
☐	☐	☐	zprostředkovat žákům kulturu společnosti (zajišťovat kontinuitu kulturního vývoje společnosti)
☐	☐	☐	podporovat vědomí sounáležitosti s širší (evropskou, světovou) kulturou spíše než národní hrdost
☐	☐	☐	povzbuzovat národní hrdost
☐	☐	☐	podporovat úctu k tradici a tradičním hodnotám, učit úctě a respektu ke starším lidem
☐	☐	☐	vychovávat ke spolupráci, rozvíjet schopnost efektivně komunikovat, vč. komunikace v cizím jazyce
☐	☐	☐	vychovávat k solidaritě, vzájemné nezištné pomoci
☐	☐	☐	podporovat multikulturní soužití, utvářet respekt k etnické, národnostní a náboženské identitě každého
☐	☐	☐	učit respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální orientaci
☐	☐	☐	podporovat soudržnost společnosti zdůrazňováním mezilidské sounáležitosti spíše než individuality
☐	☐	☐	rozvíjet praktické dovednosti pro uplatnění na trhu práce, orientovat se v možnostech prac. uplatnění
☐	☐	☐	rozvíjet schopnost sebeprosazení, podporovat touhu po úspěchu, podporovat zdravou soutěživost
☐	☐	☐	posilovat schopnost vyrovnat se s neúspěchem
☐	☐	☐	naučit žáky, v čem spočívá šťastný a spokojený život
☐	☐	☐	pomoci žákům, aby si osvojili schopnost přijímat a realizovat rozhodnutí autorit
☐	☐	☐	vést k poznávání základních hodnot a principů, na nichž spočívá demokratická společnost
☐	☐	☐	rozvíjet kritický postoj ke kulturám, jejichž hodnoty jsou neslučitelné s hodnotami demokratickými
☐	☐	☐	vychovávat k ochraně životního prostředí, seznamovat s principy udržitelného rozvoje
☐	☐	☐	učit žáky chápat, že hodnota věcí, přírody nebo lidí může být relativní, kulturně a historicky podmíněná
☐	☐	☐	vést žáky k zájmu o svět kolem nich, podněcovat samostatné kladení otázek a hledání odpovědí na ně
☐	☐	☐	podněcovat žáky k reflexi své životní zkušenosti
☐	☐	☐	nabídnout více perspektiv nahlížení na svět
☐	☐	☐	rozvíjet kritický postoj k fungování společnosti, podporovat reformu jejího uspořádání
☐	☐	☐	vést žáky k tomu, aby si uvědomovali globální problémy, které současné lidstvo řeší
☐	☐	☐	ukázat, že mimo tento "běžný svět" existuje ještě "něco víc", co jej přesahuje (např. ideály)
☐	☐	☐	pomáhat žákům s orientací v možných náhledech na svět (náboženská nebo světonázorová orientace)

VI. Prosím, vyplňte několik základních údajů o sobě a pokuste se odpovědět na několik otázek, jejichž cílem je alespoň částečně zjistit, co mohlo vaše odpovědi na předchozí části dotazníku ovlivnit (formovat):

- Jste: ☐ žena ☐ muž
- Váš věk: _____ let
- Zaměstnání (v případě studentů KS): _____
- Rodina, v níž jste vyrůstali, byla spíše: ☐ „prakticky zaměřená“ ☐ „intelektuálně zaměřená“

Rodina, v níž jste vyrůstali, byla ve vztahu k náboženství: ☐ ateistická ☐ nevyhraněná ☐ aktivní

Vzdělání matky: ☐ ZŠ ☐ výuční list ☐ maturita ☐ VŠ

Vzdělání otce: ☐ ZŠ ☐ výuční list ☐ maturita ☐ VŠ

- Myslíte, že vaše pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání nějak ovlivnila rodina, ve které jste vyrůstali, vaši přátelé a známí, případně instituce, v nichž se angažujete (zaměstnání, zájmová organizace, církev apod.)? Pokuste se to případně nějak charakterizovat.

- Myslíte, že vaše pojetí cílů, smyslu a hodnot výchovy a vzdělávání nějak ovlivnila základní nebo střední škola? Pokuste se to případně nějak charakterizovat.

- Jaký obor studujete? _____ Ročník studia: _____

- Zabývali jste se otázkou smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání v některém z předmětů v rámci studia na VŠ ? (můžete vybrat i více variant)
  ☐ ne
  ☐ ano, ale už si nevzpomínám, které předměty to byly
  ☐ „teoretická“ filozofie a příbuzné předměty
  ☐ předměty z bloku „Filozofie pro děti“
  ☐ obecná pedagogika, úvod do pedagogiky, dějiny pedagogiky apod.
  ☐ teorie výchovy, didaktika a příbuzné „metodické“ předměty
  ☐ jiné: _____
  Pokuste se přiblížit, jak/z jakého pohledu jste se touto problematikou zabývali, případně co si z toho pamatujete:

- Myslíte, že studium na VŠ vaše pojetí smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání nějak ovlivnilo? Pokuste se to případně nějak charakterizovat.

Pozn.: Zde zveřejněný dotazník byl z technických důvodů zmenšen; respondenti obdrželi dotazník v běžném formátu A4. Respondenti z prvních ročníků obdrželi verzi dotazníku bez uvedení posledních dvou otázek (vliv vysokoškolského studia na pojetí cílů, smyslu a hodnot vzdělávání).

Příloha II: Charakteristika výzkumného vzorku

Tab. 53: Studijní programy, obory a specializace zastoupené ve výzkumném vzorku

fakulta	typ	studijní program	obor/specializace	forma studia	roč.	studentů v ročníku	vyplněno dotazníků	%
PF JU	Bc.	Special. v pedagogice	Sociální pedagogika[76]	KS	2	105	86	82
				KS	3	42	30	71
		celkem				**147**	**116**	**79**
PF JU	Bc.	Psychologie	Psychologie	PS	1	30	21	70
					2	30	2	7
		celkem				**60**	**23**	**38**
PF JU	Bc.	Special. v pedagogice	Učitelství pro MŠ	PS	1	32	30	94
		celkem				**32**	**30**	**94**
PF JU	Mgr.	Učitelství pro ZŠ	Učitelství pro 1. st. ZŠ	PS	1	70	33	47
					4	73	56	77
		celkem				**143**	**89**	**62**
PF JU	Bc.	Specializace v pedagogice	ČJ-NJ (2. stupeň ZŠ)	PS	1	13	8	62
			M-IT (2. stupeň ZŠ)			22	18	82
			Aj-NJ (2. stupeň ZŠ)			15	14	93
			Bi-IT (2. stupeň ZŠ)			2	2	100
			Z-TV (2. stupeň ZŠ)			9	1	11
			Z-AJ (2. stupeň ZŠ)			14	2	14
			NJ-HV (2. stupeň ZŠ)			1	1	100
			M-AJ (2. stupeň ZŠ)			4	3	75
			VV-SV (2. stupeň ZŠ)			12	6	50
			Fy-IT (2. stupeň ZŠ)			6	2	33
			M-SV (2. stupeň ZŠ)			15	2	13
			D-Z (2. stupeň ZŠ)			7	3	43
			VZ-Př (2. stupeň ZŠ)			11	6	55
		celkem				**131**	**68**	**52**
PF JU	Mgr.	Učitelství pro ZŠ	ČJ-AJ	PS	5	19	2	11
			AJ-ŠJ			5	1	20
			Z-Př			9	3	33
			Př-Ch			4	1	25
			D-Z			4	3	75
			ČJ-OV			20	12	60
			FJ-OV			3	1	33
			ŠJ-OV			4	1	25
			M-F			1	1	100
			AJ-NJ			12	3	25
		celkem				**81**	**28**	**35**

[76] Obor sociální pedagogika se ve vyšších ročnících dělí na specializace (práce bezpečnostních složek, veřejná správa, výchovná a vzdělávací praxe). Studenti 3. ročníku zahrnutí do výzkumného vzorku reprezentují pouze specializaci orientovanou na výchovnou a vzdělávací praxi.

fakulta	typ	studijní program	obor/specializace	forma studia	roč.	studentů v ročníku	vyplněno dotazníků	%
PF JU	Mgr.	Učitelství pro SŠ	ČJ-NJ	PS	3	14	12	86
			Bi-Ch			14	10	71
			Bi-TV			10	4	40
			M-TV			6	2	33
			M-Bi			4	4	100
			M-F			3	2	67
			ČJ-D			8	8	100
			D-NJ			8	6	75
			NJ-Bi			2	2	100
			M-IT			3	1	33
			TV-IT			1	1	100
			F-IT			1	1	100
		celkem				**74**	**53**	**72**
TF JU	Bc.	Pedagogika	Náb. výchova a etika	PS	1	2	2	100
					4	2	1	50
		celkem				**4**	**3**	**75**
TF JU	Bc.	Vychovatelství	Pedagogika volného času[77]	PS	1	41	34	83
					2	35	12	34
				KS		34	6	18
				PS	3	36	9	25
	Mgr.			PS	5+	29	2	7
	NMgr.			PS	1	18	15	83
					2	20	18	90
		celkem				**213**	**96**	**45**
TF JU	Bc.	Humanitní studia	Humanistika	PS	1	19	15	79
					3	21	4	19
		celkem				**40**	**19**	**48**
FF JU	Bc.	Obecná teorie a dějiny umění a kultury	Estetika	PS	1	34	29	85
		celkem				**34**	**29**	**85**
		CELKEM				**1174**	**554**	**47 %**

Vysvětlivky:

úplný výběr
náhodný shlukový výběr
dostupný výběr
dobrovolný výběr
záměrný výběr

[77] Při vyhodnocení dat bude 1. ročník NMgr. kódován jako 4. ročník; 2. ročník NMgr. studia bude kódován jako 5. ročník.

Tab. 54: Zastoupení pedagogických a nepedagogických oborů ve výzkumném vzorku

Typ studijního oboru	zaměření	vyplněno dotazníků	% z výzk. vzorku
pedagogický učitelský (PEDu)	učitelství pro MŠ	30	5,4
	učitelství pro 1. stupeň ZŠ	89	16,1
	učitelství pro 2. stupeň ZŠ	96	17,3
	učitelství pro SŠ	53	9,6
	náboženská výchova a etika	3	0,5
	celkem	**271**	**48,9**
pedagogický neučitelský (PEDn)	sociální pedagogika	116	20,9
	pedagogika volného času	96	17,3
	celkem	**212**	**38,3**
nepedagogický (NEP)	psychologie	23	4,2
	humanistika	19	3,4
	estetika	29	5,2
	celkem	**71**	**12,8**
CELKEM		**554**	**100 %**

Tab. 55: Zaměření studijních oborů zastoupených ve výzkumném vzorku

Zaměření studijního oboru	studijní obory (specializace)	vyplněno dotazníků	%
humanitní a umělecké obory	D, OV, SV, NVE, HUM, EST, HV, VV, ČJ, AJ, NJ, ŠJ, FJ	140	24,6
předškolní výchova, mladší šk. věk, VVČ	MŠ, ZŠ1, PVČ	216	38,0
přírodní vědy, technika, matematika	Bi, F, Ch, IT, M, Z, TV, VZ	74	13,0
psychologie	PSY	23	4,0
sociální pedagogika	SOP	116	20,4
CELKEM[78]		**569**	**100 %**

Tab. 56: Zastoupení mužů a žen ve výzkumném vzorku (absolutní četnosti)

		Fakulta			Forma studia		Věk			
	Celkem	PF	TF	FF	PS	KS	19–25	26–33	34–41	42–50
ženy	461	349	92	20	362	99	383	33	28	17
muži	93	58	26	9	70	23	72	12	6	3
CELKEM	**554**	**407**	**118**	**29**	**432**	**122**	**455**	**45**	**34**	**20**

Tab. 57: Zastoupení mužů a žen ve výzkumném vzorku (relativní četnosti)

		Fakulta			Forma studia		Věk			
	Celkem	PF	TF	FF	PS	KS	19–25	26–33	34–41	42–50
ženy	83%	86%	78%	69%	84%	81%	84%	73%	82%	85%
muži	17%	14%	22%	31%	16%	19%	16%	27%	18%	15%
CELKEM	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

[78] Součet je v tomto případě vyšší než počet respondentů, jelikož 15 respondentů vzhledem ke svému studijnímu zaměření (NJ–Bi, D–Z, M–SV, M–AJ, Z–AJ) spadali do kategorie přírodních věd i do kategorie humanitních oborů.

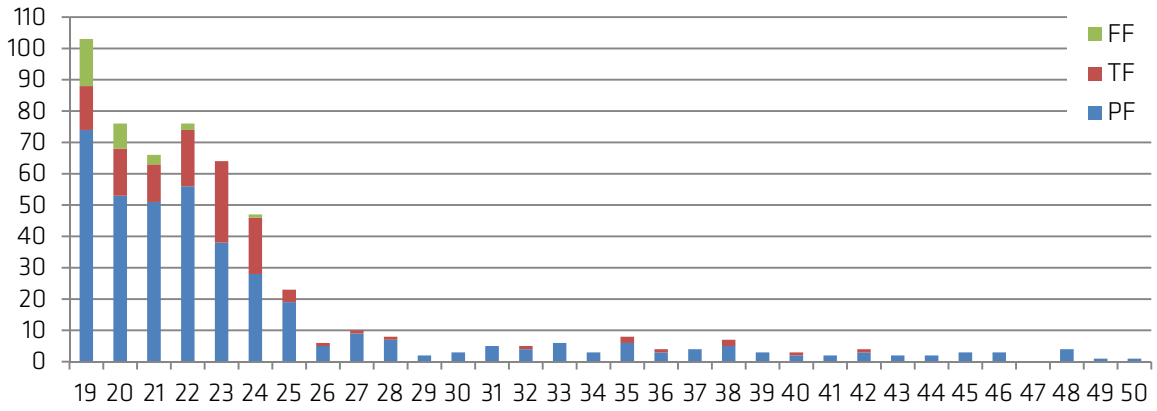
Tab. 58: Zastoupení mužů a žen ve studijních oborech (absolutní četnosti)

	Typ oboru				Zaměření oboru			
	PEDu	PEDn	NEP	PTM	HUM	PPV	PSY	SOP
ženy	204	211	46	50	111	199	20	93
muži	34	36	23	24	30	16	3	23
CELKEM	**238**	**247**	**69**	**74**	**141**	**215**	**23**	**116**

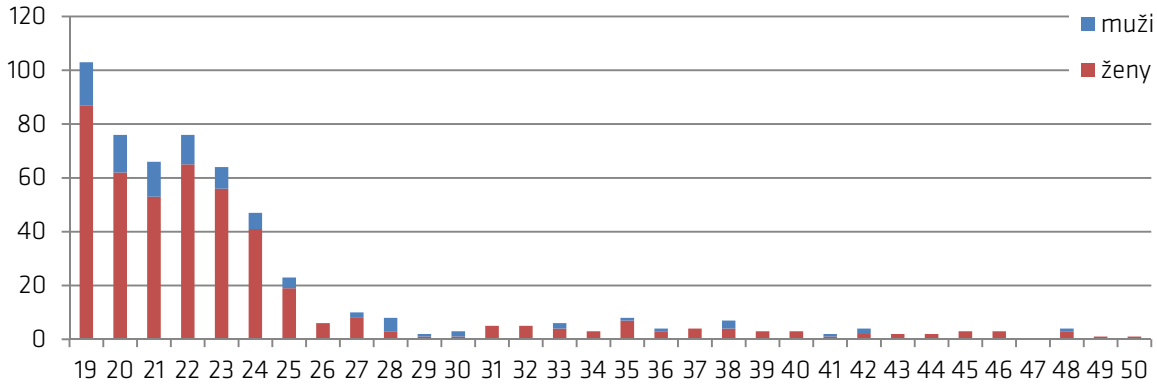
Tab. 59: Zastoupení mužů a žen ve studijních oborech (relativní četnosti)

	Typ oboru				Zaměření oboru			
	PEDu	PEDn	NEP	PTM	HUM	PPV	PSY	SOP
ženy	86%	85%	67%	68%	79%	93%	87%	80%
muži	14%	15%	33%	32%	21%	7%	13%	20%
CELKEM	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Graf 31: Věková struktura výzkumného vzorku dle fakult (kumulativní četnosti)



Graf 32: Věková struktura výzkumného vzorku dle pohlaví (kumulativní četnosti)



Tab. 60: Charakteristika rodiny respondenta – dle pohlaví a fakulty (absolutní četnosti)

		zaměření				postoj k náboženství		
	celkem	praktická	intelektuální	obojí	neuvedeno	aktivní	nevyhraněná	ateistická
ženy	461	310	91	50	10	70	220	171
muži	93	59	22	10	2	17	40	36
PF	407	269	86	42	10	58	207	142
TF	118	84	21	12	1	23	45	50
FF	29	16	6	6	1	6	8	15
CELKEM	**554**	**369**	**113**	**60**	**12**	**87**	**260**	**207**

Tab. 61: Charakteristika rodiny respondenta – dle pohlaví a fakulty (relativní četnosti)

		zaměření				postoj k náboženství		
	celkem	praktická	intelektuální	obojí	neuvedeno	aktivní	nevyhraněná	ateistická
ženy	100%	67,2%	19,7%	10,8%	2,2%	15,2%	47,7%	37,1%
muži	100%	63,4%	23,7%	10,8%	2,2%	18,3%	43,0%	38,7%
PF	100%	66,1%	21,1%	10,3%	2,5%	14,3%	50,9%	34,9%
TF	100%	71,2%	17,8%	10,2%	0,8%	19,5%	38,1%	42,4%
FF	100%	55,2%	20,7%	20,7%	3,4%	20,7%	27,6%	51,7%

Tab. 62: Charakteristika rodiny respondenta - dle studovaného oboru (absolutní četnosti)

		pohlaví		zaměření				postoj k náboženství		
	celkem	ženy	muži	prakt.	intel.	obojí	neuved.	aktivní	nevyhr.	ateist.
PEDu	238	204	34	149	59	26	4	37	118	83
PEDn	247	211	36	181	38	22	6	38	115	94
NEP	69	46	23	39	16	12	2	12	27	30
PTM	74	50	24	44	19	11	-	9	37	28
HUM	141	111	30	87	34	16	4	24	60	57
PPV	215	199	16	150	39	20	6	44	98	73
PSY	23	20	3	10	7	5	1	3	13	7
SOP	116	93	23	87	17	11	1	9	60	47

Tab. 63: Charakteristika rodiny respondenta - dle studovaného oboru (relativní četnosti)

		pohlaví		zaměření				postoj k náboženství		
	celkem	ženy	muži	prakt.	intel.	obojí	neuved.	aktivní	nevyhr.	ateist.
PEDu	100%	85,7%	14,3%	62,6%	24,8%	10,9%	1,7%	15,5%	49,6%	34,9%
PEDn	100%	85,4%	14,6%	73,3%	15,4%	8,9%	2,4%	15,4%	46,6%	38,1%
NEP	100%	66,7%	33,3%	56,5%	23,2%	17,4%	2,9%	17,4%	39,1%	43,5%
PTM	100%	67,6%	32,4%	59,5%	25,7%	14,9%	-	12,2%	50,0%	37,8%
HUM	100%	78,6%	21,4%	61,4%	24,3%	11,4%	2,9%	17,1%	42,9%	40,0%
PPV	100%	92,6%	7,4%	69,9%	18,1%	9,3%	2,8%	20,4%	45,4%	34,3%
PSY	100%	87,0%	13,0%	43,5%	30,4%	21,7%	4,3%	13,0%	56,5%	30,4%
SOP	100%	80,2%	19,8%	75,0%	14,7%	9,5%	0,9%	7,8%	51,7%	40,5%

Tab. 64: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondenta (absolutní četnosti)

		matka					otec				
	celkem	ZŠ	výuční list	maturita	VŠ	neuvedeno	ZŠ	výuční list	maturita	VŠ	neuvedeno
ženy	461	18	128	238	73	4	7	176	172	101	5
muži	93	4	22	45	19	3	1	24	35	29	4
PF	407	22	107	207	66	5	5	154	148	95	5
TF	118	-	36	60	21	1	3	38	47	27	3
FF	29	-	7	16	5	1	-	8	12	8	1
PEDu	238	7	60	118	49	4	2	82	86	64	4
PEDn	247	14	77	124	31	1	6	93	97	48	3
NEP	69	1	13	41	12	2	-	25	24	18	2
PTM	74	3	16	41	13	1	-	25	25	23	1
HUM	141	1	34	79	25	2	2	43	55	38	3
PPV	215	3	71	95	43	3	2	77	89	43	4
PSY	23	1	2	13	6	1	-	11	6	5	1
SOP	116	14	31	63	8	-	4	50	39	23	-

Tab. 65: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů respondenta (relativní četnosti)

		matka					otec				
	celkem	ZŠ	výuč. list	maturita	VŠ	neuved.	ZŠ	výuč. list	maturita	VŠ	neuved.
ženy	100%	3,9%	27,8%	51,6%	15,8%	0,9%	1,5%	38,2%	37,3%	21,9%	1,1%
muži	100%	4,3%	23,7%	48,4%	20,4%	3,2%	1,1%	25,8%	37,6%	31,2%	4,3%
PF	100%	5,4%	26,3%	50,9%	16,2%	1,2%	1,2%	37,8%	36,4%	23,3%	1,2%
TF	100%	-	30,5%	50,8%	17,8%	0,8%	2,5%	32,2%	39,8%	22,9%	2,5%
FF	100%	-	24,1%	55,2%	17,2%	3,4%	-	27,6%	41,4%	27,6%	3,4%
PEDu	100%	2,9%	25,2%	49,6%	20,6%	1,7%	0,8%	34,5%	36,1%	26,9%	1,7%
PEDn	100%	5,7%	31,2%	50,2%	12,6%	0,4%	2,4%	37,7%	39,3%	19,4%	1,2%
NEP	100%	1,4%	18,8%	59,4%	17,4%	2,9%	-	36,2%	34,8%	26,1%	2,9%
PTM	100%	4,1%	21,6%	55,4%	17,6%	1,4%	-	33,8%	33,8%	31,1%	1,4%
HUM	100%	0,7%	24,3%	55,7%	17,9%	1,4%	1,4%	30,5%	39,0%	27,0%	2,1%
PPV	100%	1,4%	33,0%	44,2%	20,0%	1,4%	0,9%	35,8%	41,4%	20,0%	1,9%
PSY	100%	4,3%	8,7%	56,5%	26,1%	4,3%	-	47,8%	26,1%	21,7%	4,3%
SOP	100%	12,1%	26,7%	54,3%	6,9%	-	3,4%	43,1%	33,6%	19,8%	-

Tab. 66: Celková úroveň dosaženého vzdělání rodičů respondenta (absolutní četnosti)[79]

	celkem	0	1	2	3	4	5	6	NEUVED.
ženy	461	2	16	80	120	121	76	40	6
muži	93	-	3	9	20	29	16	12	4
PF	407	2	17	67	103	107	68	37	6
TF	118	-	2	20	27	37	16	13	3
FF	29	-	-	2	10	6	8	2	1
PEDu	238	-	7	36	55	61	47	27	5
PEDn	247	2	11	49	60	73	29	20	3
NEP	69	-	1	4	25	16	16	5	2
PTM	74	-	2	12	15	20	14	10	1
HUM	141	-	2	18	32	42	34	10	3
PPV	215	-	4	39	59	54	30	24	5
PSY	23	-	1	-	11	4	2	4	1
SOP	116	2	10	23	27	34	15	5	-

Tab. 67: Dosažené vzdělání rodičů respondenta (relativní četnosti)

	celkem	0	1	2	3	4	5	6	NEUVED.
ženy	100%	0,4%	3,5%	17,4%	26,0%	26,2%	16,5%	8,7%	1,3%
muži	100%	-	3,2%	9,7%	21,5%	31,2%	17,2%	12,9%	4,3%
PF	100%	0,5%	4,2%	16,5%	25,3%	26,3%	16,7%	9,1%	1,5%
TF	100%	-	1,7%	16,9%	22,9%	31,4%	13,6%	11,0%	2,5%
FF	100%	-	-	6,9%	34,5%	20,7%	27,6%	6,9%	3,4%
PEDu	100%	-	2,9%	15,1%	23,1%	25,6%	19,7%	11,3%	2,1%
PEDn	100%	0,8%	4,5%	19,8%	24,3%	29,6%	11,7%	8,1%	1,2%
NEP	100%	-	1,4%	5,8%	36,2%	23,2%	23,2%	7,2%	2,9%
PTM	100%	-	2,7%	16,2%	20,3%	27,0%	18,9%	13,5%	1,4%
HUM	100%	-	1,4%	12,8%	22,7%	29,8%	24,1%	7,1%	2,1%
PPV	100%	-	1,9%	18,1%	27,4%	25,1%	14,0%	11,2%	2,3%
PSY	100%	-	4,3%	-	47,8%	17,4%	8,7%	17,4%	4,3%
SOP	100%	1,7%	8,6%	19,8%	23,3%	29,3%	12,9%	4,3%	-

[79] 0 = oba rodiče základní vzdělání; 1 = jeden z rodičů základní, druhý výuční list; 2 = jeden z rodičů základní vzdělání, druhý rodič maturita, nebo oba rodiče výuční list; 3 = jeden z rodičů základní vzdělání, druhý rodič VŠ, nebo jeden z rodičů výuční list, druhý maturita; 4 = jeden z rodičů výuční list, druhý rodič VŠ, nebo oba rodiče maturita; 5 = jeden z rodičů maturita, druhý VŠ; 6 = oba rodiče vysokoškolské vzdělání; NEUVED. = vzdělání některého z rodičů neuvedeno.

Příloha III: Seznam identifikovaných kategorií

Výchozí kategorie

K0 bez odpovědi
K1 aktivita, aktivní přístup, činnost, podpora iniciativnosti
K2 aplikace, umět využít toho, co jsem získal, praktičnost, praxe, funkční gramotnost
K3 autorita
K4 budoucí život, příprava na budoucí život
K5 cílevědomost, ambice
K6 čas: smysluplné využívání (volného) času, vyplnění času dětí
K7 další vzdělávání, CŽV, CŽU
K8 demokracie: demokratické občanství, občanská participace, orientace v politice
K9 determinanty edukace: škola, učitel, rodiče, žák, prostředky, materiální zabezpečení aj.
K10 dovednosti
K11 empatie, emoční inteligence, citový rozvoj
K12 flexibilita, adaptace na změny, držet krok z dobou
K13 fungování ve společnosti, sociální gramotnost, schopnost obstát v životě
K14 fyzický rozvoj, zdravý životní styl,
K15 gramotnost, naučit se číst, psát, počítat
K16 historie, přehled o dějinách, poučení z historie
K17 hodnoty, žebříček hodnot, předávání hodnot
K18 charakter (volní vlastnosti): spolehlivost, svědomitost, smysl pro povinnost
K19 chování, naučit se společenskému (slušnému) chování
K20 ideály, vize, životní krédo, poslání, životní nasměrování, světový názor, smysl života
K21 informace: schopnost vyhledávat a zpracovávat informace
K22 inteligence, rozvoj intelektu, intelektuální rozvoj
K23 kompetence, klíčové kompetence, kvalifikace
K24 komunikace, naučit se komunikaci s lidmi, naslouchat, vyjadřování, slovní zásoba
K25 kritičnost, schopnost posuzovat informace, nevidět jen to dobré, ale i to špatné
K26 kultura, zkulturnění, kultivovanost, předávání kulturního dědictví, tradice, enkulturace
K27 kvalita
K28 lidskost, vychovat dobrého člověka, kvalitní člověk, plnohodnotný jedinec
K29 metoda (organizace) práce, postup, efektivita, srozumitelnost, přiměřenost, výklad
K30 morálka, etický kodex, mravnost, zásady
K31 moudrost
K32 možnosti: dát možnost výběru, otevřít možnosti, vytvořit příležitosti
K33 myšlení, samostatné myšlení
K34 naučit (se) nové: naučit se něco nového, naučit, naučit něco důležitého, osvěta, poučení
K35 návyky, hygiena
K36 názor: mít vlastní názor, nebát se vyjádřit názor
K37 normy: člověk, který se řídí normami společnosti, pravidla, zákony, kázeň, disciplína, řád
K38 objektivnost, měřitelnost
K39 oborovost, odbornost, specializace (M, ČJ, cizí j., přír. a technické vědy, spol. vědy. IT, ekon.)
K40 odpovědnost
K41 ohleduplnost

K42 osobnost: rozvoj osobnosti, prospěšnost pro žáka
K43 otevřenost
K44 peníze, materiální hodnoty, vyšší plat, vyšší životní úroveň
K45 pomoc: umět pomoci, obětavost, ochota, štědrost
K46 porozumění světu, učivu, pochopení
K47 postavení ve společnosti, ve skupině, prestiž, kariéra, vysokoškolský titul
K48 postoje
K49 práce, příprava na (volbu) zaměstnání, pracovní uplatnění, lepší zaměstnání
K50 pravda, realita
K51 prevence, náprava, ochrana, zamezit šikaně, intervence, věnovat se problémovým žákům
K52 profesionalita, schopnost předávat vědomosti a dovednosti, umět vychovávat děti
K53 přehled, orientace, ucelený pohled na svět, rozhled, nadhled, rozšířit obzory, sečtělost
K54 přínos pro společnost, prosociální chování
K55 přístup pedagoga, individuální přístup, zájem o žáka, důslednost
K56 respekt
K57 rodina: fungování rodiny, rodičovství
K58 rozhodnost, rozhodování
K59 rozlišit dobré a špatné; naučit, ukázat, co je dobré a špatné
K60 RVP, ŠVP, Bílá kniha
K61 řešení problémů
K62 samostatnost, soběstačnost, schopnost uživit rodinu, nezávislost
K63 sebeovládání
K64 sebepoznání, sebevědomí, sebepojetí, sebedůvěra, sebehodnocení, sebeúcta, sebereflexe
K65 sebeprosazení, seberealizace, asertivita, průbojnost
K66 schopnosti, nadání, talent, rozvoj schopností
K67 slušnost
K68 snaha, vůle, píle
K69 sociální cítění, solidarita, vzájemnost, soudržnost, vědomí sebe jako součásti společnosti
K70 spokojenost v životě, štěstí, pohoda, vyrovnanost, pocit naplnění, kvalita života
K71 spolupráce
K72 spravedlnost, právo, férovost, rovnoprávnost, dostupnost vzdělání pro všechny, lids. práva
K73 subjektivní
K74 svoboda, dobrovolnost, nenásilnost
K75 tolerance
K76 trvalé
K77 tvořivost, nápady, rozvoj tvořivosti
K78 úcta, vážit si hodnot materiálních i nemateriálních
K79 učení, sebevzdělávání, sebevýchova, ponaučení z chyb, naučit se učit, učenlivost
K80 učivo: obsah učiva, zvládnutí učiva
K81 úspěch
K82 vedení správným směrem, ukazovat to správné, pozitivní vzor
K83 vědomosti, znalosti, informace, poznatky, poznání, teorie
K84 vnímavost, pozornost
K85 výsledky dobré, snaha o co nejlepší známkový výsledek, dobrý prospěch
K86 vzdělanost, vychovanost, vzdělání, výchova, základy (všeobecného) vzdělání
K87 vztahy: vycházet s..., láska, získávání kamarádů
K88 začlenění do společnosti, kolektivu, socializace, integrace, připravit na sociální roli
K89 zájem, motivace, vzbudit zájem, motivovat, zájmy rozvíjet, zajímavé podání, atraktivita
K90 zkušenosti, zážitky
K91 životní prostředí, trvale udržitelný rozvoj, ekologická výchova, ochrana přírody

Indukované kategorie

IK0 bez odpovědi
IK1 personalistická orientace
IK2 individuálně-pragmatická orientace
IK3 sociálně-pragmatická orientace
IK4 sociálně-etická orientace
IK5 idealistická orientace
IK6 orientace na obsah vzdělávání
IK7 organizačně-metodická orientace

Příloha IV: Přehled sledovaných charakteristik skupin respondentů

sledovaná oblast	kategorie	označení
pohlaví	žena	ŽENA
	muž	MUŽ
věk	19–25	19–25
	26–33	26–33
	34–41	34–41
	42–50	42–50
fakulta	TF	TF
	PF	PF
	FF	FF
stupeň	MŠ	MŠ
	I.	ZŠ1
	II.	ZŠ2
	SŠ	SŠ
typ oboru	pedagogický učitelský	PEDu
	pedagogický neučitelský	PEDn
	nepedagogický	NEP
zaměření oboru	přírodní vědy, technika, matematika	PTM
	humanitní a umělecké obory (vč. jazyků)	HUM
	předškolní výchova, mladší školní věk, výchova ve volném čase	PPV
	psychologie	PSY
	sociální pedagogika	SOP
specializace	anglický jazyk	AJ
	biologie	Bi
	český jazyk a literatura	ČJ
	dějepis	D
	estetika	EST
	fyzika	Fy
	francouzský jazyk	FJ
	humanistika	Hu
	hudební výchova	HV
	chemie	Ch
	informační technologie	IT
	matematika	M
	učitelství pro mateřské školy	MŠ
	německý jazyk	NJ
	učitelství pro 1. stupeň ZŠ	ZŠ1

sledovaná oblast	kategorie	označení
	náboženská výchova a etika	NVE
	občanská výchova, společenské vědy	OV
	psychologie	PSY
	pedagogika volného času	PVČ
	sociální pedagogika	SOP
	tělesná výchova	TV
	španělský jazyk	ŠJ
	výchova ke zdraví	VZ
	výtvarná výchova	VV
	zeměpis	Z
	1. ročník Bc./Mgr. studia	1
	2. ročník Bc./Mgr. studia	2
ročník	3. ročník Bc./Mgr. studia	3
	4. ročník Mgr. studia, 1. ročník NMgr.	4
	5. ročník Mgr. studia, 2. ročník NMgr. a vyšší ročníky	5+
	prakticky orientovaná	PRAKTICKÁ
orientace rodiny	intelektuálně orientovaná	INTELEKTUÁLNÍ
	obojí	OBOJÍ
	bez odpovědi	BEZ ODPOVĚDI
	aktivní	AKTIVNÍ
postoj rodiny k náboženství	nevyhraněná	NEVYHRANĚNÁ
	ateistická	ATEISTICKÁ
	oba rodiče základní vzdělání	0
	jeden z rodičů základní, druhý výuční list	1
	jeden z rodičů základní, druhý maturita oba rodiče výuční list	2
celková úroveň dosaženého vzdělání rodičů	jeden z rodičů základní, druhý VŠ jeden z rodičů výuční list, druhý maturita	3
	jeden z rodičů výuč. list, druhý VŠ oba rodiče maturita	4
	jeden z rodičů maturita, druhý VŠ	5
	oba rodiče vysokoškolské vzdělání	6
	vzdělání některého z rodičů neuvedeno	NEUVED.
	bez odpovědi	BEZ ODPOVĚDI
vliv rodiny, přátel aj.	ano	ANO
	ne	NE
	nevím	NEVÍM
	rodina	RODINA
	přátelé a známí	PŘÁTELÉ
vliv rodiny, přátel aj.: kým/čím byl respondent ovlivněn	praxe, zkušenosti	PRAXE
	prostředí	PROSTŘEDÍ
	četba	ČETBA
	mimoškolní aktivity	MIMOŠK. AKTIVITY
	víra, církev, náboženství	VÍRA
	nespecifikováno	NESPEC.

sledovaná oblast	kategorie	označení
vliv ZŠ a SŠ	bez odpovědi	BEZ ODPOVĚDI
	ano	ANO
	ne	NE
	nevím	NEVÍM
vliv školy	ZŠ	ZŠ
	SŠ	SŠ
vliv ZŠ a SŠ: kým/čím byl respondent ovlivněn	pedagog	PEDAGOG
	prostředí (klima)	PROSTŘEDÍ
	spolužáci kolektiv třídy	SPOLUŽÁCI
	zkušenost	ZKUŠENOST
	nespecifikováno	NESPEC.
obsah VŠ studia	ne	NE
	ano, ale už si nevzpomínám, které předměty to byly	ANO, ALE…
	obecná filozofie a příbuzné předměty	OBECNÁ FILOZOFIE
	filozofie pro děti	FPD
	obecná pedagogika, úvod do pedagogiky, dějiny pedagogiky apod.	ZÁKLADY PEDAGOGIKY
	teorie výchovy, didaktika apod.	DIDAKTIKA APOD.
	ostatní	OSTATNÍ
vliv VŠ studia	bez odpovědi	BEZ ODPOVĚDI
	ano	ANO
	(zatím) ne	(ZATÍM) NE
	nevím	NEVÍM
VŠ studium: čím byl respondent ovlivněn	bez odpovědi	BEZ ODPOVĚDI
	nové informace, více úhlů pohledu, teoretický přehled	NOVÉ INFO.
	začal o tom (více) přemýšlet, uvědomení si důležitosti	VÍCE PŘEM.
	utvoření názoru, ujasnění myšlenek	NÁZOR
	aplikace v praxi, srovnání teorie a praxe, výkon povolání	PRAXE
	hlubší porozumění	HLUBŠÍ POROZ.
	potvrzení a upevnění dřívějších názorů, není osamocen	POTVRZ.
	postoj ke vzdělání, motivace k dalšímu vzdělávání	POSTOJ KE VZD.
	změna životní orientace, více si váží rodiny, cílevědomost, překonávání překážek, duchovní dimenze	ŽIVOTNÍ ORIENT.
	dlouhodobý proces, zrání, stálé hledání, VŠ ještě ovlivní	PROCES
	negativní vymezení, VŠ jako odstrašující příklad	NEGACE

Příloha V: Tabulky

Tab. 68: Vliv předmětů, v nichž se respondenti s problematikou smyslu, cílů a hodnot výchovy a vzdělávání setkali: celkový přehled

	celkem respond.	ano	[%]	(zatím) ne	[%]	nevím	[%]	bez odpovědi	[%]
NE	**29**	12	41,4%	8	27,6%	1	3,4%	8	27,6%
ANO, ALE…	**33**	11	33,3%	13	39,4%	1	3,0%	8	24,2%
OBECNÁ FILOZOFIE	**28**	12	42,9%	7	25,0%	-	-	9	32,1%
FPD	**43**	31	72,1%	3	7,0%	-	-	9	20,9%
ZÁKLADY PEDAGOGIKY	**199**	102	51,3%	33	16,6%	3	1,5%	61	30,7%
DIDAKTIKA APOD.	**156**	74	47,4%	32	20,5%	1	0,6%	49	31,4%
JINÉ	**29**	17	58,6%	6	20,7%	-	-	6	20,7%
BEZ ODPOVĚDI	**15**	5	33,3%	2	13,3%	-	-	8	53,3%

Tab. 69: Vliv studijních předmětů na jednotlivé kategorie: celkový přehled (absolutní četnosti)

zabývali jste se…?	NOVÉ INFO.	VÍCE PŘEM.	NÁZOR	PRAXE	HLUBŠÍ POROZ.	POTVRZ.	POSTOJ KE VZD.	ŽIVOTNÍ ORIENT.	PROCES	NEGACE	Σ
NE	-	-	-	3	-	3	1	-	-	1	**8**
ANO, ALE…	3	3	-	1	-	-	-	-	1	-	**8**
OBECNÁ FILOZOFIE	5	-	1	2	1	-	1	1	-	-	**11**
FPD	17	5	3	3	4	2	1	-	4	-	**39**
ZÁKLADY PEDAGOGIKY	43	15	10	9	11	4	5	5	4	2	**108**
DIDAKTIKA APOD.	34	14	11	6	6	5	1	1	5	2	**85**
JINÉ	3	5	2	-	-	-	1	1	1	-	**13**
BEZ ODP.	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2	**4**

Tab. 70: Vliv studijních předmětů na jednotlivé kategorie: celkový přehled (relativní četnosti)

zabývali jste se…?	NOVÉ INFO.	VÍCE PŘEM.	NÁZOR	PRAXE	HLUBŠÍ POROZ.	POTVRZ.	POSTOJ KE VZD.	ŽIVOTNÍ ORIENT.	PROCES	NEGACE	Σ
NE	-	-	-	37,5%	-	37,5%	12,5%	-	-	12,5%	**100%**
ANO, ALE…	37,5%	37,5%	-	12,5%	-	-	-	-	12,5%	-	**100%**
OBECNÁ FILOZOFIE	45,5%	-	9,1%	18,2%	9,1%	-	9,1%	9,1%	-	-	**100%**
FPD	43,6%	12,8%	7,7%	7,7%	10,3%	5,1%	2,6%	-	10,3%	-	**100%**
ZÁKLADY PEDAGOGIKY	39,8%	13,9%	9,3%	8,3%	10,2%	3,7%	4,6%	4,6%	3,7%	1,9%	**100%**
DIDAKTIKA APOD.	40,0%	16,5%	12,9%	7,1%	7,1%	5,9%	1,2%	1,2%	5,9%	2,4%	**100%**
JINÉ	23,1%	38,5%	15,4%	-	-	-	7,7%	7,7%	7,7%	-	**100%**
BEZ ODP.	25,0%	-	25,0%	-	-	-	-	-	-	50,0%	**100%**

Tab. 71: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	11	170	278	177	214	66	277	108
TF	118	2	66	73	56	56	44	76	31
FF	29	-	6	23	12	21	6	20	2
PEDu	238	8	101	162	101	127	29	156	76
PEDn	247	5	111	165	114	118	65	168	56
NEP	69	-	30	47	30	46	22	49	9
PTM	74	5	32	53	27	30	6	38	21
HUM	141	1	53	98	61	89	24	101	32
PPV	215	6	108	141	102	111	53	139	68
PSY	23	-	16	16	12	11	8	19	3
SOP	116	2	42	77	50	58	25	83	19
1	230	6	92	153	104	125	42	144	58
2	107	2	36	71	55	58	29	70	17
3	96	1	50	66	38	49	20	76	21
4	73	4	31	46	25	36	14	45	25
5+	48	-	33	38	23	23	11	38	20

Tab. 72: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	2,7%	41,8%	68,3%	43,5%	52,6%	16,2%	68,1%	26,5%
TF	118	1,7%	55,9%	61,9%	47,5%	47,5%	37,3%	64,4%	26,3%
FF	29	-	20,7%	79,3%	41,4%	72,4%	20,7%	69,0%	6,9%
PEDu	238	3,4%	42,4%	68,1%	42,4%	53,4%	12,2%	65,5%	31,9%
PEDn	247	2,0%	44,9%	66,8%	46,2%	47,8%	26,3%	68,0%	22,7%
NEP	69	-	43,5%	68,1%	43,5%	66,7%	31,9%	71,0%	13,0%
PTM	74	6,8%	43,2%	71,6%	36,5%	40,5%	8,1%	51,4%	28,4%
HUM	141	0,7%	37,6%	69,5%	43,3%	63,1%	17,0%	71,6%	22,7%
PPV	215	2,8%	50,2%	65,6%	47,4%	51,6%	24,7%	64,7%	31,6%
PSY	23	-	69,6%	69,6%	52,2%	47,8%	34,8%	82,6%	13,0%
SOP	116	1,7%	36,2%	66,4%	43,1%	50,0%	21,6%	71,6%	16,4%
1	230	2,6%	40,0%	66,5%	45,2%	54,3%	18,3%	62,6%	25,2%
2	107	1,9%	33,6%	66,4%	51,4%	54,2%	27,1%	65,4%	15,9%
3	96	1,0%	52,1%	68,8%	39,6%	51,0%	20,8%	79,2%	21,9%
4	73	5,5%	42,5%	63,0%	34,2%	49,3%	19,2%	61,6%	34,2%
5+	48	-	68,8%	79,2%	47,9%	47,9%	22,9%	79,2%	41,7%

Tab. 73: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	9	150	249	155	195	73	249	89
intelektuální	113	3	56	81	59	63	29	82	26
obojí	60	1	29	38	22	26	14	37	21
aktivní	87	1	44	64	40	48	18	58	19
nevyhraněná	260	8	104	170	118	134	47	173	74
ateistická	207	4	94	140	87	109	51	142	48
0	2	-	1	2	1	1	-	2	-
1	19	1	6	10	6	8	1	12	1
2	89	3	35	52	30	46	22	61	23
3	140	2	63	102	65	74	26	96	34
4	150	2	59	102	68	78	38	98	47
5	92	4	39	59	43	51	14	63	19
6	52	1	33	40	26	31	14	36	14
CELKEM	**554**	**13**	**242**	**374**	**245**	**291**	**116**	**373**	**141**

Tab. 74: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	2,4%	40,7%	67,5%	42,0%	52,8%	19,8%	67,5%	24,1%
intelektuální	113	2,7%	49,6%	71,7%	52,2%	55,8%	25,7%	72,6%	23,0%
obojí	60	1,7%	48,3%	63,3%	36,7%	43,3%	23,3%	61,7%	35,0%
aktivní	87	1,1%	50,6%	73,6%	46,0%	55,2%	20,7%	66,7%	21,8%
nevyhraněná	260	3,1%	40,0%	65,4%	45,4%	51,5%	18,1%	66,5%	28,5%
ateistická	207	1,9%	45,4%	67,6%	42,0%	52,7%	24,6%	68,6%	23,2%
0	2	-	50,0%	100,0%	50,0%	50,0%	-	100,0%	-
1	19	5,3%	31,6%	52,6%	31,6%	42,1%	5,3%	63,2%	5,3%
2	89	3,4%	39,3%	58,4%	33,7%	51,7%	24,7%	68,5%	25,8%
3	140	1,4%	45,0%	72,9%	46,4%	52,9%	18,6%	68,6%	24,3%
4	150	1,3%	39,3%	68,0%	45,3%	52,0%	25,3%	65,3%	31,3%
5	92	4,3%	42,4%	64,1%	46,7%	55,4%	15,2%	68,5%	20,7%
6	52	1,9%	63,5%	76,9%	50,0%	59,6%	26,9%	69,2%	26,9%
CELKEM	**554**	**2,3%**	**43,7%**	**67,5%**	**44,2%**	**52,5%**	**20,9%**	**67,3%**	**25,5%**

Tab. 75: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	-	14	22	15	15	4	18	4
	ANO, ALE…	29	2	13	17	10	16	4	20	12
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	-	8	10	9	10	2	14	6
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	2	58	95	58	74	29	105	27
	DIDAKTIKA APOD.	116	4	57	81	44	57	17	95	31
	JINÉ	25	-	9	15	12	13	5	19	6
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	1	7	5	6	5	5	7	2
	FPD	38	-	21	26	22	20	19	24	12
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	2	34	42	28	25	28	36	16
	DIDAKTIKA APOD.	40	2	23	28	20	17	20	22	11

Tab. 76: Pojmové asociace k výrazu „cíle výchovy a vzdělávání“, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	-	50,0%	78,6%	53,6%	53,6%	14,3%	64,3%	14,3%
	ANO, ALE…	29	6,9%	44,8%	58,6%	34,5%	55,2%	13,8%	69,0%	41,4%
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	-	47,1%	58,8%	52,9%	58,8%	11,8%	82,4%	35,3%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	1,4%	42,0%	68,8%	42,0%	53,6%	21,0%	76,1%	19,6%
	DIDAKTIKA APOD.	116	3,4%	49,1%	69,8%	37,9%	49,1%	14,7%	81,9%	26,7%
	JINÉ	25	-	36,0%	60,0%	48,0%	52,0%	20,0%	76,0%	24,0%
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	9,1%	63,6%	45,5%	54,5%	45,5%	45,5%	63,6%	18,2%
	FPD	38	-	55,3%	68,4%	57,9%	52,6%	50,0%	63,2%	31,6%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	3,4%	57,6%	71,2%	47,5%	42,4%	47,5%	61,0%	27,1%
	DIDAKTIKA APOD.	40	5,0%	57,5%	70,0%	50,0%	42,5%	50,0%	55,0%	27,5%

Tab. 77: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	41	128	161	118	271	96	121	231
TF	118	5	38	46	44	86	39	44	65
FF	29	4	9	13	7	15	3	12	18
PEDu	238	28	69	89	73	152	56	71	136
PEDn	247	17	79	100	77	172	64	80	132
NEP	69	5	27	31	19	48	18	26	46
PTM	74	15	17	31	17	37	14	23	32
HUM	141	10	46	60	46	100	31	43	87
PPV	215	14	68	80	74	146	60	76	124
PSY	23	-	9	11	8	20	11	9	16
SOP	116	13	38	45	28	80	24	29	62
1	230	24	65	94	64	140	52	73	139
2	107	12	30	43	37	72	29	32	60
3	96	5	36	37	26	68	28	26	49
4	73	5	27	21	22	51	23	27	42
5+	48	4	17	25	20	41	6	19	24

Tab. 78: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	10,1%	31,4%	39,6%	29,0%	66,6%	23,6%	29,7%	56,8%
TF	118	4,2%	32,2%	39,0%	37,3%	72,9%	33,1%	37,3%	55,1%
FF	29	13,8%	31,0%	44,8%	24,1%	51,7%	10,3%	41,4%	62,1%
PEDu	238	11,8%	29,0%	37,4%	30,7%	63,9%	23,5%	29,8%	57,1%
PEDn	247	6,9%	32,0%	40,5%	31,2%	69,6%	25,9%	32,4%	53,4%
NEP	69	7,2%	39,1%	44,9%	27,5%	69,6%	26,1%	37,7%	66,7%
PTM	74	20,3%	23,0%	41,9%	23,0%	50,0%	18,9%	31,1%	43,2%
HUM	141	7,1%	32,6%	42,6%	32,6%	70,9%	22,0%	30,5%	61,7%
PPV	215	6,5%	31,6%	37,2%	34,4%	67,9%	27,9%	35,3%	57,7%
PSY	23	-	39,1%	47,8%	34,8%	87,0%	47,8%	39,1%	69,6%
SOP	116	11,2%	32,8%	38,8%	24,1%	69,0%	20,7%	25,0%	53,4%
1	230	10,4%	28,3%	40,9%	27,8%	60,9%	22,6%	31,7%	60,4%
2	107	11,2%	28,0%	40,2%	34,6%	67,3%	27,1%	29,9%	56,1%
3	96	5,2%	37,5%	38,5%	27,1%	70,8%	29,2%	27,1%	51,0%
4	73	6,8%	37,0%	28,8%	30,1%	69,9%	31,5%	37,0%	57,5%
5+	48	8,3%	35,4%	52,1%	41,7%	85,4%	12,5%	39,6%	50,0%

Tab. 79: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	35	116	145	111	243	85	116	206
intelektuální	113	10	33	39	34	80	31	44	68
obojí	60	4	21	30	22	41	19	13	32
aktivní	87	2	34	42	31	65	24	34	51
nevyhraněná	260	26	72	106	73	164	72	82	147
ateistická	207	22	69	72	65	143	42	61	116
0	2	-	-	2	1	2	-	-	2
1	19	4	3	3	-	10	6	6	10
2	89	8	24	34	31	63	24	27	53
3	140	8	53	68	47	97	34	42	76
4	150	14	52	49	43	103	37	50	85
5	92	10	27	36	32	61	20	30	48
6	52	4	14	24	13	31	15	18	35
CELKEM	**554**	**50**	**175**	**220**	**169**	**372**	**138**	**177**	**314**

Tab. 80: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	9,5%	31,4%	39,3%	30,1%	65,9%	23,0%	31,4%	55,8%
intelektuální	113	8,8%	29,2%	34,5%	30,1%	70,8%	27,4%	38,9%	60,2%
obojí	60	6,7%	35,0%	50,0%	36,7%	68,3%	31,7%	21,7%	53,3%
aktivní	87	2,3%	39,1%	48,3%	35,6%	74,7%	27,6%	39,1%	58,6%
nevyhraněná	260	10,0%	27,7%	40,8%	28,1%	63,1%	27,7%	31,5%	56,5%
ateistická	207	10,6%	33,3%	34,8%	31,4%	69,1%	20,3%	29,5%	56,0%
0	2	-	-	1,3%	0,7%	1,3%	-	-	1,3%
1	19	21,1%	15,8%	15,8%	-	52,6%	31,6%	31,6%	52,6%
2	89	9,0%	27,0%	38,2%	34,8%	70,8%	27,0%	30,3%	59,6%
3	140	5,7%	37,9%	48,6%	33,6%	69,3%	24,3%	30,0%	54,3%
4	150	9,3%	34,7%	32,7%	28,7%	68,7%	24,7%	33,3%	56,7%
5	92	10,9%	29,3%	39,1%	34,8%	66,3%	21,7%	32,6%	52,2%
6	52	7,7%	26,9%	46,2%	25,0%	59,6%	28,8%	34,6%	67,3%
CELKEM	**554**	**9,0%**	**31,6%**	**39,7%**	**30,5%**	**67,1%**	**24,9%**	**31,9%**	**56,7%**

Tab. 81: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	-	9	10	8	22	8	7	14
	ANO, ALE...	29	5	10	15	12	17	10	10	15
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	3	5	6	6	10	5	7	7
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	13	43	55	37	98	30	39	80
	DIDAKTIKA APOD.	116	8	44	43	31	84	28	33	59
	JINÉ	25	4	10	11	6	14	7	7	12
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	1	3	4	8	9	1	5	3
	FPD	38	2	11	14	21	25	17	16	20
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	2	21	24	27	45	21	25	28
	DIDAKTIKA APOD.	40	1	16	18	20	30	15	18	17

Tab. 82: Pojmové asociace k výrazu *hodnoty, na kterých by měla výchova a vzdělávání „stavět“*, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	-	32,1%	35,7%	28,6%	78,6%	28,6%	25,0%	50,0%
	ANO, ALE...	29	17,2%	34,5%	51,7%	41,4%	58,6%	34,5%	34,5%	51,7%
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	17,6%	29,4%	35,3%	35,3%	58,8%	29,4%	41,2%	41,2%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	9,4%	31,2%	39,9%	26,8%	71,0%	21,7%	28,3%	58,0%
	DIDAKTIKA APOD.	116	6,9%	37,9%	37,1%	26,7%	72,4%	24,1%	28,4%	50,9%
	JINÉ	25	16,0%	40,0%	44,0%	24,0%	56,0%	28,0%	28,0%	48,0%
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	9,1%	27,3%	36,4%	72,7%	81,8%	9,1%	45,5%	27,3%
	FPD	38	5,3%	28,9%	36,8%	55,3%	65,8%	44,7%	42,1%	52,6%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	3,4%	35,6%	40,7%	45,8%	76,3%	35,6%	42,4%	47,5%
	DIDAKTIKA APOD.	40	2,5%	40,0%	45,0%	50,0%	75,0%	37,5%	45,0%	42,5%

Tab. 83: Cíle výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	23	63	199	161	84	4	258	32
TF	118	1	35	65	59	37	4	86	7
FF	29	-	2	17	17	8	-	24	1
PEDu	238	12	37	131	86	48	-	153	28
PEDn	247	12	55	121	112	65	8	159	9
NEP	69	-	8	29	39	16	-	56	3
PTM	74	3	6	51	30	15	-	48	7
HUM	141	4	28	78	61	31	-	97	18
PPV	215	8	48	112	87	58	5	142	15
PSY	23	1	2	6	14	5	-	20	1
SOP	116	9	19	45	52	24	3	71	2
1	230	5	36	137	109	55	3	150	22
2	107	10	17	48	49	22	3	65	3
3	96	3	19	41	35	24	-	75	7
4	73	5	12	27	19	16	2	48	5
5+	48	1	16	28	25	12	-	30	3

Tab. 84: Cíle výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	5,7%	15,5%	48,9%	39,6%	20,6%	1,0%	63,4%	7,9%
TF	118	0,8%	29,7%	55,1%	50,0%	31,4%	3,4%	72,9%	5,9%
FF	29	-	6,9%	58,6%	58,6%	27,6%	-	82,8%	3,4%
PEDu	238	5,0%	15,5%	55,0%	36,1%	20,2%	-	64,3%	11,8%
PEDn	247	4,9%	22,3%	49,0%	45,3%	26,3%	3,2%	64,4%	3,6%
NEP	69	-	11,6%	42,0%	56,5%	23,2%	-	81,2%	4,3%
PTM	74	4,1%	8,1%	68,9%	40,5%	20,3%	-	64,9%	9,5%
HUM	141	2,8%	19,9%	55,3%	43,3%	22,0%	-	68,8%	12,8%
PPV	215	3,7%	22,3%	52,1%	40,5%	27,0%	2,3%	66,0%	7,0%
PSY	23	4,3%	8,7%	26,1%	60,9%	21,7%	-	87,0%	4,3%
SOP	116	7,8%	16,4%	38,8%	44,8%	20,7%	2,6%	61,2%	1,7%
1	230	2,2%	15,7%	59,6%	47,4%	23,9%	1,3%	65,2%	9,6%
2	107	9,3%	15,9%	44,9%	45,8%	20,6%	2,8%	60,7%	2,8%
3	96	3,1%	19,8%	42,7%	36,5%	25,0%	-	78,1%	7,3%
4	73	6,8%	16,4%	37,0%	26,0%	21,9%	2,7%	65,8%	6,8%
5+	48	2,1%	33,3%	58,3%	52,1%	25,0%	-	62,5%	6,3%

Tab. 85: Cíle výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	18	68	182	151	93	7	245	26
intelektuální	113	3	19	62	52	24	1	72	8
obojí	60	1	12	33	29	10	-	43	5
aktivní	87	3	20	47	26	19	1	65	5
nevyhraněná	260	12	42	123	108	58	5	174	21
ateistická	207	9	38	111	103	52	2	129	14
0	2	-	-	2	1	-	-	1	-
1	19	1	5	6	10	5	-	14	1
2	89	4	16	49	36	21	3	56	7
3	140	7	30	65	61	32	3	94	9
4	150	7	27	77	63	35	-	101	7
5	92	2	12	52	42	23	1	57	11
6	52	1	9	26	20	12	1	39	4
CELKEM	**554**	**24**	**100**	**281**	**237**	**129**	**8**	**368**	**40**

Tab. 86: Cíle výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	4,9%	18,4%	49,3%	40,9%	25,2%	1,9%	66,4%	7,0%
intelektuální	113	2,7%	16,8%	54,9%	46,0%	21,2%	0,9%	63,7%	7,1%
obojí	60	1,7%	20,0%	55,0%	48,3%	16,7%	-	71,7%	8,3%
aktivní	87	3,4%	23,0%	54,0%	29,9%	21,8%	1,1%	74,7%	5,7%
nevyhraněná	260	4,6%	16,2%	47,3%	41,5%	22,3%	1,9%	66,9%	8,1%
ateistická	207	4,3%	18,4%	53,6%	49,8%	25,1%	1,0%	62,3%	6,8%
0	2	-	-	100,0%	50,0%	-	-	50,0%	-
1	19	5,3%	26,3%	31,6%	52,6%	26,3%	-	73,7%	5,3%
2	89	4,5%	18,0%	55,1%	40,4%	23,6%	3,4%	62,9%	7,9%
3	140	5,0%	21,4%	46,4%	43,6%	22,9%	2,1%	67,1%	6,4%
4	150	4,7%	18,0%	51,3%	42,0%	23,3%	-	67,3%	4,7%
5	92	2,2%	13,0%	56,5%	45,7%	25,0%	1,1%	62,0%	12,0%
6	52	1,9%	17,3%	50,0%	38,5%	23,1%	1,9%	75,0%	7,7%
CELKEM	**554**	**4,3%**	**18,1%**	**50,7%**	**42,8%**	**23,3%**	**1,4%**	**66,4%**	**7,2%**

Tab. 87: Cíle výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	-	4	14	9	7	-	20	2
	ANO, ALE...	29	5	4	10	7	8	-	20	2
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	2	3	9	9	3	-	11	-
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	10	19	53	57	28	2	87	4
	DIDAKTIKA APOD.	116	4	24	48	42	25	-	74	9
	JINÉ	25	2	3	10	8	9	-	17	1
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	-	2	7	8	4	-	10	-
	FPD	38	1	13	21	15	9	1	28	4
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	1	19	35	29	16	2	45	5
	DIDAKTIKA APOD.	40	1	13	23	19	8	2	30	5

Tab. 88: Cíle výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	-	14,3%	50,0%	32,1%	25,0%	-	71,4%	7,1%
	ANO, ALE...	29	17,2%	13,8%	34,5%	24,1%	27,6%	-	69,0%	6,9%
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	11,8%	17,6%	52,9%	52,9%	17,6%	-	64,7%	-
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	7,2%	13,8%	38,4%	41,3%	20,3%	1,4%	63,0%	2,9%
	DIDAKTIKA APOD.	116	3,4%	20,7%	41,4%	36,2%	21,6%	-	63,8%	7,8%
	JINÉ	25	8,0%	12,0%	40,0%	32,0%	36,0%	-	68,0%	4,0%
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	-	18,2%	63,6%	72,7%	36,4%	-	90,9%	-
	FPD	38	2,6%	34,2%	55,3%	39,5%	23,7%	2,6%	73,7%	10,5%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	1,7%	32,2%	59,3%	49,2%	27,1%	3,4%	76,3%	8,5%
	DIDAKTIKA APOD.	40	2,5%	32,5%	57,5%	47,5%	20,0%	5,0%	75,0%	12,5%

Tab. 89: Smysl výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	57	65	174	116	45	1	108	22
TF	118	11	33	52	37	10	3	37	6
FF	29	5	2	12	11	3	-	7	2
PEDu	238	36	39	113	62	33	-	64	14
PEDn	247	30	52	100	80	21	3	66	12
NEP	69	7	9	25	22	4	1	22	4
PTM	74	12	9	28	19	10	-	16	3
HUM	141	21	20	66	39	17	1	36	8
PPV	215	25	50	98	60	25	2	69	16
PSY	23	2	3	7	9	-	1	8	1
SOP	116	16	18	45	42	9	-	26	2
1	230	29	36	94	58	29	1	67	18
2	107	15	11	46	37	8	1	26	1
3	96	11	29	38	31	6	1	23	5
4	73	10	16	33	24	10	-	24	6
5+	48	8	8	27	14	5	1	12	-

Tab. 90: Smysl výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	14,0%	16,0%	42,8%	28,5%	11,1%	0,2%	26,5%	5,4%
TF	118	9,3%	28,0%	44,1%	31,4%	8,5%	2,5%	31,4%	5,1%
FF	29	17,2%	6,9%	41,4%	37,9%	10,3%	-	24,1%	6,9%
PEDu	238	15,1%	16,4%	47,5%	26,1%	13,9%	-	26,9%	5,9%
PEDn	247	12,1%	21,1%	40,5%	32,4%	8,5%	1,2%	26,7%	4,9%
NEP	69	10,1%	13,0%	36,2%	31,9%	5,8%	1,4%	31,9%	5,8%
PTM	74	16,2%	12,2%	37,8%	25,7%	13,5%	-	21,6%	4,1%
HUM	141	14,9%	14,2%	46,8%	27,7%	12,1%	0,7%	25,5%	5,7%
PPV	215	11,6%	23,3%	45,6%	27,9%	11,6%	0,9%	32,1%	7,4%
PSY	23	8,7%	13,0%	30,4%	39,1%	-	4,3%	34,8%	4,3%
SOP	116	13,8%	15,5%	38,8%	36,2%	7,8%	-	22,4%	1,7%
1	230	12,6%	15,7%	40,9%	25,2%	12,6%	0,4%	29,1%	7,8%
2	107	14,0%	10,3%	43,0%	34,6%	7,5%	0,9%	24,3%	0,9%
3	96	11,5%	30,2%	39,6%	32,3%	6,3%	1,0%	24,0%	5,2%
4	73	13,7%	21,9%	45,2%	32,9%	13,7%	-	32,9%	8,2%
5+	48	16,7%	16,7%	56,3%	29,2%	10,4%	2,1%	25,0%	-

Tab. 91: Smysl výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	48	69	153	104	39	3	103	22
intelektuální	113	15	20	49	36	13	1	29	3
obojí	60	7	11	34	20	6	-	17	4
aktivní	87	8	14	41	29	8	1	22	9
nevyhraněná	260	38	45	109	74	23	1	75	14
ateistická	207	27	41	88	61	27	2	55	7
0	2	-	-	1	-	-	-	1	-
1	19	1	5	5	8	2	-	8	-
2	89	11	16	31	25	10	3	31	6
3	140	19	21	65	41	21	-	36	12
4	150	22	29	67	42	12	-	32	5
5	92	12	18	39	29	11	1	27	4
6	52	5	10	26	15	2	-	15	3
CELKEM	**554**	**73**	**100**	**238**	**164**	**58**	**4**	**152**	**30**

Tab. 92: Smysl výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	13,0%	18,7%	41,5%	28,2%	10,6%	0,8%	27,9%	6,0%
intelektuální	113	13,3%	17,7%	43,4%	31,9%	11,5%	0,9%	25,7%	2,7%
obojí	60	11,7%	18,3%	56,7%	33,3%	10,0%	-	28,3%	6,7%
aktivní	87	9,2%	16,1%	47,1%	33,3%	9,2%	1,1%	25,3%	10,3%
nevyhraněná	260	14,6%	17,3%	41,9%	28,5%	8,8%	0,4%	28,8%	5,4%
ateistická	207	13,0%	19,8%	42,5%	29,5%	13,0%	1,0%	26,6%	3,4%
0	2	-	-	50,0%	-	-	-	50,0%	-
1	19	5,3%	26,3%	26,3%	42,1%	10,5%	-	42,1%	-
2	89	12,4%	18,0%	34,8%	28,1%	11,2%	3,4%	34,8%	6,7%
3	140	13,6%	15,0%	46,4%	29,3%	15,0%	-	25,7%	8,6%
4	150	14,7%	19,3%	44,7%	28,0%	8,0%	-	21,3%	3,3%
5	92	13,0%	19,6%	42,4%	31,5%	12,0%	1,1%	29,3%	4,3%
6	52	9,6%	19,2%	50,0%	28,8%	3,8%	-	28,8%	5,8%
CELKEM	**554**	**13,2%**	**18,1%**	**43,0%**	**29,6%**	**10,5%**	**0,7%**	**27,4%**	**5,4%**

Tab. 93: Smysl výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	4	3	15	7	-	-	5	-
	ANO, ALE...	29	4	6	18	10	4	-	6	2
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	1	5	9	5	1	-	4	-
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	22	22	52	45	13	1	36	2
	DIDAKTIKA APOD.	116	21	22	42	37	11	1	31	2
	JINÉ	25	3	2	11	9	3	-	5	1
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	2	3	4	4	-	-	1	-
	FPD	38	5	10	18	13	1	1	11	2
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	7	20	25	22	5	2	20	5
	DIDAKTIKA APOD.	40	4	13	17	13	1	-	16	4

Tab. 94: Smysl výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	14,3%	10,7%	53,6%	25,0%	-	-	17,9%	-
	ANO, ALE...	29	13,8%	20,7%	62,1%	34,5%	13,8%	-	20,7%	6,9%
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	5,9%	29,4%	52,9%	29,4%	5,9%	-	23,5%	-
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	15,9%	15,9%	37,7%	32,6%	9,4%	0,7%	26,1%	1,4%
	DIDAKTIKA APOD.	116	18,1%	19,0%	36,2%	31,9%	9,5%	0,9%	26,7%	1,7%
	JINÉ	25	12,0%	8,0%	44,0%	36,0%	12,0%	-	20,0%	4,0%
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	18,2%	27,3%	36,4%	36,4%	-	-	9,1%	-
	FPD	38	13,2%	26,3%	47,4%	34,2%	2,6%	2,6%	28,9%	5,3%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	11,9%	33,9%	42,4%	37,3%	8,5%	3,4%	33,9%	8,5%
	DIDAKTIKA APOD.	40	10,0%	32,5%	42,5%	32,5%	2,5%	-	40,0%	10,0%

Tab. 95: Účel výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	102	38	140	47	55	15	92	15
TF	118	17	16	46	15	11	6	35	4
FF	29	8	-	9	3	2	1	7	1
PEDu	238	59	22	93	27	31	6	55	8
PEDn	247	52	27	83	30	29	14	61	10
NEP	69	16	5	19	8	8	2	18	2
PTM	74	21	4	18	4	7	1	11	2
HUM	141	29	13	52	24	19	5	42	4
PPV	215	43	25	86	22	26	10	51	10
PSY	23	3	2	6	3	4	1	5	-
SOP	116	34	11	37	12	14	5	29	4
1	230	48	22	81	22	24	5	47	10
2	107	29	10	39	13	10	6	24	3
3	96	21	9	24	13	14	9	31	6
4	73	22	7	31	6	9	1	19	-
5+	48	7	6	20	11	11	1	13	1

Tab. 96: Účel výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	25,1%	9,3%	34,4%	11,5%	13,5%	3,7%	22,6%	3,7%
TF	118	14,4%	13,6%	39,0%	12,7%	9,3%	5,1%	29,7%	3,4%
FF	29	27,6%	-	31,0%	10,3%	6,9%	3,4%	24,1%	3,4%
PEDu	238	24,8%	9,2%	39,1%	11,3%	13,0%	2,5%	23,1%	3,4%
PEDn	247	21,1%	10,9%	33,6%	12,1%	11,7%	5,7%	24,7%	4,0%
NEP	69	23,2%	7,2%	27,5%	11,6%	11,6%	2,9%	26,1%	2,9%
PTM	74	28,4%	5,4%	24,3%	5,4%	9,5%	1,4%	14,9%	2,7%
HUM	141	20,6%	9,2%	36,9%	17,0%	13,5%	3,5%	29,8%	2,8%
PPV	215	20,0%	11,6%	40,0%	10,2%	12,1%	4,7%	23,7%	4,7%
PSY	23	13,0%	8,7%	26,1%	13,0%	17,4%	4,3%	21,7%	-
SOP	116	29,3%	9,5%	31,9%	10,3%	12,1%	4,3%	25,0%	3,4%
1	230	20,9%	9,6%	35,2%	9,6%	10,4%	2,2%	20,4%	4,3%
2	107	27,1%	9,3%	36,4%	12,1%	9,3%	5,6%	22,4%	2,8%
3	96	21,9%	9,4%	25,0%	13,5%	14,6%	9,4%	32,3%	6,3%
4	73	30,1%	9,6%	42,5%	8,2%	12,3%	1,4%	26,0%	-
5+	48	14,6%	12,5%	41,7%	22,9%	22,9%	2,1%	27,1%	2,1%

Tab. 97: Účel výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	82	37	136	46	47	15	88	16
intelektuální	113	36	10	33	11	13	4	20	2
obojí	60	5	5	20	7	7	3	25	2
aktivní	87	18	9	36	14	11	3	21	5
nevyhraněná	260	63	20	85	29	36	10	63	5
ateistická	207	46	25	74	22	21	9	50	10
0	2	1	-	-	-	-	-	1	1
1	19	5	1	6	1	4	-	2	-
2	89	15	5	34	16	15	2	21	2
3	140	30	22	48	16	15	9	45	7
4	150	38	12	49	18	15	3	37	2
5	92	25	5	36	8	10	3	17	6
6	52	9	9	17	6	8	5	11	2
CELKEM	**554**	**127**	**54**	**195**	**65**	**68**	**22**	**134**	**20**

Tab. 98: Účel výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	22,2%	10,0%	36,9%	12,5%	12,7%	4,1%	23,8%	4,3%
intelektuální	113	31,9%	8,8%	29,2%	9,7%	11,5%	3,5%	17,7%	1,8%
obojí	60	8,3%	8,3%	33,3%	11,7%	11,7%	5,0%	41,7%	3,3%
aktivní	87	20,7%	10,3%	41,4%	16,1%	12,6%	3,4%	24,1%	5,7%
nevyhraněná	260	24,2%	7,7%	32,7%	11,2%	13,8%	3,8%	24,2%	1,9%
ateistická	207	22,2%	12,1%	35,7%	10,6%	10,1%	4,3%	24,2%	4,8%
0	2	50,0%	-	-	-	-	-	50,0%	50,0%
1	19	26,3%	5,3%	31,6%	5,3%	21,1%	-	10,5%	-
2	89	16,9%	5,6%	38,2%	18,0%	16,9%	2,2%	23,6%	2,2%
3	140	21,4%	15,7%	34,3%	11,4%	10,7%	6,4%	32,1%	5,0%
4	150	25,3%	8,0%	32,7%	12,0%	10,0%	2,0%	24,7%	1,3%
5	92	27,2%	5,4%	39,1%	8,7%	10,9%	3,3%	18,5%	6,5%
6	52	17,3%	17,3%	32,7%	11,5%	15,4%	9,6%	21,2%	3,8%
CELKEM	**554**	**22,9%**	**9,7%**	**35,2%**	**11,7%**	**12,3%**	**4,0%**	**24,2%**	**3,6%**

Tab. 99: Účel výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	4	3	15	7	-	-	5	-
	ANO, ALE...	29	4	6	18	10	4	-	6	2
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	1	5	9	5	1	-	4	-
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	22	22	52	45	13	1	36	2
	DIDAKTIKA APOD.	116	21	22	42	37	11	1	31	2
	JINÉ	25	3	2	11	9	3	-	5	1
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	2	3	4	4	-	-	1	-
	FPD	38	5	10	18	13	1	1	11	2
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	7	20	25	22	5	2	20	5
	DIDAKTIKA APOD.	40	4	13	17	13	1	-	16	4

Tab. 100: Účel výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	14,3%	10,7%	53,6%	25,0%	-	-	17,9%	-
	ANO, ALE...	29	13,8%	20,7%	62,1%	34,5%	13,8%	-	20,7%	6,9%
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	5,9%	29,4%	52,9%	29,4%	5,9%	-	23,5%	-
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	15,9%	15,9%	37,7%	32,6%	9,4%	0,7%	26,1%	1,4%
	DIDAKTIKA APOD.	116	18,1%	19,0%	36,2%	31,9%	9,5%	0,9%	26,7%	1,7%
	JINÉ	25	12,0%	8,0%	44,0%	36,0%	12,0%	-	20,0%	4,0%
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	18,2%	27,3%	36,4%	36,4%	-	-	9,1%	-
	FPD	38	13,2%	26,3%	47,4%	34,2%	2,6%	2,6%	28,9%	5,3%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	11,9%	33,9%	42,4%	37,3%	8,5%	3,4%	33,9%	8,5%
	DIDAKTIKA APOD.	40	10,0%	32,5%	42,5%	32,5%	2,5%	-	40,0%	10,0%

Tab. 101: Hodnota výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	136	50	89	51	97	20	83	43
TF	118	24	28	33	14	30	11	29	9
FF	29	10	3	8	6	4	2	9	2
PEDu	238	90	28	63	26	53	9	41	21
PEDn	247	66	40	52	33	65	17	58	27
NEP	69	14	13	15	12	13	7	22	6
PTM	74	35	8	15	5	18	-	8	5
HUM	141	40	20	43	17	30	10	35	11
PPV	215	61	33	54	28	52	12	43	23
PSY	23	1	6	1	5	9	1	9	3
SOP	116	37	15	21	17	27	10	29	12
1	230	80	31	48	25	45	12	44	23
2	107	30	13	20	13	27	9	29	10
3	96	28	19	27	13	26	4	25	8
4	73	25	12	14	9	15	5	18	6
5+	48	7	6	21	11	18	3	5	7

Tab. 102: Hodnota výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	33,4%	12,3%	21,9%	12,5%	23,8%	4,9%	20,4%	10,6%
TF	118	20,3%	23,7%	28,0%	11,9%	25,4%	9,3%	24,6%	7,6%
FF	29	34,5%	10,3%	27,6%	20,7%	13,8%	6,9%	31,0%	6,9%
PEDu	238	37,8%	11,8%	26,5%	10,9%	22,3%	3,8%	17,2%	8,8%
PEDn	247	26,7%	16,2%	21,1%	13,4%	26,3%	6,9%	23,5%	10,9%
NEP	69	20,3%	18,8%	21,7%	17,4%	18,8%	10,1%	31,9%	8,7%
PTM	74	47,3%	10,8%	20,3%	6,8%	24,3%	-	10,8%	6,8%
HUM	141	28,4%	14,2%	30,5%	12,1%	21,3%	7,1%	24,8%	7,8%
PPV	215	28,4%	15,3%	25,1%	13,0%	24,2%	5,6%	20,0%	10,7%
PSY	23	4,3%	26,1%	4,3%	21,7%	39,1%	4,3%	39,1%	13,0%
SOP	116	31,9%	12,9%	18,1%	14,7%	23,3%	8,6%	25,0%	10,3%
1	230	34,8%	13,5%	20,9%	10,9%	19,6%	5,2%	19,1%	10,0%
2	107	28,0%	12,1%	18,7%	12,1%	25,2%	8,4%	27,1%	9,3%
3	96	29,2%	19,8%	28,1%	13,5%	27,1%	4,2%	26,0%	8,3%
4	73	34,2%	16,4%	19,2%	12,3%	20,5%	6,8%	24,7%	8,2%
5+	48	14,6%	12,5%	43,8%	22,9%	37,5%	6,3%	10,4%	14,6%

Tab. 103: Hodnota výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	113	51	84	44	84	21	79	42
intelektuální	113	43	14	23	18	27	6	22	7
obojí	60	10	13	20	9	18	6	17	5
aktivní	87	22	12	25	9	28	5	16	12
nevyhraněná	260	85	40	55	33	53	15	52	28
ateistická	207	63	29	50	29	50	13	53	14
0	2	1	-	1	-	-	-	1	1
1	19	10	-	2	1	5	3	3	-
2	89	21	13	21	15	23	7	22	14
3	140	37	17	36	21	35	5	24	16
4	150	47	26	35	18	36	5	35	13
5	92	38	10	20	10	19	6	12	5
6	52	13	12	13	6	11	7	21	4
CELKEM	**554**	**170**	**81**	**130**	**71**	**131**	**33**	**121**	**54**

Tab. 104: Hodnota výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	30,6%	13,8%	22,8%	11,9%	22,8%	5,7%	21,4%	11,4%
intelektuální	113	38,1%	12,4%	20,4%	15,9%	23,9%	5,3%	19,5%	6,2%
obojí	60	16,7%	21,7%	33,3%	15,0%	30,0%	10,0%	28,3%	8,3%
aktivní	87	25,3%	13,8%	28,7%	10,3%	32,2%	5,7%	18,4%	13,8%
nevyhraněná	260	32,7%	15,4%	21,2%	12,7%	20,4%	5,8%	20,0%	10,8%
ateistická	207	30,4%	14,0%	24,2%	14,0%	24,2%	6,3%	25,6%	6,8%
0	2	50,0%	-	50,0%	-	-	-	50,0%	50,0%
1	19	52,6%	-	10,5%	5,3%	26,3%	15,8%	15,8%	-
2	89	23,6%	14,6%	23,6%	16,9%	25,8%	7,9%	24,7%	15,7%
3	140	26,4%	12,1%	25,7%	15,0%	25,0%	3,6%	17,1%	11,4%
4	150	31,3%	17,3%	23,3%	12,0%	24,0%	3,3%	23,3%	8,7%
5	92	41,3%	10,9%	21,7%	10,9%	20,7%	6,5%	13,0%	5,4%
6	52	25,0%	23,1%	25,0%	11,5%	21,2%	13,5%	40,4%	7,7%
CELKEM	**554**	**30,7%**	**14,6%**	**23,5%**	**12,8%**	**23,6%**	**6,0%**	**21,8%**	**9,7%**

Tab. 105: Hodnota výchovy a vzdělávání, absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	9	5	10	4	7	1	2	2
	ANO, ALE...	29	12	4	8	-	4	-	2	3
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	3	4	5	2	5	2	6	1
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	39	16	27	22	39	11	41	15
	DIDAKTIKA APOD.	116	36	15	28	15	33	10	29	11
	JINÉ	25	5	2	6	3	11	-	5	4
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	2	2	3	3	1	2	2	1
	FPD	38	7	9	11	5	11	1	11	5
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	10	18	18	9	17	4	15	4
	DIDAKTIKA APOD.	40	6	10	12	7	13	3	9	4

Tab. 106: Hodnota výchovy a vzdělávání, relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	32,1%	17,9%	35,7%	14,3%	25,0%	3,6%	7,1%	7,1%
	ANO, ALE...	29	41,4%	13,8%	27,6%	-	13,8%	-	6,9%	10,3%
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	17,6%	23,5%	29,4%	11,8%	29,4%	11,8%	35,3%	5,9%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	28,3%	11,6%	19,6%	15,9%	28,3%	8,0%	29,7%	10,9%
	DIDAKTIKA APOD.	116	31,0%	12,9%	24,1%	12,9%	28,4%	8,6%	25,0%	9,5%
	JINÉ	25	20,0%	8,0%	24,0%	12,0%	44,0%	-	20,0%	16,0%
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	18,2%	18,2%	27,3%	27,3%	9,1%	18,2%	18,2%	9,1%
	FPD	38	18,4%	23,7%	28,9%	13,2%	28,9%	2,6%	28,9%	13,2%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	16,9%	30,5%	30,5%	15,3%	28,8%	6,8%	25,4%	6,8%
	DIDAKTIKA APOD.	40	15,0%	25,0%	30,0%	17,5%	32,5%	7,5%	22,5%	10,0%

Tab. 107: Škola se má starat především o to, aby..., absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	49	81	108	46	56	12	115	110
TF	118	19	36	36	7	15	11	34	31
FF	29	4	3	6	5	2	1	9	8
PEDu	238	26	44	71	24	29	6	66	68
PEDn	247	32	63	66	27	40	15	74	62
NEP	69	14	13	13	7	4	3	18	19
PTM	74	10	11	26	8	6	2	19	18
HUM	141	16	29	39	18	18	5	38	37
PPV	215	31	51	56	15	26	14	61	67
PSY	23	6	6	3	1	2	-	6	5
SOP	116	11	25	30	19	24	3	37	26
1	230	40	41	54	17	24	9	61	70
2	107	12	23	27	17	20	3	32	25
3	96	9	22	36	11	14	4	35	23
4	73	6	18	16	6	9	3	21	22
5+	48	5	16	17	7	6	5	9	9

Tab. 108: Škola se má starat především o to, aby..., relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	12,0%	19,9%	26,5%	11,3%	13,8%	2,9%	28,3%	27,0%
TF	118	16,1%	30,5%	30,5%	5,9%	12,7%	9,3%	28,8%	26,3%
FF	29	13,8%	10,3%	20,7%	17,2%	6,9%	3,4%	31,0%	27,6%
PEDu	238	10,9%	18,5%	29,8%	10,1%	12,2%	2,5%	27,7%	28,6%
PEDn	247	13,0%	25,5%	26,7%	10,9%	16,2%	6,1%	30,0%	25,1%
NEP	69	20,3%	18,8%	18,8%	10,1%	5,8%	4,3%	26,1%	27,5%
PTM	74	13,5%	14,9%	35,1%	10,8%	8,1%	2,7%	25,7%	24,3%
HUM	141	11,3%	20,6%	27,7%	12,8%	12,8%	3,5%	27,0%	26,2%
PPV	215	14,4%	23,7%	26,0%	7,0%	12,1%	6,5%	28,4%	31,2%
PSY	23	26,1%	26,1%	13,0%	4,3%	8,7%	-	26,1%	21,7%
SOP	116	9,5%	21,6%	25,9%	16,4%	20,7%	2,6%	31,9%	22,4%
1	230	17,4%	17,8%	23,5%	7,4%	10,4%	3,9%	26,5%	30,4%
2	107	11,2%	21,5%	25,2%	15,9%	18,7%	2,8%	29,9%	23,4%
3	96	9,4%	22,9%	37,5%	11,5%	14,6%	4,2%	36,5%	24,0%
4	73	8,2%	24,7%	21,9%	8,2%	12,3%	4,1%	28,8%	30,1%
5+	48	10,4%	33,3%	35,4%	14,6%	12,5%	10,4%	18,8%	18,8%

Tab. 109: Škola se má starat především o to, aby..., absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	43	78	101	36	48	18	111	98
intelektuální	113	21	26	33	15	18	4	24	23
obojí	60	7	12	14	6	6	2	20	22
aktivní	87	10	14	25	8	15	5	27	22
nevyhraněná	260	37	53	66	33	23	11	80	67
ateistická	207	25	53	59	17	35	8	51	60
0	2	-	-	-	-	1	-	-	1
1	19	1	3	7	2	3	-	6	4
2	89	12	17	26	10	18	7	27	26
3	140	14	29	46	16	15	5	47	35
4	150	21	37	27	15	15	7	46	43
5	92	13	18	24	7	13	3	18	25
6	52	10	13	18	8	7	2	11	11
CELKEM	**554**	**72**	**120**	**150**	**58**	**73**	**24**	**158**	**149**

Tab. 110: Škola se má starat především o to, aby..., relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	11,7%	21,1%	27,4%	9,8%	13,0%	4,9%	30,1%	26,6%
intelektuální	113	18,6%	23,0%	29,2%	13,3%	15,9%	3,5%	21,2%	20,4%
obojí	60	11,7%	20,0%	23,3%	10,0%	10,0%	3,3%	33,3%	36,7%
aktivní	87	11,5%	16,1%	28,7%	9,2%	17,2%	5,7%	31,0%	25,3%
nevyhraněná	260	14,2%	20,4%	25,4%	12,7%	8,8%	4,2%	30,8%	25,8%
ateistická	207	12,1%	25,6%	28,5%	8,2%	16,9%	3,9%	24,6%	29,0%
0	2	-	-	-	-	50,0%	-	-	50,0%
1	19	5,3%	15,8%	36,8%	10,5%	15,8%	-	31,6%	21,1%
2	89	13,5%	19,1%	29,2%	11,2%	20,2%	7,9%	30,3%	29,2%
3	140	10,0%	20,7%	32,9%	11,4%	10,7%	3,6%	33,6%	25,0%
4	150	14,0%	24,7%	18,0%	10,0%	10,0%	4,7%	30,7%	28,7%
5	92	14,1%	19,6%	26,1%	7,6%	14,1%	3,3%	19,6%	27,2%
6	52	19,2%	25,0%	34,6%	15,4%	13,5%	3,8%	21,2%	21,2%
CELKEM	**554**	**13,0%**	**21,7%**	**27,1%**	**10,5%**	**13,2%**	**4,3%**	**28,5%**	**26,9%**

Tab. 111: Škola se má starat především o to, aby..., absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	2	5	10	4	6	1	11	3
	ANO, ALE...	29	1	11	5	3	2	1	7	11
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	1	3	2	7	6	-	2	3
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	9	27	35	22	28	5	41	40
	DIDAKTIKA APOD.	116	14	25	30	15	18	4	31	29
	JINÉ	25	3	5	9	3	6	-	8	6
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	1	3	4	1	-	1	2	2
	FPD	38	7	15	10	2	3	3	11	10
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	8	20	17	4	8	6	17	16
	DIDAKTIKA APOD.	40	3	15	13	3	5	5	12	12

Tab. 112: Škola se má starat především o to, aby..., relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	7,1%	17,9%	35,7%	14,3%	21,4%	3,6%	39,3%	10,7%
	ANO, ALE...	29	3,4%	37,9%	17,2%	10,3%	6,9%	3,4%	24,1%	37,9%
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	5,9%	17,6%	11,8%	41,2%	35,3%	-	11,8%	17,6%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	6,5%	19,6%	25,4%	15,9%	20,3%	3,6%	29,7%	29,0%
	DIDAKTIKA APOD.	116	12,1%	21,6%	25,9%	12,9%	15,5%	3,4%	26,7%	25,0%
	JINÉ	25	12,0%	20,0%	36,0%	12,0%	24,0%	-	32,0%	24,0%
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	9,1%	27,3%	36,4%	9,1%	-	9,1%	18,2%	18,2%
	FPD	38	18,4%	39,5%	26,3%	5,3%	7,9%	7,9%	28,9%	26,3%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	13,6%	33,9%	28,8%	6,8%	13,6%	10,2%	28,8%	27,1%
	DIDAKTIKA APOD.	40	7,5%	37,5%	32,5%	7,5%	12,5%	12,5%	30,0%	30,0%

Tab. 113: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	30	55	126	60	65	23	239	41
TF	118	8	25	45	15	29	18	61	9
FF	29	1	8	16	6	7	-	12	3
PEDu	238	22	33	79	39	40	8	142	21
PEDn	247	15	39	80	31	44	29	132	27
NEP	69	2	16	28	11	17	4	38	5
PTM	74	8	9	28	7	11	1	40	7
HUM	141	12	27	55	24	35	5	77	12
PPV	215	17	30	76	33	33	23	122	18
PSY	23	1	6	9	1	5	2	13	2
SOP	116	5	17	25	18	19	10	66	16
1	230	20	38	78	32	42	12	130	14
2	107	6	19	24	14	16	11	54	16
3	96	6	14	44	11	23	6	56	9
4	73	4	13	23	14	10	6	43	5
5+	48	3	4	18	10	10	6	29	9

Tab. 114: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	7,4%	13,5%	31,0%	14,7%	16,0%	5,7%	58,7%	10,1%
TF	118	6,8%	21,2%	38,1%	12,7%	24,6%	15,3%	51,7%	7,6%
FF	29	3,4%	27,6%	55,2%	20,7%	24,1%	-	41,4%	10,3%
PEDu	238	9,2%	13,9%	33,2%	16,4%	16,8%	3,4%	59,7%	8,8%
PEDn	247	6,1%	15,8%	32,4%	12,6%	17,8%	11,7%	53,4%	10,9%
NEP	69	2,9%	23,2%	40,6%	15,9%	24,6%	5,8%	55,1%	7,2%
PTM	74	10,8%	12,2%	37,8%	9,5%	14,9%	1,4%	54,1%	9,5%
HUM	141	8,5%	19,1%	39,0%	17,0%	24,8%	3,5%	54,6%	8,5%
PPV	215	7,9%	14,0%	35,3%	15,3%	15,3%	10,7%	56,7%	8,4%
PSY	23	4,3%	26,1%	39,1%	4,3%	21,7%	8,7%	56,5%	8,7%
SOP	116	4,3%	14,7%	21,6%	15,5%	16,4%	8,6%	56,9%	13,8%
1	230	8,7%	16,5%	33,9%	13,9%	18,3%	5,2%	56,5%	6,1%
2	107	5,6%	17,8%	22,4%	13,1%	15,0%	10,3%	50,5%	15,0%
3	96	6,3%	14,6%	45,8%	11,5%	24,0%	6,3%	58,3%	9,4%
4	73	5,5%	17,8%	31,5%	19,2%	13,7%	8,2%	58,9%	6,8%
5+	48	6,3%	8,3%	37,5%	20,8%	20,8%	12,5%	60,4%	18,8%

Tab. 115: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	27	53	120	58	65	24	208	35
intelektuální	113	6	15	40	15	23	12	69	9
obojí	60	4	17	24	8	12	4	28	9
aktivní	87	3	14	31	15	16	12	47	7
nevyhraněná	260	24	35	78	41	39	14	148	28
ateistická	207	12	39	78	25	46	15	117	18
0	2	-	-	1	-	-	-	2	-
1	19	1	6	6	3	4	1	8	5
2	89	8	11	29	16	11	8	49	10
3	140	11	22	38	23	28	16	79	13
4	150	9	19	62	15	29	8	82	16
5	92	4	15	25	18	17	1	59	8
6	52	4	14	23	5	10	7	28	1
CELKEM	**554**	**39**	**88**	**187**	**81**	**101**	**41**	**312**	**53**

Tab. 116: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	7,3%	14,4%	32,5%	15,7%	17,6%	6,5%	56,4%	9,5%
intelektuální	113	5,3%	13,3%	35,4%	13,3%	20,4%	10,6%	61,1%	8,0%
obojí	60	6,7%	28,3%	40,0%	13,3%	20,0%	6,7%	46,7%	15,0%
aktivní	87	3,4%	16,1%	35,6%	17,2%	18,4%	13,8%	54,0%	8,0%
nevyhraněná	260	9,2%	13,5%	30,0%	15,8%	15,0%	5,4%	56,9%	10,8%
ateistická	207	5,8%	18,8%	37,7%	12,1%	22,2%	7,2%	56,5%	8,7%
0	2	-	-	50,0%	-	-	-	100,0%	-
1	19	5,3%	31,6%	31,6%	15,8%	21,1%	5,3%	42,1%	26,3%
2	89	9,0%	12,4%	32,6%	18,0%	12,4%	9,0%	55,1%	11,2%
3	140	7,9%	15,7%	27,1%	16,4%	20,0%	11,4%	56,4%	9,3%
4	150	6,0%	12,7%	41,3%	10,0%	19,3%	5,3%	54,7%	10,7%
5	92	4,3%	16,3%	27,2%	19,6%	18,5%	1,1%	64,1%	8,7%
6	52	7,7%	26,9%	44,2%	9,6%	19,2%	13,5%	53,8%	1,9%
CELKEM	**554**	**7,0%**	**15,9%**	**33,8%**	**14,6%**	**18,2%**	**7,4%**	**56,3%**	**9,6%**

Tab. 117: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	2	5	11	4	7	2	13	3
	ANO, ALE...	29	2	3	7	5	5	2	18	2
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	-	2	10	3	4	2	10	1
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	6	18	41	20	20	10	82	18
	DIDAKTIKA APOD.	116	4	14	41	19	20	7	72	17
	JINÉ	25	1	4	11	5	7	2	14	3
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	-	4	3	1	1	3	3	1
	FPD	38	3	6	16	5	9	7	16	4
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	5	14	24	7	12	9	26	8
	DIDAKTIKA APOD.	40	3	11	14	6	7	4	18	4

Tab. 118: Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli..., relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	7,1%	17,9%	39,3%	14,3%	25,0%	7,1%	46,4%	10,7%
	ANO, ALE...	29	6,9%	10,3%	24,1%	17,2%	17,2%	6,9%	62,1%	6,9%
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	-	11,8%	58,8%	17,6%	23,5%	11,8%	58,8%	5,9%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	4,3%	13,0%	29,7%	14,5%	14,5%	7,2%	59,4%	13,0%
	DIDAKTIKA APOD.	116	3,4%	12,1%	35,3%	16,4%	17,2%	6,0%	62,1%	14,7%
	JINÉ	25	4,0%	16,0%	44,0%	20,0%	28,0%	8,0%	56,0%	12,0%
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	-	36,4%	27,3%	9,1%	9,1%	27,3%	27,3%	9,1%
	FPD	38	7,9%	15,8%	42,1%	13,2%	23,7%	18,4%	42,1%	10,5%
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	8,5%	23,7%	40,7%	11,9%	20,3%	15,3%	44,1%	13,6%
	DIDAKTIKA APOD.	40	7,5%	27,5%	35,0%	15,0%	17,5%	10,0%	45,0%	10,0%

Tab. 119: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., absolutní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	40	90	104	227	155	10	80	-
TF	118	19	29	35	55	49	4	21	-
FF	29	3	4	6	17	14	-	8	-
PEDu	238	21	53	53	140	81	3	48	-
PEDn	247	32	54	75	118	109	10	48	-
NEP	69	9	16	17	41	28	1	13	-
PTM	74	10	10	14	43	22	-	13	-
HUM	141	16	38	30	83	52	1	25	-
PPV	215	22	50	64	112	86	7	48	-
PSY	23	3	5	8	13	7	1	2	-
SOP	116	13	25	34	55	54	5	22	-
1	230	31	44	57	136	83	3	39	-
2	107	13	25	30	47	51	3	21	-
3	96	10	20	25	56	32	4	17	-
4	73	6	17	20	35	26	3	18	-
5+	48	2	17	13	25	26	1	14	-

Tab. 120: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., relativní četnosti dle fakulty, studovaného oboru a ročníku

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	407	9,8%	22,1%	25,6%	55,8%	38,1%	2,5%	19,7%	-
TF	118	16,1%	24,6%	29,7%	46,6%	41,5%	3,4%	17,8%	-
FF	29	10,3%	13,8%	20,7%	58,6%	48,3%	-	27,6%	-
PEDu	238	8,8%	22,3%	22,3%	58,8%	34,0%	1,3%	20,2%	-
PEDn	247	13,0%	21,9%	30,4%	47,8%	44,1%	4,0%	19,4%	-
NEP	69	13,0%	23,2%	24,6%	59,4%	40,6%	1,4%	18,8%	-
PTM	74	13,5%	13,5%	18,9%	58,1%	29,7%	-	17,6%	-
HUM	141	11,3%	27,0%	21,3%	58,9%	36,9%	0,7%	17,7%	-
PPV	215	10,2%	23,3%	29,8%	52,1%	40,0%	3,3%	22,3%	-
PSY	23	13,0%	21,7%	34,8%	56,5%	30,4%	4,3%	8,7%	-
SOP	116	11,2%	21,6%	29,3%	47,4%	46,6%	4,3%	19,0%	-
1	230	13,5%	19,1%	24,8%	59,1%	36,1%	1,3%	17,0%	-
2	107	12,1%	23,4%	28,0%	43,9%	47,7%	2,8%	19,6%	-
3	96	10,4%	20,8%	26,0%	58,3%	33,3%	4,2%	17,7%	-
4	73	8,2%	23,3%	27,4%	47,9%	35,6%	4,1%	24,7%	-
5+	48	4,2%	35,4%	27,1%	52,1%	54,2%	2,1%	29,2%	-

Tab. 121: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., absolutní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	38	72	92	199	146	8	69	-
intelektuální	113	16	26	36	61	46	3	21	-
obojí	60	6	21	14	34	22	3	17	-
aktivní	87	5	24	28	41	36	4	15	-
nevyhraněná	260	33	53	62	150	96	4	50	-
ateistická	207	24	46	55	108	86	6	44	-
0	2	-	-	1	1	2	-	-	-
1	19	4	3	2	7	10	1	6	-
2	89	5	23	25	53	36	4	23	-
3	140	11	27	36	79	65	1	28	-
4	150	21	40	39	75	55	3	24	-
5	92	13	19	25	51	32	4	13	-
6	52	7	10	14	28	14	1	14	-
CELKEM	**554**	**62**	**123**	**145**	**299**	**218**	**14**	**109**	**-**

Tab. 122: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., relativní četnosti dle charakteristiky rodiny respondenta (zaměření, postoj k náboženství, vzdělání rodičů)

	celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
praktická	369	10,3%	19,5%	24,9%	53,9%	39,6%	2,2%	18,7%	-
intelektuální	113	14,2%	23,0%	31,9%	54,0%	40,7%	2,7%	18,6%	-
obojí	60	10,0%	35,0%	23,3%	56,7%	36,7%	5,0%	28,3%	-
aktivní	87	5,7%	27,6%	32,2%	47,1%	41,4%	4,6%	17,2%	-
nevyhraněná	260	12,7%	20,4%	23,8%	57,7%	36,9%	1,5%	19,2%	-
ateistická	207	11,6%	22,2%	26,6%	52,2%	41,5%	2,9%	21,3%	-
0	2	-	-	50,0%	50,0%	100,0%	-	-	-
1	19	21,1%	15,8%	10,5%	36,8%	52,6%	5,3%	31,6%	-
2	89	5,6%	25,8%	28,1%	59,6%	40,4%	4,5%	25,8%	-
3	140	7,9%	19,3%	25,7%	56,4%	46,4%	0,7%	20,0%	-
4	150	14,0%	26,7%	26,0%	50,0%	36,7%	2,0%	16,0%	-
5	92	14,1%	20,7%	27,2%	55,4%	34,8%	4,3%	14,1%	-
6	52	13,5%	19,2%	26,9%	53,8%	26,9%	1,9%	26,9%	-
CELKEM	**554**	**11,2%**	**22,2%**	**26,2%**	**54,0%**	**39,4%**	**2,5%**	**19,7%**	**-**

Tab. 123: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., absolutní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	-	8	8	19	13	1	4	-
	ANO, ALE...	29	3	5	5	18	11	1	5	-
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	-	7	5	10	8	1	4	-
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	12	33	38	69	59	2	29	-
	DIDAKTIKA APOD.	116	12	30	29	59	49	2	30	-
	JINÉ	25	3	6	6	16	10	-	4	-
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	1	1	4	5	3	-	3	-
	FPD	38	5	12	13	12	15	1	7	-
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	8	17	18	23	25	4	14	-
	DIDAKTIKA APOD.	40	4	14	9	19	18	2	11	-

Tab. 124: Vzdělaný a vychovaný člověk se pozná podle toho, že..., relativní četnosti dle předmětů, v nichž se respondenti s problematikou setkali

		celkem respondentů	IK0	IK1	IK2	IK3	IK4	IK5	IK6	IK7
PF	NE	28	-	28,6%	28,6%	67,9%	46,4%	3,6%	14,3%	-
	ANO, ALE...	29	10,3%	17,2%	17,2%	62,1%	37,9%	3,4%	17,2%	-
	OBECNÁ FILOZOFIE	17	-	41,2%	29,4%	58,8%	47,1%	5,9%	23,5%	-
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	138	8,7%	23,9%	27,5%	50,0%	42,8%	1,4%	21,0%	-
	DIDAKTIKA APOD.	116	10,3%	25,9%	25,0%	50,9%	42,2%	1,7%	25,9%	-
	JINÉ	25	12,0%	24,0%	24,0%	64,0%	40,0%	-	16,0%	-
TF	OBECNÁ FILOZOFIE	11	9,1%	9,1%	36,4%	45,5%	27,3%	-	27,3%	-
	FPD	38	13,2%	31,6%	34,2%	31,6%	39,5%	2,6%	18,4%	-
	ZÁKLADY PEDAGOGIKY	59	13,6%	28,8%	30,5%	39,0%	42,4%	6,8%	23,7%	-
	DIDAKTIKA APOD.	40	10,0%	35,0%	22,5%	47,5%	45,0%	5,0%	27,5%	-

Tab. 125: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle pohlaví

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
ženy n = 459	+	85	259	23	61	93	140	121	26	17	**825**
	-	90	30	192	97	56	25	77	192	324	**1083**
muži n = 92	+	10	47	3	16	11	24	15	4	10	**140**
	-	28	6	47	24	22	11	22	38	56	**254**
Celkem		**213**	**342**	**265**	**198**	**182**	**200**	**235**	**260**	**407**	**2302**

Tab. 126: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle pohlaví (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
ženy n = 459	+	18,5%	56,4%	5,0%	13,3%	20,3%	30,5%	26,4%	5,7%	3,7%	**179,8%**
	-	19,6%	6,5%	41,8%	21,1%	12,2%	5,4%	16,8%	41,8%	70,6%	**235,8%**
muži n = 92	+	10,9%	51,1%	3,3%	17,4%	12,0%	26,1%	16,3%	4,3%	10,9%	**152,3%**
	-	30,4%	6,5%	51,1%	26,1%	23,9%	12,0%	23,9%	41,3%	60,9%	**276,1%**

Tab. 127: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle věku

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
19–25 n = 453	+	84	226	22	60	92	140	117	25	25	**791**
	-	97	36	205	109	67	32	81	185	301	**1113**
26–33 n = 44	+	4	40	1	8	7	13	12	3	2	**90**
	-	12	-	21	9	8	4	8	24	36	**122**
34–41 n = 34	+	6	26	1	7	4	7	5	2	-	**58**
	-	6	-	9	2	2	-	7	11	26	**63**
42–50 n = 20	+	1	14	2	2	1	4	2	-	-	**26**
	-	3	-	4	1	1	-	3	10	17	**39**
Celkem		**213**	**342**	**265**	**198**	**182**	**200**	**235**	**260**	**407**	**2302**

Tab. 128: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle věku (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
19–25 n = 453	+	18,5%	49,9%	4,9%	13,2%	20,3%	30,9%	25,8%	5,5%	5,5%	**174,6%**
	-	21,4%	7,9%	45,3%	24,1%	14,8%	7,1%	17,9%	40,8%	66,4%	**245,7%**
26–33 n = 44	+	9,1%	90,9%	2,3%	18,2%	15,9%	29,5%	27,3%	6,8%	4,5%	**204,5%**
	-	27,3%	-	47,7%	20,5%	18,2%	9,1%	18,2%	54,5%	81,8%	**277,3%**
34–41 n = 34	+	17,6%	76,5%	2,9%	20,6%	11,8%	20,6%	14,7%	5,9%	-	**170,6%**
	-	17,6%	-	26,5%	5,9%	5,9%	-	20,6%	32,4%	76,5%	**185,3%**
42–50 n = 20	+	5,0%	70,0%	10,0%	10,0%	5,0%	20,0%	10,0%	-	-	**130,0%**
	-	15,0%	-	20,0%	5,0%	5,0%	-	15,0%	50,0%	85,0%	**195,0%**

Tab. 129: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle fakult

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
PF n = 405	+	67	237	24	50	69	116	102	23	19	**707**
	-	91	22	163	90	56	24	67	174	283	**970**
TF n = 117	+	23	59	2	23	26	42	27	5	8	**215**
	-	16	11	55	23	17	10	30	47	78	**287**
FF n = 29	+	5	10	0	4	9	6	7	2	0	**43**
	-	11	3	21	8	5	2	2	9	19	**80**
Celkem		**213**	**342**	**265**	**198**	**182**	**200**	**235**	**260**	**407**	**2302**

Tab. 130: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle fakult (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
PF n = 405	+	16,5%	58,5%	5,9%	12,3%	17,0%	28,6%	25,2%	5,7%	4,7%	**174,6%**
	-	22,5%	5,4%	40,2%	22,2%	13,8%	5,9%	16,5%	43,0%	69,9%	**239,5%**
TF n = 117	+	19,7%	50,4%	1,7%	19,7%	22,2%	35,9%	23,1%	4,3%	6,8%	**183,8%**
	-	13,7%	9,4%	47,0%	19,7%	14,5%	8,5%	25,6%	40,2%	66,7%	**245,3%**
FF n = 29	+	17,2%	34,5%	0,0%	13,8%	31,0%	20,7%	24,1%	6,9%	0,0%	**148,3%**
	-	37,9%	10,3%	72,4%	27,6%	17,2%	6,9%	6,9%	31,0%	65,5%	**275,9%**

Tab. 131: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle typu studijních oborů

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
PEDu n = 237	+	43	118	16	30	42	77	61	13	18	**418**
	-	54	18	105	58	37	17	39	99	158	**585**
PEDn n = 245	+	37	157	9	35	44	67	57	13	7	**426**
	-	44	9	87	39	28	12	46	102	178	**545**
NEP n = 69	+	15	31	1	12	18	20	18	4	2	**121**
	-	20	9	47	24	13	7	14	29	44	**207**
Celkem		**213**	**342**	**265**	**198**	**182**	**200**	**235**	**260**	**407**	**2302**

Tab. 132: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle typu studijních oborů (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
PEDu n = 237	+	18,1%	49,8%	6,8%	12,7%	17,7%	32,5%	25,7%	5,5%	7,6%	**176,4%**
	-	22,8%	7,6%	44,3%	24,5%	15,6%	7,2%	16,5%	41,8%	66,7%	**246,8%**
PEDn n = 245	+	15,1%	64,1%	3,7%	14,3%	18,0%	27,3%	23,3%	5,3%	2,9%	**173,9%**
	-	18,0%	3,7%	35,5%	15,9%	11,4%	4,9%	18,8%	41,6%	72,7%	**222,4%**
NEP n = 69	+	21,7%	44,9%	1,4%	17,4%	26,1%	29,0%	26,1%	5,8%	2,9%	**175,4%**
	-	29,0%	13,0%	68,1%	34,8%	18,8%	10,1%	20,3%	42,0%	63,8%	**300,0%**

Tab. 133: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle zaměření studijních oborů

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
PTM n = 74	+	11	39	5	9	15	24	22	7	7	**139**
	-	20	5	35	19	9	7	11	30	45	**181**
HUM n = 140	+	22	60	6	21	29	43	30	2	8	**221**
	-	36	14	69	35	20	12	22	54	96	**358**
PPV n = 214	+	44	113	9	28	39	69	58	14	12	**386**
	-	31	15	93	47	35	11	41	89	140	**502**
PSY n = 23	+	4	14	1	2	5	6	7	2	0	**41**
	-	7	1	14	12	6	1	7	12	16	**76**
SOP n = 115	+	16	85	6	18	18	26	23	5	2	**199**
	-	26	3	36	14	10	6	19	49	90	**253**

Tab. 134: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle zaměření studijních oborů (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
PTM n = 74	+	14,9%	52,7%	6,8%	12,2%	20,3%	32,4%	29,7%	9,5%	9,5%	**187,8%**
	-	27,0%	6,8%	47,3%	25,7%	12,2%	9,5%	14,9%	40,5%	60,8%	**244,6%**
HUM n = 140	+	15,7%	42,9%	4,3%	15,0%	20,7%	30,7%	21,4%	1,4%	5,7%	**157,9%**
	-	25,7%	10,0%	49,3%	25,0%	14,3%	8,6%	15,7%	38,6%	68,6%	**255,7%**
PPV n = 214	+	20,6%	52,8%	4,2%	13,1%	18,2%	32,2%	27,1%	6,5%	5,6%	**180,4%**
	-	14,5%	7,0%	43,5%	22,0%	16,4%	5,1%	19,2%	41,6%	65,4%	**234,6%**
PSY n = 23	+	17,4%	60,9%	4,3%	8,7%	21,7%	26,1%	30,4%	8,7%	0,0%	**178,3%**
	-	30,4%	4,3%	60,9%	52,2%	26,1%	4,3%	30,4%	52,2%	69,6%	**330,4%**
SOP n = 115	+	13,9%	73,9%	5,2%	15,7%	15,7%	22,6%	20,0%	4,3%	1,7%	**173,0%**
	-	22,6%	2,6%	31,3%	12,2%	8,7%	5,2%	16,5%	42,6%	78,3%	**220,0%**

Tab. 135: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle ročníků

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
1 n = 229	+	50	118	11	31	51	80	59	16	17	**433**
	-	53	25	121	63	40	22	44	98	145	**611**
2 n = 106	+	15	76	5	19	19	28	21	6	3	**192**
	-	22	3	30	10	9	5	19	40	84	**222**
3 n = 95	+	12	54	5	10	17	23	21	2	3	**147**
	-	21	4	36	21	11	5	17	44	68	**227**
4 n = 73	+	13	37	2	10	9	22	20	5	1	**119**
	-	14	3	39	17	13	4	16	25	48	**179**
5+ n = 48	+	5	21	3	7	8	11	15	1	3	**74**
	-	8	1	13	10	5	0	3	23	35	**98**
Celkem		**213**	**342**	**265**	**198**	**182**	**200**	**235**	**260**	**407**	**2302**

Tab. 136: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle ročníků (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
1 n = 229	+	21,8%	51,5%	4,8%	13,5%	22,3%	34,9%	25,8%	7,0%	7,4%	**189,1%**
	-	23,1%	10,9%	52,8%	27,5%	17,5%	9,6%	19,2%	42,8%	63,3%	**266,8%**
2 n = 106	+	14,2%	71,7%	4,7%	17,9%	17,9%	26,4%	19,8%	5,7%	2,8%	**181,1%**
	-	20,8%	2,8%	28,3%	9,4%	8,5%	4,7%	17,9%	37,7%	79,2%	**209,4%**
3 n = 95	+	11,3%	50,9%	4,7%	9,4%	16,0%	21,7%	19,8%	1,9%	2,8%	**138,7%**
	-	19,8%	3,8%	34,0%	19,8%	10,4%	4,7%	16,0%	41,5%	64,2%	**214,2%**
4 n = 73	+	17,8%	50,7%	2,7%	13,7%	12,3%	30,1%	27,4%	6,8%	1,4%	**163,0%**
	-	19,2%	4,1%	53,4%	23,3%	17,8%	5,5%	21,9%	34,2%	65,8%	**245,2%**
5+ n = 48	+	10,4%	43,8%	6,3%	14,6%	16,7%	22,9%	31,3%	2,1%	6,3%	**154,2%**
	-	16,7%	2,1%	27,1%	20,8%	10,4%	0,0%	6,3%	47,9%	72,9%	**204,2%**

Tab. 137: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle orientace rodiny respondenta

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
PRAKTICKÁ n = 368	+	69	201	19	49	75	114	93	18	21	**659**
	-	71	25	157	75	51	22	69	157	251	**878**
INTELEKTUÁLNÍ n = 112	+	15	63	2	20	17	26	25	6	3	**177**
	-	32	8	48	26	17	10	21	42	79	**283**
OBOJÍ n = 59	+	11	33	5	5	11	21	13	5	2	**106**
	-	13	3	28	18	9	4	8	25	42	**150**
Celkem		**211**	**333**	**259**	**193**	**180**	**197**	**229**	**253**	**398**	**2253**

Tab. 138: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle orientace rodiny respondenta (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
PRAKTICKÁ n = 368	+	18,8%	54,6%	5,2%	13,3%	20,4%	31,0%	25,3%	4,9%	5,7%	**179,1%**
	-	19,3%	6,8%	42,7%	20,4%	13,9%	6,0%	18,8%	42,7%	68,2%	**238,6%**
INTELEKTUÁLNÍ n = 112	+	13,4%	56,3%	1,8%	17,9%	15,2%	23,2%	22,3%	5,4%	2,7%	**158,0%**
	-	28,6%	7,1%	42,9%	23,2%	15,2%	8,9%	18,8%	37,5%	70,5%	**252,7%**
OBOJÍ n = 59	+	18,6%	55,9%	8,5%	8,5%	18,6%	35,6%	22,0%	8,5%	3,4%	**179,7%**
	-	22,0%	5,1%	47,5%	30,5%	15,3%	6,8%	13,6%	42,4%	71,2%	**254,2%**

Tab. 139: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle postoje rodiny respondenta k náboženství

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
AKTIVNÍ n = 86	+	19	45	4	19	16	26	20	6	5	**160**
	-	19	6	46	20	18	6	21	31	54	**221**
NEVYHRANĚNÁ n = 260	+	44	151	11	33	48	70	66	12	13	**448**
	-	54	14	104	55	35	16	46	117	182	**623**
ATEISTICKÁ n = 205	+	32	110	11	25	40	68	50	12	9	**357**
	-	45	16	89	46	25	14	32	82	144	**493**
Celkem		**213**	**342**	**265**	**198**	**182**	**200**	**235**	**260**	**407**	**2302**

Tab. 140: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle postoje rodiny respondenta k náboženství (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
AKTIVNÍ n = 86	+	22,1%	52,3%	4,7%	22,1%	18,6%	30,2%	23,3%	7,0%	5,8%	**186,0%**
	-	22,1%	7,0%	53,5%	23,3%	20,9%	7,0%	24,4%	36,0%	62,8%	**257,0%**
NEVYHRANĚNÁ n = 260	+	16,9%	58,1%	4,2%	12,7%	18,5%	26,9%	25,4%	4,6%	5,0%	**172,3%**
	-	20,8%	5,4%	40,0%	21,2%	13,5%	6,2%	17,7%	45,0%	70,0%	**239,6%**
ATEISTICKÁ n = 205	+	15,6%	53,7%	5,4%	12,2%	19,5%	33,2%	24,4%	5,9%	4,4%	**174,1%**
	-	22,0%	7,8%	43,4%	22,4%	12,2%	6,8%	15,6%	40,0%	70,2%	**240,5%**

Tab. 141: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle vzdělání rodičů respondenta

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
1 n = 19	+	4	11	1	5	1	6	5	0	0	**33**
	-	4	0	5	5	2	2	5	7	12	**42**
2 n = 87	+	10	59	1	11	15	26	21	3	4	**150**
	-	15	3	43	13	8	4	13	35	60	**194**
3 n = 140	+	32	69	8	13	28	39	41	10	10	**250**
	-	28	11	52	35	19	8	17	53	97	**320**
4 n = 150	+	26	84	9	25	35	42	30	10	6	**267**
	-	36	11	72	33	21	11	32	71	103	**390**
5 n = 91	+	16	42	2	13	15	34	24	3	4	**153**
	-	18	8	40	22	12	6	19	37	63	**225**
6 n = 52	+	7	34	4	7	7	13	8	3	2	**85**
	-	11	2	20	11	13	4	11	21	37	**130**
Celkem		**213**	**342**	**265**	**198**	**182**	**200**	**235**	**260**	**407**	**2302**

Tab. 142: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle vzdělání rodičů respondenta (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
1 n = 19	+	21,1%	57,9%	5,3%	26,3%	5,3%	31,6%	26,3%	0,0%	0,0%	**173,7%**
	-	21,1%	0,0%	26,3%	26,3%	10,5%	10,5%	26,3%	36,8%	63,2%	**221,1%**
2 n = 87	+	11,5%	67,8%	1,1%	12,6%	17,2%	29,9%	24,1%	3,4%	4,6%	**172,4%**
	-	17,2%	3,4%	49,4%	14,9%	9,2%	4,6%	14,9%	40,2%	69,0%	**223,0%**
3 n = 140	+	22,9%	49,3%	5,7%	9,3%	20,0%	27,9%	29,3%	7,1%	7,1%	**178,6%**
	-	20,0%	7,9%	37,1%	25,0%	13,6%	5,7%	12,1%	37,9%	69,3%	**228,6%**
4 n = 150	+	17,3%	56,0%	6,0%	16,7%	23,3%	28,0%	20,0%	6,7%	4,0%	**178,0%**
	-	24,0%	7,3%	48,0%	22,0%	14,0%	7,3%	21,3%	47,3%	68,7%	**260,0%**
5 n = 91	+	17,6%	46,2%	2,2%	14,3%	16,5%	37,4%	26,4%	3,3%	4,4%	**168,1%**
	-	19,8%	8,8%	44,0%	24,2%	13,2%	6,6%	20,9%	40,7%	69,2%	**247,3%**
6 n = 52	+	13,5%	65,4%	7,7%	13,5%	13,5%	25,0%	15,4%	5,8%	3,8%	**163,5%**
	-	21,2%	3,8%	38,5%	21,2%	25,0%	7,7%	21,2%	40,4%	71,2%	**250,0%**

Tab. 143: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle výpovědí o vlivu rodiny, přátel aj.

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
ANO n = 450	+	75	253	24	64	88	133	114	20	19	**790**
	-	92	30	196	96	62	28	74	188	322	**1088**
NE n = 32	+	7	13	0	2	7	7	8	5	3	**52**
	-	12	3	13	14	7	4	13	16	20	**102**
BEZ ODPOVĚDI n = 66	+	12	40	2	11	9	22	14	5	5	**120**
	-	14	2	30	9	8	4	12	25	37	**141**
Celkem		**212**	**341**	**265**	**196**	**181**	**198**	**235**	**259**	**406**	**2293**

Tab. 144: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle výpovědí o vlivu rodiny, přátel aj. (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
ANO n = 450	+	16,7%	56,2%	5,3%	14,2%	19,6%	29,6%	25,3%	4,4%	4,2%	**175,6%**
	-	20,4%	6,7%	43,6%	21,3%	13,8%	6,2%	16,4%	41,8%	71,6%	**241,8%**
NE n = 32	+	21,9%	40,6%	0,0%	6,3%	21,9%	21,9%	25,0%	15,6%	9,4%	**162,5%**
	-	37,5%	9,4%	40,6%	43,8%	21,9%	12,5%	40,6%	50,0%	62,5%	**318,8%**
BEZ ODPOVĚDI n = 66	+	18,2%	60,6%	3,0%	16,7%	13,6%	33,3%	21,2%	7,6%	7,6%	**181,8%**
	-	21,2%	3,0%	45,5%	13,6%	12,1%	6,1%	18,2%	37,9%	56,1%	**213,6%**

Tab. 145: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle výpovědí o vlivu ZŠ a SŠ

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
ANO n = 353	+	61	192	20	54	73	109	89	21	19	**638**
	-	76	25	153	82	55	21	68	148	254	**882**
NE n = 76	+	14	40	1	6	13	21	17	3	2	**117**
	-	17	4	33	22	9	6	11	30	50	**182**
BEZ ODPOVĚDI n = 115	+	19	71	5	15	17	34	28	6	6	**201**
	-	14	2	30	9	8	4	12	25	37	**141**
Celkem		**201**	**334**	**242**	**188**	**175**	**195**	**225**	**233**	**368**	**2161**

Tab. 146: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání dle výpovědí o vlivu ZŠ a SŠ (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
ANO n = 353	+	17,3%	54,4%	5,7%	15,3%	20,7%	30,9%	25,2%	5,9%	5,4%	**180,7%**
	-	21,5%	7,1%	43,3%	23,2%	15,6%	5,9%	19,3%	41,9%	72,0%	**249,9%**
NE n = 76	+	18,4%	52,6%	1,3%	7,9%	17,1%	27,6%	22,4%	3,9%	2,6%	**153,9%**
	-	22,4%	5,3%	43,4%	28,9%	11,8%	7,9%	14,5%	39,5%	65,8%	**239,5%**
BEZ ODPOVĚDI n = 115	+	16,5%	61,7%	4,3%	13,0%	14,8%	29,6%	24,3%	5,2%	5,2%	**174,8%**
	-	12,2%	1,7%	26,1%	7,8%	7,0%	3,5%	10,4%	21,7%	32,2%	**122,6%**

Tab. 147: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání výpovědí studentů vyšších ročníků PF a TF

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
PF VYŠŠÍ ROČ. n = 256	+	38	151	13	30	41	63	57	11	6	**410**
	-	57	10	92	49	27	11	42	103	188	**579**
TF VYŠŠÍ ROČ. n = 68	+	7	37	2	16	12	21	20	3	4	**122**
	-	8	1	26	9	11	3	13	29	47	**147**
Celkem		**110**	**199**	**133**	**104**	**91**	**98**	**132**	**146**	**245**	**1258**

Tab. 148: Metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání: srovnání výpovědí studentů vyšších ročníků PF a TF (relativní četnosti)

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	Σ
PF VYŠŠÍ ROČ. n = 256	+	14,8%	59,0%	5,1%	11,7%	16,0%	24,6%	22,3%	4,3%	2,3%	**160,2%**
	-	22,3%	3,9%	35,9%	19,1%	10,5%	4,3%	16,4%	40,2%	73,4%	**226,2%**
TF VYŠŠÍ ROČ. n = 68	+	10,3%	54,4%	2,9%	23,5%	17,6%	30,9%	29,4%	4,4%	5,9%	**179,4%**
	-	11,8%	1,5%	38,2%	13,2%	16,2%	4,4%	19,1%	42,6%	69,1%	**216,2%**

Tab. 149: Euklidovské distance: výpovědi vztahující se k metaforickým vyjádřením koncepcí výchovy a vzdělávání

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A									
B	639								
C	406	831							
D	413	558	391						
E	381	504	451	330					
F	431	412	555	386	350				
G	434	593	492	449	407	413			
H	449	806	321	358	362	534	527		
I	574	1141	408	523	605	783	682	405	

Tab. 150: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: srovnání dle pohlaví a věku

celkem	[%]	ženy	[%]	muži	[%]	19–25	[%]	26–33	[%]	34–41	[%]	42–50	[%]
C28	56,3%	C28	56,1%	C28	56,8%	C28	58,7%	C18	60,5%	C20	50,0%	C04	63,2%
C08	50,0%	C08	51,5%	C18	54,5%	C08	50,7%	C30	60,5%	C28	50,0%	C18	63,2%
C18	50,0%	C18	49,1%	C30	54,5%	C18	49,3%	C02	53,5%	C05	46,9%	C23	57,9%
C30	49,3%	C30	48,2%	C02	51,1%	C30	48,4%	C08	53,5%	C23	43,8%	C05	52,6%
C23	45,8%	C23	46,1%	C23	44,3%	C23	46,0%	C04	51,2%	C30	43,8%	C14	52,6%
C04	43,6%	C04	43,9%	C36	44,3%	C02	43,3%	C05	51,2%	C09	40,6%	C15	52,6%
C02	43,2%	C05	43,0%	C04	42,0%	C36	43,1%	C14	46,5%	C14	40,6%	C24	52,6%
C05	42,5%	C02	41,7%	C08	42,0%	C04	42,4%	C17	46,5%	C15	40,6%	C30	52,6%
C36	41,9%	C36	41,4%	C05	39,8%	C05	40,9%	C20	44,2%	C04	37,5%	C08	47,4%
C14	40,8%	C14	41,2%	C14	38,6%	C14	39,8%	C28	44,2%	C08	37,5%	C10	47,4%
C15	39,5%	C15	40,1%	C15	36,4%	C15	39,6%	C23	39,5%	C10	37,5%	C20	47,4%
C20	39,5%	C20	40,1%	C20	36,4%	C20	38,0%	C36	37,2%	C12	37,5%	C21	47,4%
C17	36,9%	C17	37,3%	C09	35,2%	C17	37,6%	C19	34,9%	C18	37,5%	C02	36,8%
C10	31,4%	C10	32,0%	C17	35,2%	C32	32,0%	C32	34,9%	C36	37,5%	C28	36,8%
C32	30,9%	C32	30,7%	C32	31,8%	C10	31,1%	C09	32,6%	C01	31,3%	C06	31,6%
C09	30,5%	C09	29,6%	C03	29,5%	C09	30,0%	C15	32,6%	C02	31,3%	C34	31,6%
C12	28,7%	C12	29,6%	C27	29,5%	C16	30,0%	C31	32,6%	C17	31,3%	C36	31,6%
C06	27,9%	C16	29,4%	C06	28,4%	C06	29,3%	C03	30,2%	C29	31,3%	C27	26,3%
C24	27,9%	C06	27,9%	C10	28,4%	C12	29,3%	C21	27,9%	C31	31,3%	C29	26,3%
C16	27,6%	C24	27,9%	C24	28,4%	C24	27,8%	C01	23,3%	C07	28,1%	C32	26,3%
C19	26,7%	C19	26,5%	C01	27,3%	C19	26,9%	C10	23,3%	C21	28,1%	C38	26,3%
C29	25,9%	C31	26,1%	C19	27,3%	C27	26,7%	C12	23,3%	C22	25,0%	C09	21,1%
C31	25,9%	C29	25,9%	C29	26,1%	C29	25,8%	C24	23,3%	C16	21,9%	C11	21,1%
C21	25,2%	C07	25,4%	C21	25,0%	C07	25,6%	C29	23,3%	C24	21,9%	C19	21,1%
C27	25,0%	C21	25,2%	C31	25,0%	C31	25,6%	C38	23,3%	C38	21,9%	C22	21,1%
C07	24,8%	C27	24,1%	C12	23,9%	C21	23,8%	C07	20,9%	C06	18,8%	C33	21,1%
C38	22,8%	C22	22,8%	C34	23,9%	C38	22,7%	C06	18,6%	C34	18,8%	C01	15,8%
C01	22,1%	C38	22,8%	C38	22,7%	C35	22,2%	C22	18,6%	C35	18,8%	C16	15,8%
C22	21,7%	C35	21,7%	C07	21,6%	C22	21,8%	C27	16,3%	C37	18,8%	C25	15,8%
C03	21,5%	C01	21,1%	C25	19,3%	C01	21,6%	C34	14,0%	C03	15,6%	C26	15,8%
C35	21,0%	C03	20,0%	C16	18,2%	C03	21,6%	C11	11,6%	C11	15,6%	C35	15,8%
C34	19,9%	C34	19,1%	C11	17,0%	C34	20,0%	C16	11,6%	C19	15,6%	C03	10,5%
C25	17,5%	C25	17,1%	C26	17,0%	C25	18,9%	C26	11,6%	C27	12,5%	C07	10,5%
C11	13,6%	C33	13,2%	C35	17,0%	C11	13,3%	C35	11,6%	C32	12,5%	C12	10,5%
C33	12,5%	C11	12,9%	C22	15,9%	C33	13,1%	C25	9,3%	C13	9,4%	C13	10,5%
C26	11,8%	C13	11,4%	C13	12,5%	C13	12,7%	C37	9,3%	C25	9,4%	C17	10,5%
C13	11,6%	C37	11,4%	C33	9,1%	C26	12,2%	C33	7,0%	C33	6,3%	C31	10,5%
C37	11,0%	C26	10,7%	C37	9,1%	C37	10,7%	C13	2,3%	C26	3,1%	C37	10,5%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 151: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: srovnání dle fakult a typu studijních oborů

celkem	[%]	PF	[%]	TF	[%]	FF	[%]	PEDu	[%]	PEDn	[%]	NEP	[%]
C28	56,3%	C28	56,5%	C08	60,7%	C28	51,7%	C28	54,2%	C30	56,5%	C28	63,8%
C08	50,0%	C18	49,2%	C28	56,4%	C08	48,3%	C18	46,2%	C28	56,1%	C08	58,0%
C18	50,0%	C30	48,5%	C23	55,6%	C30	44,8%	C30	45,3%	C18	55,2%	C36	46,4%
C30	49,3%	C08	47,0%	C18	54,7%	C04	41,4%	C23	43,2%	C08	54,8%	C18	44,9%
C23	45,8%	C05	44,2%	C04	53,8%	C18	41,4%	C08	42,8%	C04	51,0%	C02	44,9%
C04	43,6%	C23	43,5%	C30	53,0%	C02	37,9%	C15	41,9%	C02	49,8%	C04	43,5%
C02	43,2%	C36	42,0%	C02	52,1%	C23	37,9%	C36	41,5%	C23	49,8%	C23	40,6%
C05	42,5%	C14	41,7%	C20	52,1%	C36	37,9%	C05	39,0%	C05	48,5%	C30	37,7%
C36	41,9%	C02	41,0%	C14	43,6%	C06	34,5%	C14	38,6%	C20	48,1%	C20	34,8%
C14	40,8%	C04	40,7%	C05	42,7%	C16	31,0%	C17	36,4%	C14	44,8%	C14	34,8%
C15	39,5%	C15	40,2%	C17	42,7%	C19	31,0%	C02	36,0%	C15	41,8%	C05	33,3%
C20	39,5%	C20	37,7%	C36	42,7%	C07	27,6%	C04	36,0%	C36	41,0%	C17	31,9%
C17	36,9%	C17	36,4%	C12	41,9%	C10	27,6%	C10	34,3%	C17	38,9%	C27	30,4%
C10	31,4%	C10	33,9%	C15	41,0%	C24	27,6%	C32	33,5%	C12	36,4%	C24	29,0%
C32	30,9%	C32	32,9%	C09	35,9%	C27	27,6%	C16	32,2%	C09	35,1%	C06	27,5%
C09	30,5%	C16	30,2%	C32	29,9%	C09	24,1%	C20	32,2%	C10	30,5%	C07	26,1%
C12	28,7%	C24	30,2%	C19	28,2%	C15	24,1%	C09	28,8%	C32	30,1%	C10	24,6%
C06	27,9%	C31	30,2%	C01	24,8%	C29	24,1%	C31	28,4%	C06	29,3%	C32	24,6%
C24	27,9%	C09	29,4%	C06	24,8%	C38	24,1%	C24	27,5%	C19	29,3%	C19	24,6%
C16	27,6%	C06	28,4%	C10	23,9%	C03	20,7%	C29	27,5%	C24	28,0%	C16	24,6%
C19	26,7%	C27	27,6%	C21	22,2%	C17	20,7%	C35	27,1%	C21	27,2%	C15	23,2%
C29	25,9%	C29	27,1%	C29	22,2%	C05	17,2%	C06	26,7%	C29	26,8%	C21	23,2%
C31	25,9%	C21	26,9%	C07	20,5%	C11	17,2%	C07	24,6%	C01	26,4%	C31	21,7%
C21	25,2%	C12	26,1%	C24	20,5%	C14	17,2%	C12	24,6%	C07	24,7%	C38	21,7%
C27	25,0%	C07	25,9%	C34	20,5%	C35	17,2%	C19	24,6%	C31	24,7%	C09	20,3%
C07	24,8%	C19	25,9%	C03	18,8%	C20	13,8%	C03	24,2%	C27	24,3%	C34	20,3%
C38	22,8%	C35	24,6%	C16	17,9%	C21	13,8%	C27	24,2%	C16	23,8%	C29	17,4%
C01	22,1%	C38	24,6%	C31	16,2%	C22	13,8%	C21	23,7%	C38	23,0%	C01	17,4%
C22	21,7%	C22	24,4%	C38	16,2%	C25	13,8%	C38	22,9%	C22	22,6%	C22	17,4%
C03	21,5%	C03	22,4%	C27	15,4%	C33	13,8%	C22	22,0%	C03	20,5%	C25	17,4%
C35	21,0%	C01	22,1%	C22	14,5%	C34	13,8%	C25	19,9%	C34	20,1%	C12	15,9%
C34	19,9%	C34	20,1%	C25	12,8%	C01	10,3%	C34	19,5%	C35	16,3%	C03	15,9%
C25	17,5%	C25	19,1%	C13	12,0%	C12	10,3%	C01	19,1%	C25	15,1%	C35	15,9%
C11	13,6%	C11	15,1%	C33	9,4%	C13	10,3%	C11	16,1%	C13	12,6%	C33	15,9%
C33	12,5%	C26	13,3%	C35	9,4%	C31	6,9%	C33	14,0%	C11	12,1%	C11	10,1%
C26	11,8%	C33	13,3%	C37	9,4%	C32	6,9%	C26	12,3%	C26	12,1%	C13	8,7%
C13	11,6%	C37	12,1%	C26	8,5%	C26	3,4%	C37	12,3%	C37	11,7%	C26	8,7%
C37	11,0%	C13	11,6%	C11	7,7%	C37	3,4%	C13	11,4%	C33	10,0%	C37	4,3%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 152: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: srovnání dle zaměření studijních oborů

celkem	[%]	PTM	[%]	HUM	[%]	PPV	[%]	PSY	[%]	SOP	[%]
C28	56,3%	C28	53,4%	C28	60,3%	C08	55,9%	C28	78,3%	C30	56,8%
C08	50,0%	C23	46,6%	C23	44,7%	C28	55,0%	C08	73,9%	C05	55,9%
C18	50,0%	C36	41,1%	C30	44,7%	C18	55,0%	C36	65,2%	C18	53,2%
C30	49,3%	C18	41,1%	C18	43,3%	C30	53,6%	C02	60,9%	C28	52,3%
C23	45,8%	C08	39,7%	C08	41,1%	C15	51,2%	C18	56,5%	C08	50,5%
C04	43,6%	C04	35,6%	C36	37,6%	C04	50,7%	C20	56,5%	C04	47,7%
C02	43,2%	C30	32,9%	C14	34,8%	C02	49,3%	C14	56,5%	C02	45,9%
C05	42,5%	C14	32,9%	C17	34,8%	C23	48,3%	C04	52,2%	C20	45,0%
C36	41,9%	C27	32,9%	C02	34,0%	C20	46,9%	C05	52,2%	C14	44,1%
C14	40,8%	C10	32,9%	C05	33,3%	C14	45,0%	C32	52,2%	C23	42,3%
C15	39,5%	C32	32,9%	C15	32,6%	C36	44,5%	C27	47,8%	C36	38,7%
C20	39,5%	C17	31,5%	C10	31,9%	C05	44,5%	C30	43,5%	C17	36,0%
C17	36,9%	C09	30,1%	C04	31,2%	C17	39,8%	C23	43,5%	C15	35,1%
C10	31,4%	C02	28,8%	C20	29,1%	C12	38,9%	C17	43,5%	C31	33,3%
C32	30,9%	C05	27,4%	C24	29,1%	C09	35,1%	C24	43,5%	C10	33,3%
C09	30,5%	C15	27,4%	C32	27,0%	C16	34,6%	C06	30,4%	C24	31,5%
C12	28,7%	C31	27,4%	C09	27,0%	C06	32,7%	C21	30,4%	C09	30,6%
C06	27,9%	C19	26,0%	C16	24,8%	C32	32,2%	C22	30,4%	C06	27,9%
C24	27,9%	C12	26,0%	C29	23,4%	C10	31,8%	C31	30,4%	C19	27,9%
C16	27,6%	C35	26,0%	C21	23,4%	C19	29,9%	C19	26,1%	C07	27,9%
C19	26,7%	C29	23,3%	C07	23,4%	C29	29,4%	C07	26,1%	C38	27,9%
C29	25,9%	C20	21,9%	C27	22,7%	C07	27,5%	C01	26,1%	C32	27,0%
C31	25,9%	C06	21,9%	C03	22,7%	C21	27,0%	C38	26,1%	C27	27,0%
C21	25,2%	C16	21,9%	C19	22,0%	C24	26,5%	C25	26,1%	C21	27,0%
C27	25,0%	C34	21,9%	C06	22,0%	C01	26,5%	C15	21,7%	C29	27,0%
C07	24,8%	C38	20,5%	C35	20,6%	C22	26,1%	C12	21,7%	C01	25,2%
C38	22,8%	C03	19,2%	C31	19,9%	C38	24,2%	C09	21,7%	C22	24,3%
C01	22,1%	C24	17,8%	C12	19,1%	C31	23,7%	C16	21,7%	C12	23,4%
C22	21,7%	C01	17,8%	C34	18,4%	C03	22,7%	C34	21,7%	C16	21,6%
C03	21,5%	C21	16,4%	C38	18,4%	C25	21,3%	C10	17,4%	C34	21,6%
C35	21,0%	C25	16,4%	C11	17,7%	C35	20,9%	C03	17,4%	C03	21,6%
C34	19,9%	C26	16,4%	C25	15,6%	C27	20,4%	C35	17,4%	C35	18,0%
C25	17,5%	C22	12,3%	C22	15,6%	C34	19,0%	C33	17,4%	C11	15,3%
C11	13,6%	C11	12,3%	C33	15,6%	C13	16,6%	C13	13,0%	C37	12,6%
C33	12,5%	C07	11,0%	C01	12,8%	C26	13,7%	C26	13,0%	C25	10,8%
C26	11,8%	C33	9,6%	C37	9,9%	C11	12,8%	C29	8,7%	C26	10,8%
C13	11,6%	C13	8,2%	C26	7,1%	C33	12,3%	C37	4,3%	C33	9,9%
C37	11,0%	C37	8,2%	C13	7,1%	C37	12,3%	C11	0,0%	C13	8,1%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 153: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: srovnání dle ročníků

celkem	[%]	1	[%]	2	[%]	3	[%]	4	[%]	5+	[%]
C28	56,3%	C28	55,0%	C30	60,8%	C18	56,4%	C30	64,8%	C30	72,9%
C08	50,0%	C08	48,5%	C28	52,9%	C28	55,3%	C28	56,3%	C28	70,8%
C18	50,0%	C23	42,4%	C08	52,9%	C08	48,9%	C18	54,9%	C23	66,7%
C30	49,3%	C18	41,9%	C14	52,9%	C23	47,9%	C04	54,9%	C18	64,6%
C23	45,8%	C36	38,0%	C18	52,0%	C30	46,8%	C05	53,5%	C20	62,5%
C04	43,6%	C02	37,6%	C20	51,0%	C02	45,7%	C08	50,7%	C14	58,3%
C02	43,2%	C05	36,7%	C05	50,0%	C04	41,5%	C36	47,9%	C04	54,2%
C05	42,5%	C04	36,2%	C02	49,0%	C36	41,5%	C15	47,9%	C36	54,2%
C36	41,9%	C15	36,2%	C04	49,0%	C14	37,2%	C02	46,5%	C15	54,2%
C14	40,8%	C10	36,2%	C23	46,1%	C05	36,2%	C20	43,7%	C08	52,1%
C15	39,5%	C30	35,4%	C36	41,2%	C10	36,2%	C14	42,3%	C12	52,1%
C20	39,5%	C17	33,2%	C15	41,2%	C17	35,1%	C17	42,3%	C05	50,0%
C17	36,9%	C14	32,8%	C17	40,2%	C15	31,9%	C23	39,4%	C02	47,9%
C10	31,4%	C16	32,3%	C24	35,3%	C20	30,9%	C12	38,0%	C09	47,9%
C32	30,9%	C20	31,9%	C31	35,3%	C09	29,8%	C16	38,0%	C17	43,8%
C09	30,5%	C32	30,1%	C32	34,3%	C27	28,7%	C06	36,6%	C16	31,3%
C12	28,7%	C07	28,4%	C09	31,4%	C12	28,7%	C32	35,2%	C32	31,3%
C06	27,9%	C06	27,1%	C07	30,4%	C06	27,7%	C29	33,8%	C22	29,2%
C24	27,9%	C09	26,6%	C19	30,4%	C32	25,5%	C24	32,4%	C19	27,1%
C16	27,6%	C19	25,8%	C29	30,4%	C24	24,5%	C09	31,0%	C21	27,1%
C19	26,7%	C24	25,3%	C21	29,4%	C31	23,4%	C22	31,0%	C24	25,0%
C29	25,9%	C35	24,5%	C10	28,4%	C19	23,4%	C31	29,6%	C31	25,0%
C31	25,9%	C21	24,0%	C27	28,4%	C38	22,3%	C19	28,2%	C27	25,0%
C21	25,2%	C29	24,0%	C38	28,4%	C29	21,3%	C21	28,2%	C10	25,0%
C27	25,0%	C27	22,7%	C06	26,5%	C01	21,3%	C38	25,4%	C34	25,0%
C07	24,8%	C01	22,3%	C12	26,5%	C21	20,2%	C01	25,4%	C06	22,9%
C38	22,8%	C03	22,3%	C22	26,5%	C34	14,9%	C03	25,4%	C29	22,9%
C01	22,1%	C31	21,8%	C01	25,5%	C35	14,9%	C25	23,9%	C03	22,9%
C22	21,7%	C12	21,8%	C03	23,5%	C25	14,9%	C27	22,5%	C38	20,8%
C03	21,5%	C22	20,5%	C34	23,5%	C07	13,8%	C07	22,5%	C25	20,8%
C35	21,0%	C38	20,1%	C16	22,5%	C03	13,8%	C10	18,3%	C07	20,8%
C34	19,9%	C34	20,1%	C35	22,5%	C16	11,7%	C35	18,3%	C33	18,8%
C25	17,5%	C25	17,5%	C11	19,6%	C11	11,7%	C13	18,3%	C35	16,7%
C11	13,6%	C26	14,4%	C37	14,7%	C37	10,6%	C34	16,9%	C13	16,7%
C33	12,5%	C33	14,0%	C25	13,7%	C22	8,5%	C26	16,9%	C37	12,5%
C26	11,8%	C11	12,7%	C26	11,8%	C33	6,4%	C37	15,5%	C11	12,5%
C13	11,6%	C13	12,2%	C33	10,8%	C26	4,3%	C33	14,1%	C01	10,4%
C37	11,0%	C37	7,9%	C13	9,8%	C13	4,3%	C11	11,3%	C26	6,3%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 154: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: srovnání dle orientace rodiny respondenta

celkem	[%]	PRAKT.	[%]	INTEL.	[%]	OBOJÍ	[%]	AKTIVNÍ	[%]	NEVYHR.	[%]	ATEIST.	[%]
C28	56,3%	C28	55,2%	C28	56,3%	C28	58,6%	C28	58,1%	C28	55,7%	C28	56,1%
C08	50,0%	C18	51,4%	C08	49,1%	C08	50,0%	C15	53,5%	C08	52,2%	C08	51,2%
C18	50,0%	C30	50,8%	C30	48,2%	C18	50,0%	C23	52,3%	C18	50,6%	C18	49,3%
C30	49,3%	C08	50,3%	C18	47,3%	C04	50,0%	C18	50,0%	C23	48,6%	C23	39,5%
C23	45,8%	C23	47,5%	C04	42,9%	C05	50,0%	C02	47,7%	C30	47,8%	C30	51,7%
C04	43,6%	C04	42,5%	C02	42,9%	C36	50,0%	C30	47,7%	C02	45,5%	C02	38,5%
C02	43,2%	C02	42,5%	C05	42,0%	C02	44,8%	C14	43,0%	C04	44,7%	C04	44,4%
C05	42,5%	C14	42,0%	C23	41,1%	C30	43,1%	C16	43,0%	C14	41,9%	C14	38,5%
C36	41,9%	C36	42,0%	C15	40,2%	C23	43,1%	C36	41,9%	C05	41,1%	C05	45,4%
C14	40,8%	C20	41,4%	C14	38,4%	C15	41,4%	C08	40,7%	C17	40,3%	C17	36,6%
C15	39,5%	C05	41,2%	C36	38,4%	C14	39,7%	C05	39,5%	C20	39,9%	C20	39,5%
C20	39,5%	C15	39,5%	C20	36,6%	C20	37,9%	C04	38,4%	C36	39,5%	C36	44,9%
C17	36,9%	C17	37,0%	C17	35,7%	C17	36,2%	C20	38,4%	C15	38,3%	C15	35,1%
C10	31,4%	C10	33,7%	C32	35,7%	C32	32,8%	C09	37,2%	C10	36,0%	C10	23,4%
C32	30,9%	C09	30,4%	C09	33,0%	C27	32,8%	C10	37,2%	C32	32,4%	C32	28,3%
C09	30,5%	C32	29,6%	C27	32,1%	C06	32,8%	C24	34,9%	C06	31,2%	C06	24,4%
C12	28,7%	C24	29,3%	C12	31,3%	C12	31,0%	C32	32,6%	C09	30,4%	C09	27,8%
C06	27,9%	C16	29,0%	C10	28,6%	C19	31,0%	C12	32,6%	C24	28,5%	C24	24,4%
C24	27,9%	C19	27,6%	C01	27,7%	C09	25,9%	C29	32,6%	C12	28,1%	C12	27,8%
C16	27,6%	C07	27,3%	C24	26,8%	C21	25,9%	C19	30,2%	C19	27,7%	C19	23,9%
C19	26,7%	C06	27,1%	C06	26,8%	C31	25,9%	C31	30,2%	C27	26,9%	C27	24,4%
C29	25,9%	C12	26,5%	C21	25,9%	C16	25,9%	C22	30,2%	C21	26,5%	C21	23,9%
C31	25,9%	C29	26,5%	C29	25,0%	C38	25,9%	C17	27,9%	C16	25,7%	C16	23,4%
C21	25,2%	C31	26,0%	C31	25,0%	C10	24,1%	C06	26,7%	C31	25,7%	C31	24,4%
C27	25,0%	C21	25,1%	C16	23,2%	C29	24,1%	C07	26,7%	C38	25,7%	C38	19,5%
C07	24,8%	C35	25,1%	C19	22,3%	C24	22,4%	C35	25,6%	C01	25,3%	C01	19,0%
C38	22,8%	C22	24,6%	C07	19,6%	C01	20,7%	C21	24,4%	C07	24,9%	C07	23,9%
C01	22,1%	C03	24,3%	C03	18,8%	C07	20,7%	C34	24,4%	C03	23,7%	C03	21,0%
C22	21,7%	C38	23,8%	C38	18,8%	C25	20,7%	C38	22,1%	C35	22,9%	C35	16,6%
C03	21,5%	C34	23,2%	C22	16,1%	C13	17,2%	C27	20,9%	C29	21,7%	C29	28,3%
C35	21,0%	C27	21,0%	C25	16,1%	C22	15,5%	C01	19,8%	C22	21,3%	C22	18,5%
C34	19,9%	C01	20,7%	C34	14,3%	C34	13,8%	C25	19,8%	C25	19,8%	C25	13,7%
C25	17,5%	C25	16,9%	C11	14,3%	C35	13,8%	C03	16,3%	C34	19,4%	C34	18,5%
C11	13,6%	C11	14,4%	C35	12,5%	C03	12,1%	C11	16,3%	C11	13,4%	C11	12,7%
C33	12,5%	C33	14,1%	C13	11,6%	C26	10,3%	C13	12,8%	C26	13,4%	C26	9,8%
C26	11,8%	C37	12,2%	C33	10,7%	C37	10,3%	C26	11,6%	C33	12,3%	C33	14,1%
C13	11,6%	C26	12,2%	C26	10,7%	C11	8,6%	C33	9,3%	C37	12,3%	C37	11,2%
C37	11,0%	C13	10,2%	C37	8,0%	C33	5,2%	C37	7,0%	C13	11,9%	C13	10,7%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 155: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: vliv studia na PF

celkem	[%]	NE	[%]	ANO, ALE…	[%]	OBECNÁ FILOZOFIE	[%]	ZÁKLADY PEDAGOG.	[%]	DIDAKT.	[%]	JINÉ	[%]
C28	56,3%	C30	74,1%	C30	55,2%	C28	64,7%	C28	59,0%	C18	63,4%	C28	64,0%
C08	50,0%	C31	55,6%	C05	51,7%	C36	64,7%	C18	59,0%	C28	59,8%	C30	64,0%
C18	50,0%	C15	48,1%	C28	48,3%	C14	64,7%	C30	54,5%	C30	55,4%	C36	64,0%
C30	49,3%	C05	48,1%	C04	48,3%	C30	52,9%	C08	54,5%	C08	50,9%	C23	64,0%
C23	45,8%	C36	48,1%	C36	41,4%	C05	52,9%	C05	53,0%	C02	48,2%	C18	60,0%
C04	43,6%	C29	48,1%	C08	41,4%	C04	52,9%	C20	47,0%	C36	48,2%	C24	52,0%
C02	43,2%	C35	48,1%	C18	41,4%	C08	52,9%	C04	46,3%	C05	46,4%	C08	48,0%
C05	42,5%	C14	44,4%	C06	41,4%	C18	52,9%	C14	45,5%	C04	45,5%	C02	48,0%
C36	41,9%	C17	44,4%	C15	37,9%	C15	47,1%	C02	44,8%	C23	45,5%	C14	48,0%
C14	40,8%	C28	40,7%	C17	37,9%	C09	41,2%	C36	44,0%	C14	43,8%	C15	48,0%
C15	39,5%	C08	40,7%	C02	37,9%	C27	41,2%	C23	43,3%	C20	39,3%	C17	44,0%
C20	39,5%	C18	40,7%	C20	34,5%	C02	35,3%	C15	39,6%	C17	39,3%	C10	40,0%
C17	36,9%	C32	40,7%	C09	34,5%	C10	35,3%	C17	36,6%	C15	36,6%	C32	40,0%
C10	31,4%	C02	37,0%	C10	34,5%	C29	35,3%	C09	34,3%	C10	34,8%	C31	40,0%
C32	30,9%	C24	37,0%	C14	31,0%	C32	35,3%	C24	34,3%	C12	34,8%	C38	40,0%
C09	30,5%	C34	37,0%	C23	31,0%	C20	29,4%	C10	32,8%	C09	33,0%	C05	36,0%
C12	28,7%	C23	33,3%	C31	27,6%	C23	29,4%	C21	32,1%	C27	33,0%	C20	36,0%
C06	27,9%	C20	33,3%	C29	27,6%	C31	29,4%	C12	29,1%	C24	31,3%	C04	32,0%
C24	27,9%	C09	33,3%	C12	27,6%	C12	29,4%	C19	29,1%	C19	30,4%	C21	32,0%
C16	27,6%	C06	33,3%	C07	27,6%	C07	29,4%	C27	28,4%	C06	30,4%	C29	32,0%
C19	26,7%	C38	33,3%	C03	24,1%	C19	29,4%	C07	28,4%	C32	30,4%	C27	28,0%
C29	25,9%	C01	29,6%	C25	24,1%	C24	29,4%	C06	28,4%	C31	28,6%	C06	28,0%
C31	25,9%	C22	29,6%	C32	20,7%	C21	29,4%	C38	28,4%	C16	28,6%	C25	28,0%
C21	25,2%	C11	29,6%	C01	20,7%	C06	23,5%	C29	27,6%	C38	25,0%	C12	24,0%
C27	25,0%	C12	25,9%	C22	20,7%	C17	23,5%	C32	27,6%	C21	24,1%	C19	24,0%
C07	24,8%	C04	25,9%	C16	20,7%	C03	17,6%	C31	27,6%	C07	24,1%	C07	24,0%
C38	22,8%	C19	25,9%	C35	17,2%	C25	17,6%	C22	25,4%	C29	23,2%	C16	20,0%
C01	22,1%	C16	25,9%	C19	17,2%	C22	17,6%	C16	25,4%	C01	23,2%	C34	20,0%
C22	21,7%	C10	22,2%	C27	17,2%	C38	17,6%	C01	25,4%	C22	22,3%	C09	16,0%
C03	21,5%	C07	22,2%	C38	13,8%	C37	17,6%	C34	22,4%	C25	20,5%	C01	16,0%
C35	21,0%	C21	22,2%	C24	10,3%	C26	17,6%	C03	20,9%	C03	19,6%	C22	16,0%
C34	19,9%	C37	22,2%	C34	10,3%	C16	11,8%	C35	20,1%	C34	17,0%	C11	16,0%
C25	17,5%	C27	18,5%	C21	10,3%	C01	5,9%	C25	14,9%	C33	15,2%	C37	16,0%
C11	13,6%	C03	18,5%	C37	10,3%	C35	5,9%	C11	14,2%	C35	11,6%	C26	16,0%
C33	12,5%	C26	18,5%	C26	10,3%	C34	5,9%	C37	11,9%	C11	9,8%	C03	12,0%
C26	11,8%	C25	11,1%	C13	10,3%	C13	5,9%	C13	11,9%	C37	8,9%	C35	12,0%
C13	11,6%	C13	7,4%	C33	10,3%	C11	5,9%	C33	11,2%	C13	8,9%	C33	4,0%
C37	11,0%	C33	7,4%	C11	6,9%	C33	0,0%	C26	7,5%	C26	7,1%	C13	4,0%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 156: Cíle vzdělávací politiky dle výpovědí respondentů: vliv studia na TF

celkem	[%]	OBECNÁ FILOZOFIE	[%]	FPD	[%]	ZÁKLADY PEDAGOG.	[%]	DIDAKT.	[%]	TF CELKEM	[%]	PF CELKEM	[%]
C28	56,3%	C15	81,8%	C08	64,9%	C20	67,8%	C08	71,8%	C8	64,1%	C28	54,5%
C08	50,0%	C08	81,8%	C30	62,2%	C04	67,8%	C02	71,8%	C4	61,5%	C18	54,3%
C18	50,0%	C12	72,7%	C20	62,2%	C08	66,1%	C04	69,2%	C28	59,6%	C30	54,0%
C30	49,3%	C18	63,6%	C04	62,2%	C30	66,1%	C28	66,7%	C30	59,0%	C8	47,9%
C23	45,8%	C28	63,6%	C23	59,5%	C23	66,1%	C18	64,1%	C20	59,0%	C5	46,6%
C04	43,6%	C14	63,6%	C28	56,8%	C28	66,1%	C30	61,5%	C18	58,3%	C36	45,5%
C02	43,2%	C23	54,5%	C02	56,8%	C18	66,1%	C20	59,0%	C2	58,3%	C14	42,4%
C05	42,5%	C30	54,5%	C18	54,1%	C02	61,0%	C23	56,4%	C23	57,1%	C2	42,1%
C36	41,9%	C36	54,5%	C14	51,4%	C14	57,6%	C14	56,4%	C14	52,6%	C4	41,6%
C14	40,8%	C20	54,5%	C15	48,6%	C12	54,2%	C12	51,3%	C12	48,7%	C23	40,8%
C15	39,5%	C04	54,5%	C36	48,6%	C36	52,5%	C17	51,3%	C15	47,4%	C20	38,6%
C20	39,5%	C02	54,5%	C12	43,2%	C15	47,5%	C15	48,7%	C36	46,8%	C15	38,0%
C17	36,9%	C09	54,5%	C09	40,5%	C09	45,8%	C36	46,2%	C17	42,9%	C17	36,1%
C10	31,4%	C17	45,5%	C17	40,5%	C17	45,8%	C05	41,0%	C9	40,4%	C10	31,7%
C32	30,9%	C19	36,4%	C05	40,5%	C05	39,0%	C09	38,5%	C5	35,9%	C9	31,1%
C09	30,5%	C24	27,3%	C32	32,4%	C32	37,3%	C19	38,5%	C32	31,4%	C24	30,9%
C12	28,7%	C05	18,2%	C19	27,0%	C19	32,2%	C06	35,9%	C19	30,8%	C31	29,5%
C06	27,9%	C10	18,2%	C01	27,0%	C06	32,2%	C32	33,3%	C6	27,6%	C12	28,7%
C24	27,9%	C32	18,2%	C06	24,3%	C21	23,7%	C03	28,2%	C21	20,5%	C6	28,7%
C16	27,6%	C13	18,2%	C27	21,6%	C29	22,0%	C29	25,6%	C1	20,5%	C32	28,7%
C19	26,7%	C21	18,2%	C21	18,9%	C01	20,3%	C21	23,1%	C3	19,9%	C27	27,3%
C29	25,9%	C01	18,2%	C03	18,9%	C27	20,3%	C01	20,5%	C29	18,6%	C29	27,0%
C31	25,9%	C03	18,2%	C38	18,9%	C03	18,6%	C24	20,5%	C24	17,9%	C19	26,4%
C21	25,2%	C31	9,1%	C24	16,2%	C38	18,6%	C31	20,5%	C27	16,7%	C38	25,3%
C27	25,0%	C29	9,1%	C10	16,2%	C24	18,6%	C34	17,9%	C10	15,4%	C21	25,3%
C07	24,8%	C06	9,1%	C31	16,2%	C10	16,9%	C13	17,9%	C31	15,4%	C7	24,8%
C38	22,8%	C33	9,1%	C29	13,5%	C34	16,9%	C27	15,4%	C38	15,4%	C16	23,7%
C01	22,1%	C07	9,1%	C34	13,5%	C31	15,3%	C38	15,4%	C34	14,7%	C22	22,0%
C22	21,7%	C34	9,1%	C35	13,5%	C25	13,6%	C10	15,4%	C13	12,8%	C1	21,8%
C03	21,5%	C35	9,1%	C37	13,5%	C13	13,6%	C25	15,4%	C25	12,2%	C3	18,7%
C35	21,0%	C22	0,0%	C25	13,5%	C22	13,6%	C07	15,4%	C7	10,9%	C34	18,7%
C34	19,9%	C27	0,0%	C13	8,1%	C16	13,6%	C37	12,8%	C37	10,9%	C25	17,4%
C25	17,5%	C16	0,0%	C33	8,1%	C37	11,9%	C22	10,3%	C22	9,6%	C35	17,1%
C11	13,6%	C11	0,0%	C07	8,1%	C07	11,9%	C16	7,7%	C35	9,6%	C11	12,4%
C33	12,5%	C37	0,0%	C22	8,1%	C35	10,2%	C35	7,7%	C16	9,0%	C37	11,6%
C26	11,8%	C38	0,0%	C16	8,1%	C33	8,5%	C33	5,1%	C33	7,1%	C33	10,5%
C13	11,6%	C25	0,0%	C11	8,1%	C11	6,8%	C11	2,6%	C11	5,1%	C26	9,1%
C37	11,0%	C26	0,0%	C26	5,4%	C26	3,4%	C26	2,6%	C26	3,2%	C13	9,1%

Tab. 157: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: srovnání dle pohlaví a věku

celkem	[%]	ženy	[%]	muži	[%]	19–25	[%]	26–33	[%]	34–41	[%]	42–50	[%]
C17	42,8%	C17	43%	C18	48%	C08	44,2%	C17	53,5%	C17	43,8%	C17	31,6%
C08	41,4%	C08	41%	C04	47%	C17	42,2%	C18	44,2%	C05	40,6%	C04	31,6%
C04	40,1%	C30	40%	C17	43%	C04	41,8%	C14	30,2%	C04	37,5%	C19	31,6%
C30	38,4%	C04	39%	C08	43%	C30	41,3%	C08	27,9%	C16	34,4%	C11	31,6%
C18	38,1%	C18	36%	C05	39%	C18	40,2%	C04	27,9%	C27	34,4%	C30	31,6%
C36	31,8%	C36	32%	C02	35%	C36	35,8%	C16	27,9%	C19	31,3%	C27	26,3%
C05	31,4%	C05	30%	C30	32%	C02	33,6%	C30	25,6%	C02	31,3%	C08	26,3%
C02	30,7%	C14	30%	C14	32%	C05	32,2%	C32	25,6%	C08	28,1%	C14	26,3%
C14	30,3%	C02	30%	C27	32%	C14	31,1%	C11	23,3%	C11	25,0%	C05	21,1%
C27	28,3%	C27	28%	C19	32%	C27	29,1%	C05	20,9%	C06	25,0%	C16	21,1%
C19	28,1%	C19	27%	C28	32%	C19	29,1%	C36	18,6%	C14	21,9%	C13	21,1%
C32	27,2%	C32	27%	C36	31%	C32	28,9%	C24	18,6%	C22	21,9%	C09	21,1%
C24	25,7%	C23	25%	C01	30%	C28	27,6%	C09	18,6%	C23	21,9%	C23	15,8%
C28	25,4%	C24	25%	C16	28%	C24	27,6%	C33	18,6%	C25	21,9%	C25	15,8%
C23	25,2%	C28	24%	C07	28%	C23	26,9%	C22	18,6%	C26	21,9%	C26	15,8%
C09	23,9%	C09	23%	C32	27%	C09	25,3%	C27	16,3%	C30	18,8%	C01	15,8%
C16	23,2%	C16	22%	C24	27%	C20	24,4%	C28	16,3%	C24	18,8%	C18	15,8%
C06	22,2%	C06	22%	C20	27%	C06	23,3%	C20	16,3%	C33	18,8%	C03	15,8%
C20	22,1%	C20	21%	C09	26%	C12	22,7%	C21	16,3%	C07	18,8%	C10	15,8%
C25	20,8%	C25	21%	C06	25%	C01	22,0%	C19	14,0%	C34	18,8%	C02	10,5%
C12	20,6%	C12	20%	C23	24%	C16	22,0%	C23	14,0%	C32	15,6%	C06	10,5%
C01	20,2%	C21	19%	C12	24%	C25	21,8%	C06	14,0%	C28	15,6%	C24	10,5%
C07	19,7%	C01	18%	C21	23%	C21	21,1%	C07	14,0%	C01	15,6%	C07	10,5%
C21	19,7%	C07	18%	C31	22%	C07	20,7%	C25	11,6%	C13	15,6%	C32	10,5%
C31	17,6%	C31	17%	C03	20%	C31	19,6%	C34	11,6%	C18	12,5%	C28	10,5%
C33	16,4%	C33	16%	C10	20%	C33	16,4%	C29	11,6%	C36	12,5%	C29	10,5%
C13	14,7%	C13	14%	C25	19%	C38	16,0%	C02	9,3%	C09	12,5%	C12	10,5%
C38	14,3%	C37	14%	C33	19%	C37	15,3%	C12	9,3%	C29	12,5%	C21	10,5%
C03	14,2%	C38	14%	C22	19%	C03	15,1%	C31	9,3%	C12	12,5%	C31	10,5%
C37	14,0%	C34	13%	C15	19%	C13	15,1%	C38	9,3%	C15	12,5%	C20	10,5%
C10	13,8%	C03	13%	C29	18%	C10	14,9%	C03	9,3%	C37	12,5%	C33	5,3%
C34	13,8%	C10	13%	C26	18%	C34	14,0%	C15	9,3%	C21	9,4%	C34	5,3%
C22	13,4%	C11	12%	C13	17%	C29	13,6%	C35	9,3%	C35	9,4%	C37	5,3%
C29	13,2%	C22	12%	C38	17%	C22	12,9%	C01	7,0%	C31	6,3%	C22	0,0%
C11	12,9%	C29	12%	C34	16%	C26	12,4%	C13	7,0%	C38	6,3%	C36	0,0%
C26	12,3%	C26	11%	C11	16%	C15	11,3%	C10	7,0%	C03	6,3%	C15	0,0%
C15	10,8%	C15	9%	C37	15%	C11	10,2%	C37	4,7%	C10	6,3%	C35	0,0%
C35	6,8%	C35	5%	C35	15%	C35	6,7%	C26	2,3%	C20	3,1%	C38	0,0%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 158: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: srovnání dle fakult a typu studijních oborů

celkem	[%]	PF	[%]	TF	[%]	FF	[%]	PEDu	[%]	PEDn	[%]	NEP	[%]
C17	42,8%	C17	43,2%	C05	45,3%	C18	55,2%	C08	43,6%	C17	43,5%	C08	58,0%
C08	41,4%	C08	41,2%	C17	43,6%	C30	51,7%	C17	42,4%	C04	37,7%	C18	53,6%
C04	40,1%	C04	39,2%	C30	43,6%	C08	51,7%	C30	41,5%	C08	34,3%	C04	46,4%
C30	38,4%	C30	35,9%	C18	41,9%	C04	48,3%	C04	40,7%	C05	33,9%	C30	46,4%
C18	38,1%	C18	35,7%	C04	41,0%	C09	44,8%	C36	39,0%	C18	33,5%	C17	42,0%
C36	31,8%	C02	30,9%	C08	39,3%	C27	41,4%	C18	38,1%	C30	33,1%	C36	40,6%
C05	31,4%	C36	30,2%	C36	36,8%	C20	37,9%	C02	34,7%	C27	29,3%	C32	37,7%
C02	30,7%	C14	28,9%	C14	35,9%	C05	34,5%	C14	31,8%	C19	28,0%	C05	36,2%
C14	30,3%	C19	28,1%	C27	34,2%	C17	34,5%	C32	28,4%	C14	27,2%	C14	36,2%
C27	28,3%	C05	27,1%	C28	33,3%	C36	34,5%	C19	28,0%	C02	26,8%	C28	36,2%
C19	28,1%	C32	25,9%	C24	32,5%	C32	31,0%	C05	27,5%	C23	25,5%	C27	34,8%
C32	27,2%	C27	25,6%	C02	31,6%	C23	31,0%	C24	26,3%	C16	25,5%	C09	31,9%
C24	25,7%	C23	23,6%	C32	30,8%	C16	31,0%	C27	25,4%	C24	24,3%	C02	30,4%
C28	25,4%	C24	23,6%	C19	29,9%	C01	31,0%	C12	25,4%	C28	23,4%	C20	30,4%
C23	25,2%	C28	22,9%	C23	29,1%	C07	31,0%	C25	25,0%	C09	23,4%	C19	29,0%
C09	23,9%	C16	22,1%	C09	28,2%	C31	31,0%	C28	24,2%	C32	23,0%	C23	29,0%
C16	23,2%	C12	21,4%	C06	28,2%	C14	27,6%	C23	23,7%	C06	22,6%	C16	29,0%
C06	22,2%	C25	21,4%	C16	24,8%	C28	27,6%	C21	23,7%	C36	22,2%	C24	29,0%
C20	22,1%	C09	21,1%	C20	23,9%	C24	27,6%	C20	23,3%	C12	19,2%	C07	29,0%
C25	20,8%	C06	20,9%	C29	23,1%	C13	27,6%	C01	23,3%	C20	18,4%	C01	26,1%
C12	20,6%	C20	20,4%	C12	19,7%	C02	24,1%	C09	22,0%	C11	18,0%	C31	26,1%
C01	20,2%	C07	20,1%	C01	19,7%	C29	24,1%	C06	21,2%	C25	16,7%	C06	24,6%
C07	19,7%	C21	19,8%	C25	17,9%	C25	24,1%	C07	20,8%	C21	15,9%	C25	20,3%
C21	19,7%	C01	19,6%	C21	17,9%	C21	24,1%	C33	20,8%	C07	15,9%	C21	18,8%
C31	17,6%	C33	17,8%	C22	17,9%	C03	24,1%	C16	19,1%	C29	15,9%	C29	18,8%
C33	16,4%	C31	17,3%	C11	17,1%	C34	24,1%	C31	18,2%	C01	15,5%	C22	18,8%
C13	14,7%	C13	14,6%	C38	16,2%	C19	20,7%	C10	16,5%	C31	14,6%	C34	18,8%
C38	14,3%	C03	13,8%	C07	15,4%	C06	17,2%	C38	16,1%	C13	13,0%	C13	17,4%
C03	14,2%	C10	13,6%	C31	15,4%	C22	17,2%	C13	15,7%	C03	13,0%	C03	17,4%
C37	14,0%	C38	13,6%	C10	15,4%	C38	17,2%	C37	14,8%	C33	12,6%	C37	17,4%
C10	13,8%	C34	13,3%	C37	15,4%	C37	17,2%	C03	14,4%	C26	12,6%	C10	17,4%
C34	13,8%	C37	13,3%	C15	14,5%	C12	13,8%	C34	14,4%	C22	12,6%	C38	15,9%
C22	13,4%	C26	13,1%	C33	12,8%	C10	10,3%	C26	13,6%	C38	12,1%	C33	14,5%
C29	13,2%	C11	12,1%	C03	12,8%	C15	10,3%	C22	12,7%	C37	12,1%	C15	13,0%
C11	12,9%	C22	11,8%	C34	12,8%	C33	10,3%	C15	10,2%	C34	11,7%	C35	11,6%
C26	12,3%	C15	9,8%	C13	12,0%	C11	6,9%	C11	9,7%	C15	10,9%	C12	8,7%
C15	10,8%	C29	9,5%	C26	12,0%	C26	3,4%	C29	8,9%	C10	10,0%	C26	7,2%
C35	6,8%	C35	7,3%	C35	6,0%	C35	3,4%	C35	5,9%	C35	6,3%	C11	5,8%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 159: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: srovnání dle zaměření studijních oborů

celkem	[%]	PTM	[%]	HUM	[%]	PPV	[%]	PSY	[%]	SOP	[%]
C17	42,8%	C08	46,6%	C08	44,7%	C17	45,0%	C08	73,9%	C17	38,7%
C08	41,4%	C36	46,6%	C18	44,0%	C30	43,1%	C17	65,2%	C04	30,6%
C04	40,1%	C02	43,8%	C30	42,6%	C04	41,2%	C04	60,9%	C08	27,0%
C30	38,4%	C04	43,8%	C04	40,4%	C08	40,3%	C18	60,9%	C18	27,0%
C18	38,1%	C17	42,5%	C17	40,4%	C18	36,0%	C28	52,2%	C05	25,2%
C36	31,8%	C18	41,1%	C36	35,5%	C36	36,0%	C30	52,2%	C19	23,4%
C05	31,4%	C30	41,1%	C14	34,8%	C05	34,1%	C36	52,2%	C30	23,4%
C02	30,7%	C14	37,0%	C05	32,6%	C02	32,2%	C02	47,8%	C14	21,6%
C14	30,3%	C25	32,9%	C28	31,9%	C27	31,3%	C32	47,8%	C27	21,6%
C27	28,3%	C32	32,9%	C32	31,9%	C19	30,8%	C05	43,5%	C16	20,7%
C19	28,1%	C19	30,1%	C21	27,7%	C24	29,9%	C14	43,5%	C02	18,9%
C32	27,2%	C20	30,1%	C27	27,7%	C14	29,4%	C27	43,5%	C23	18,9%
C24	25,7%	C21	30,1%	C02	27,0%	C12	27,0%	C19	39,1%	C32	18,9%
C28	25,4%	C05	28,8%	C07	27,0%	C23	27,0%	C07	34,8%	C11	18,0%
C23	25,2%	C24	28,8%	C09	25,5%	C09	26,5%	C16	34,8%	C06	17,1%
C09	23,9%	C01	27,4%	C20	25,5%	C32	25,6%	C24	34,8%	C07	17,1%
C16	23,2%	C23	26,0%	C23	25,5%	C06	25,1%	C31	34,8%	C09	17,1%
C06	22,2%	C27	26,0%	C19	24,8%	C16	25,1%	C20	30,4%	C28	15,3%
C20	22,1%	C09	24,7%	C24	24,8%	C28	24,6%	C23	30,4%	C21	13,5%
C25	20,8%	C28	23,3%	C01	23,4%	C20	22,7%	C35	30,4%	C24	13,5%
C12	20,6%	C31	23,3%	C12	21,3%	C25	21,8%	C01	26,1%	C01	12,6%
C01	20,2%	C06	21,9%	C16	21,3%	C13	19,9%	C06	26,1%	C20	12,6%
C07	19,7%	C12	20,5%	C06	19,9%	C01	19,0%	C09	26,1%	C25	12,6%
C21	19,7%	C33	20,5%	C31	19,1%	C31	17,5%	C37	26,1%	C26	11,7%
C31	17,6%	C34	20,5%	C10	18,4%	C33	17,5%	C25	21,7%	C03	10,8%
C33	16,4%	C07	19,2%	C25	18,4%	C21	16,6%	C15	17,4%	C12	10,8%
C13	14,7%	C10	19,2%	C38	18,4%	C03	15,2%	C21	17,4%	C22	10,8%
C38	14,3%	C16	17,8%	C33	17,7%	C29	15,2%	C22	17,4%	C13	9,9%
C03	14,2%	C37	17,8%	C03	14,9%	C07	14,7%	C29	17,4%	C29	9,0%
C37	14,0%	C38	16,4%	C22	14,9%	C38	14,7%	C33	17,4%	C31	9,0%
C10	13,8%	C03	15,1%	C37	14,2%	C26	14,2%	C34	17,4%	C33	9,0%
C34	13,8%	C22	15,1%	C29	13,5%	C37	14,2%	C38	17,4%	C34	9,0%
C22	13,4%	C11	12,3%	C34	13,5%	C11	13,7%	C03	13,0%	C10	8,1%
C29	13,2%	C26	12,3%	C13	12,1%	C34	13,7%	C10	13,0%	C36	8,1%
C11	12,9%	C15	11,0%	C15	11,3%	C22	12,8%	C13	13,0%	C15	7,2%
C26	12,3%	C13	9,6%	C11	9,2%	C15	12,3%	C26	13,0%	C37	7,2%
C15	10,8%	C29	9,6%	C26	9,2%	C10	11,8%	C12	8,7%	C35	5,4%
C35	6,8%	C35	6,8%	C35	5,7%	C35	5,2%	C11	4,3%	C38	5,4%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 160: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: srovnání dle ročníků

celkem	[%]	1	[%]	2	[%]	3	[%]	4	[%]	5+	[%]
C17	42,8%	C08	48,5%	C17	48,0%	C08	45,7%	C04	43,7%	C05	54,2%
C08	41,4%	C18	43,2%	C18	36,3%	C30	37,2%	C30	40,8%	C17	52,1%
C04	40,1%	C30	43,2%	C04	34,3%	C17	35,1%	C17	39,4%	C04	47,9%
C30	38,4%	C17	42,8%	C27	32,4%	C18	35,1%	C08	32,4%	C08	41,7%
C18	38,1%	C04	41,9%	C19	28,4%	C04	35,1%	C36	29,6%	C30	39,6%
C36	31,8%	C36	39,7%	C08	27,5%	C02	34,0%	C05	28,2%	C18	39,6%
C05	31,4%	C14	34,9%	C16	27,5%	C05	31,9%	C18	26,8%	C28	39,6%
C02	30,7%	C02	33,6%	C30	26,5%	C14	29,8%	C02	26,8%	C36	35,4%
C14	30,3%	C32	32,3%	C02	26,5%	C24	29,8%	C19	26,8%	C32	35,4%
C27	28,3%	C27	30,1%	C05	26,5%	C36	28,7%	C16	25,4%	C14	31,3%
C19	28,1%	C05	29,7%	C14	25,5%	C28	27,7%	C24	23,9%	C27	29,2%
C32	27,2%	C19	29,3%	C23	25,5%	C19	26,6%	C14	22,5%	C19	27,1%
C24	25,7%	C23	29,3%	C06	23,5%	C32	24,5%	C27	22,5%	C16	27,1%
C28	25,4%	C24	28,8%	C09	21,6%	C27	23,4%	C23	22,5%	C06	27,1%
C23	25,2%	C25	28,4%	C28	21,6%	C07	22,3%	C28	21,1%	C33	27,1%
C09	23,9%	C09	27,9%	C32	19,6%	C12	21,3%	C09	21,1%	C02	25,0%
C16	23,2%	C01	27,1%	C29	19,6%	C23	20,2%	C32	19,7%	C21	25,0%
C06	22,2%	C20	26,6%	C07	18,6%	C09	20,2%	C13	19,7%	C24	22,9%
C20	22,1%	C12	25,3%	C11	18,6%	C01	20,2%	C12	18,3%	C20	22,9%
C25	20,8%	C06	24,5%	C24	17,6%	C21	20,2%	C20	18,3%	C09	20,8%
C12	20,6%	C28	24,5%	C36	16,7%	C06	19,1%	C06	14,1%	C23	18,8%
C01	20,2%	C31	24,0%	C20	16,7%	C20	19,1%	C25	14,1%	C12	18,8%
C07	19,7%	C07	23,6%	C01	15,7%	C38	19,1%	C33	14,1%	C25	18,8%
C21	19,7%	C21	23,6%	C21	14,7%	C25	18,1%	C01	12,7%	C29	18,8%
C31	17,6%	C16	22,3%	C22	14,7%	C10	18,1%	C03	12,7%	C31	16,7%
C33	16,4%	C13	19,2%	C13	13,7%	C16	17,0%	C31	12,7%	C10	16,7%
C13	14,7%	C34	19,2%	C03	13,7%	C37	17,0%	C07	11,3%	C22	14,6%
C38	14,3%	C33	18,8%	C31	12,7%	C11	13,8%	C21	9,9%	C38	14,6%
C03	14,2%	C26	18,3%	C25	11,8%	C03	13,8%	C22	9,9%	C37	14,6%
C37	14,0%	C03	17,0%	C12	11,8%	C34	12,8%	C38	8,5%	C07	10,4%
C10	13,8%	C37	17,0%	C33	11,8%	C31	11,7%	C37	8,5%	C11	10,4%
C34	13,8%	C38	17,0%	C26	11,8%	C33	11,7%	C11	8,5%	C01	8,3%
C22	13,4%	C10	15,7%	C34	10,8%	C22	9,6%	C15	8,5%	C34	8,3%
C29	13,2%	C22	15,3%	C15	10,8%	C29	8,5%	C26	8,5%	C13	6,3%
C11	12,9%	C15	14,0%	C10	8,8%	C15	7,4%	C10	7,0%	C15	6,3%
C26	12,3%	C29	13,1%	C37	7,8%	C35	7,4%	C29	7,0%	C03	4,2%
C15	10,8%	C11	11,8%	C38	7,8%	C26	6,4%	C34	5,6%	C35	4,2%
C35	6,8%	C35	7,9%	C35	6,9%	C13	5,3%	C35	4,2%	C26	2,1%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 161: Realizace cílů výchovy a vzdělávání dle výpovědí respondentů: srovnání dle orientace rodiny respondenta

celkem	[%]	PRAKT.	[%]	INTEL.	[%]	OBOJÍ	[%]	AKTIVNÍ	[%]	NEVYHR.	[%]	ATEIST.	[%]
C17	42,8%	C17	42,0%	C08	44,6%	C08	50,0%	C04	43,0%	C17	43,5%	C17	44,9%
C08	41,4%	C08	39,0%	C17	42,0%	C17	48,3%	C08	41,9%	C08	40,3%	C08	42,4%
C04	40,1%	C04	38,7%	C04	39,3%	C04	46,6%	C36	37,2%	C04	37,2%	C04	42,4%
C30	38,4%	C30	38,4%	C18	38,4%	C18	44,8%	C30	37,2%	C30	37,2%	C18	41,0%
C18	38,1%	C18	36,2%	C30	35,7%	C36	44,8%	C32	37,2%	C18	36,4%	C30	40,5%
C36	31,8%	C05	32,9%	C02	33,9%	C09	43,1%	C17	36,0%	C19	31,2%	C05	34,1%
C05	31,4%	C36	29,8%	C36	30,4%	C30	41,4%	C18	36,0%	C36	30,0%	C14	32,7%
C02	30,7%	C14	29,3%	C14	29,5%	C02	41,4%	C02	33,7%	C02	30,0%	C36	31,7%
C14	30,3%	C02	27,1%	C27	27,7%	C14	37,9%	C14	32,6%	C05	30,0%	C27	30,7%
C27	28,3%	C27	27,1%	C32	27,7%	C32	36,2%	C12	32,6%	C24	28,9%	C02	30,2%
C19	28,1%	C19	26,8%	C05	26,8%	C19	36,2%	C09	30,2%	C14	27,7%	C28	29,8%
C32	27,2%	C32	25,1%	C19	25,9%	C27	34,5%	C05	29,1%	C23	26,9%	C19	26,3%
C24	25,7%	C23	24,6%	C24	25,9%	C06	34,5%	C27	27,9%	C27	26,5%	C32	25,9%
C28	25,4%	C28	24,6%	C16	25,9%	C20	34,5%	C28	26,7%	C32	24,9%	C06	24,4%
C23	25,2%	C24	24,0%	C09	25,9%	C28	32,8%	C20	25,6%	C16	24,5%	C09	24,4%
C09	23,9%	C16	21,8%	C07	24,1%	C01	32,8%	C33	25,6%	C20	22,1%	C24	23,4%
C16	23,2%	C12	20,4%	C28	23,2%	C05	31,0%	C01	24,4%	C06	21,7%	C23	23,4%
C06	22,2%	C20	19,9%	C06	23,2%	C24	31,0%	C23	24,4%	C09	21,3%	C16	22,9%
C20	22,1%	C09	19,3%	C25	23,2%	C23	31,0%	C19	23,3%	C28	21,3%	C21	22,0%
C25	20,8%	C06	19,1%	C01	23,2%	C21	25,9%	C25	23,3%	C25	21,3%	C07	21,5%
C12	20,6%	C21	18,8%	C23	22,3%	C16	24,1%	C03	23,3%	C12	19,8%	C20	20,5%
C01	20,2%	C25	18,8%	C20	21,4%	C25	24,1%	C24	22,1%	C01	19,4%	C31	20,5%
C07	19,7%	C31	18,0%	C12	17,9%	C38	24,1%	C07	20,9%	C21	18,6%	C01	19,5%
C21	19,7%	C07	17,1%	C21	17,0%	C34	24,1%	C13	20,9%	C07	17,8%	C25	19,0%
C31	17,6%	C01	16,9%	C03	17,0%	C12	22,4%	C16	19,8%	C31	16,2%	C12	16,6%
C33	16,4%	C33	16,9%	C10	17,0%	C15	22,4%	C06	18,6%	C33	14,6%	C29	16,1%
C13	14,7%	C13	13,8%	C13	16,1%	C29	22,4%	C38	18,6%	C03	13,8%	C10	16,1%
C38	14,3%	C22	13,0%	C37	16,1%	C07	20,7%	C37	18,6%	C34	13,8%	C33	14,6%
C03	14,2%	C29	12,4%	C38	16,1%	C37	20,7%	C11	18,6%	C13	13,0%	C38	14,6%
C37	14,0%	C03	11,9%	C26	15,2%	C31	20,7%	C21	17,4%	C26	13,0%	C22	14,6%
C10	13,8%	C11	11,9%	C31	14,3%	C11	20,7%	C22	17,4%	C38	12,6%	C34	14,1%
C34	13,8%	C37	11,9%	C33	13,4%	C03	19,0%	C10	16,3%	C37	12,6%	C13	14,1%
C22	13,4%	C38	11,9%	C34	13,4%	C10	19,0%	C26	16,3%	C29	11,9%	C11	14,1%
C29	13,2%	C34	11,6%	C22	10,7%	C22	19,0%	C31	15,1%	C22	11,1%	C37	13,7%
C11	12,9%	C10	11,3%	C11	10,7%	C33	15,5%	C34	12,8%	C10	11,1%	C15	12,7%
C26	12,3%	C26	11,3%	C15	9,8%	C13	12,1%	C15	12,8%	C11	9,9%	C03	10,7%
C15	10,8%	C15	8,6%	C35	9,8%	C26	10,3%	C29	10,5%	C15	8,7%	C26	9,8%
C35	6,8%	C35	5,2%	C29	8,9%	C35	10,3%	C35	10,5%	C35	7,1%	C35	4,9%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 162: Realizace cílů výchovy a vzdělávání: srovnání dle výpovědí o vlivu ZŠ

celkem	[%]	ANO	[%]	NE	[%]	BEZ ODPOVĚDI	[%]
C17	42,8%	C17	44,3%	C30	40,0%	C17	44,2%
C08	41,4%	C04	42,3%	C08	36,0%	C08	39,8%
C04	40,1%	C08	41,9%	C18	36,0%	C04	38,9%
C30	38,4%	C18	39,9%	C17	33,3%	C30	34,5%
C18	38,1%	C30	37,2%	C04	29,3%	C18	34,5%
C36	31,8%	C05	35,6%	C02	29,3%	C25	32,7%
C05	31,4%	C36	33,2%	C14	29,3%	C02	29,2%
C02	30,7%	C02	32,0%	C27	29,3%	C14	29,2%
C14	30,3%	C14	30,4%	C05	28,0%	C36	27,4%
C27	28,3%	C19	30,4%	C23	28,0%	C19	27,4%
C19	28,1%	C27	30,0%	C36	25,3%	C05	26,5%
C32	27,2%	C32	28,1%	C16	24,0%	C24	26,5%
C24	25,7%	C28	27,3%	C24	24,0%	C32	26,5%
C28	25,4%	C24	26,5%	C33	24,0%	C09	26,5%
C23	25,2%	C09	24,5%	C19	18,7%	C23	25,7%
C09	23,9%	C23	24,1%	C32	18,7%	C16	23,9%
C16	23,2%	C16	23,7%	C25	18,7%	C27	23,0%
C06	22,2%	C20	23,3%	C31	18,7%	C28	23,0%
C20	22,1%	C21	23,3%	C28	17,3%	C06	23,0%
C25	20,8%	C12	22,9%	C29	17,3%	C01	23,0%
C12	20,6%	C06	22,1%	C09	16,0%	C07	23,0%
C01	20,2%	C01	21,3%	C12	16,0%	C20	22,1%
C07	19,7%	C07	18,6%	C06	16,0%	C12	21,2%
C21	19,7%	C25	18,2%	C20	14,7%	C33	19,5%
C31	17,6%	C31	17,4%	C21	13,3%	C13	19,5%
C33	16,4%	C03	16,2%	C01	13,3%	C26	19,5%
C13	14,7%	C10	16,2%	C11	13,3%	C31	17,7%
C38	14,3%	C38	16,2%	C07	12,0%	C21	15,9%
C03	14,2%	C22	15,4%	C10	12,0%	C03	15,9%
C37	14,0%	C13	14,2%	C03	9,3%	C22	14,2%
C10	13,8%	C34	14,2%	C38	9,3%	C38	13,3%
C34	13,8%	C37	14,2%	C22	9,3%	C29	12,4%
C22	13,4%	C11	13,0%	C13	9,3%	C11	12,4%
C29	13,2%	C15	12,3%	C37	9,3%	C10	12,4%
C11	12,9%	C29	11,9%	C15	8,0%	C34	12,4%
C26	12,3%	C33	11,5%	C34	8,0%	C37	9,7%
C15	10,8%	C26	9,9%	C26	6,7%	C15	9,7%
C35	6,8%	C35	7,5%	C35	4,0%	C35	8,0%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 163: Cíle vzdělávací politiky a realizace cílů výchovy a vzdělávání ve výpovědích jednotlivých respondentů

VZD. POLITIKA i REALIZACE		[%]	pouze VZD. POLITIKA		[%]	pouze REALIZACE		[%]	ŽÁDNÉ		[%]
C08	113	35,9%	C28	113	35,9%	C17	82	26,0%	C26	249	79,0%
C30	109	34,6%	C23	108	34,3%	C16	65	20,6%	C11	244	77,5%
C18	105	33,3%	C15	103	32,7%	C19	62	19,7%	C35	244	77,5%
C17	100	31,7%	C20	93	29,5%	C04	60	19,0%	C13	237	75,2%
C04	94	29,8%	C18	91	28,9%	C08	59	18,7%	C33	234	74,3%
C28	91	28,9%	C02	86	27,3%	C32	58	18,4%	C37	229	72,7%
C05	82	26,0%	C36	82	26,0%	C27	56	17,8%	C22	219	69,5%
C36	81	25,7%	C08	80	25,4%	C02	53	16,8%	C34	211	67,0%
C02	77	24,4%	C04	76	24,1%	C09	53	16,8%	C03	210	66,7%
C14	71	22,5%	C14	76	24,1%	C18	53	16,8%	C29	209	66,3%
C23	63	20,0%	C12	75	23,8%	C24	52	16,5%	C38	200	63,5%
C32	62	19,7%	C05	74	23,5%	C06	48	15,2%	C25	194	61,6%
C20	55	17,5%	C10	74	23,5%	C07	48	15,2%	C31	193	61,3%
C19	54	17,1%	C30	70	22,2%	C21	47	14,9%	C10	188	59,7%
C27	52	16,5%	C09	65	20,6%	C30	47	14,9%	C01	185	58,7%
C09	44	14,0%	C24	65	20,6%	C37	47	14,9%	C07	179	56,8%
C24	44	14,0%	C06	64	20,3%	C01	45	14,3%	C21	179	56,8%
C01	39	12,4%	C07	63	20,0%	C25	45	14,3%	C15	170	54,0%
C06	39	12,4%	C29	57	18,1%	C05	44	14,0%	C27	166	52,7%
C12	39	12,4%	C31	55	17,5%	C14	43	13,7%	C16	165	52,4%
C21	35	11,1%	C34	55	17,5%	C33	41	13,0%	C06	164	52,1%
C16	31	9,8%	C16	54	17,1%	C36	40	12,7%	C12	164	52,1%
C03	30	9,5%	C21	54	17,1%	C31	38	12,1%	C19	154	48,9%
C25	29	9,2%	C32	54	17,1%	C12	37	11,7%	C24	154	48,9%
C31	29	9,2%	C38	54	17,1%	C20	37	11,7%	C09	153	48,6%
C10	27	8,6%	C22	49	15,6%	C23	35	11,1%	C32	141	44,8%
C38	27	8,6%	C25	47	14,9%	C13	34	10,8%	C20	130	41,3%
C15	26	8,3%	C01	46	14,6%	C34	34	10,8%	C14	125	39,7%
C07	24	7,6%	C19	45	14,3%	C38	34	10,8%	C05	115	36,5%
C26	23	7,3%	C35	45	14,3%	C11	32	10,2%	C36	112	35,6%
C29	23	7,3%	C03	44	14,0%	C03	31	9,8%	C23	109	34,6%
C22	17	5,4%	C27	41	13,0%	C22	30	9,5%	C17	100	31,7%
C13	15	4,8%	C17	33	10,5%	C10	26	8,3%	C02	99	31,4%
C34	15	4,8%	C11	30	9,5%	C29	26	8,3%	C28	92	29,2%
C35	14	4,4%	C13	29	9,2%	C26	22	7,0%	C30	89	28,3%
C33	13	4,1%	C37	28	8,9%	C28	19	6,0%	C04	85	27,0%
C37	11	3,5%	C33	27	8,6%	C15	16	5,1%	C18	66	21,0%
C11	9	2,9%	C26	21	6,7%	C35	12	3,8%	C08	63	20,0%

Tab. 164: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle pohlaví a věku

celkem	[%]	ženy	[%]	muži	[%]	19–25	[%]	26–33	[%]	34–41	[%]	42–50	[%]
C01	74,4%	C01	73,2%	C01	80,7%	C01	74,2%	C01	76,7%	C02	75,0%	C01	84,2%
C09	69,3%	C09	68,0%	C09	76,1%	C09	70,0%	C09	76,7%	C04	71,9%	C17	78,9%
C32	66,0%	C32	65,1%	C12	71,6%	C32	66,2%	C12	74,4%	C01	68,8%	C12	78,9%
C12	65,1%	C12	63,8%	C32	70,5%	C12	64,9%	C06	72,1%	C18	68,8%	C06	73,7%
C02	63,6%	C02	62,7%	C02	68,2%	C34	63,3%	C04	69,8%	C06	65,6%	C07	73,7%
C34	61,0%	C34	60,5%	C06	68,2%	C02	62,2%	C02	67,4%	C32	62,5%	C37	73,7%
C06	60,5%	C25	59,9%	C07	68,2%	C25	60,2%	C05	67,4%	C19	59,4%	C02	68,4%
C25	59,6%	C18	59,2%	C08	65,9%	C18	58,9%	C32	65,1%	C09	56,3%	C32	68,4%
C18	59,4%	C06	59,0%	C34	63,6%	C06	58,4%	C08	65,1%	C08	56,3%	C19	68,4%
C08	58,3%	C19	58,1%	C18	60,2%	C08	58,2%	C34	60,5%	C25	56,3%	C25	68,4%
C19	57,0%	C21	57,2%	C36	59,1%	C21	57,8%	C17	60,5%	C17	53,1%	C03	68,4%
C21	56,4%	C08	56,8%	C24	59,1%	C19	56,7%	C33	60,5%	C23	53,1%	C33	68,4%
C20	53,7%	C20	53,5%	C25	58,0%	C36	55,1%	C18	58,1%	C03	53,1%	C13	63,2%
C07	53,5%	C36	51,8%	C20	54,5%	C20	54,7%	C30	58,1%	C07	53,1%	C18	57,9%
C36	52,9%	C17	51,5%	C17	54,5%	C07	53,3%	C20	55,8%	C13	53,1%	C09	57,9%
C17	52,0%	C30	51,5%	C30	54,5%	C30	52,4%	C19	53,5%	C21	50,0%	C26	57,9%
C30	52,0%	C07	50,7%	C04	54,5%	C17	50,0%	C23	53,5%	C37	50,0%	C16	57,9%
C33	50,6%	C33	50,2%	C03	54,5%	C33	49,3%	C14	53,5%	C12	46,9%	C31	57,9%
C04	49,6%	C04	48,7%	C23	54,5%	C24	48,4%	C25	51,2%	C20	46,9%	C38	52,6%
C03	48,5%	C03	47,4%	C37	53,4%	C03	47,1%	C21	51,2%	C24	46,9%	C22	52,6%
C23	47,8%	C23	46,5%	C05	53,4%	C23	47,1%	C36	51,2%	C05	43,8%	C28	52,6%
C24	46,3%	C13	46,3%	C21	52,3%	C04	46,2%	C03	51,2%	C33	43,8%	C04	47,4%
C14	45,8%	C14	45,0%	C33	52,3%	C14	45,8%	C10	48,8%	C30	43,8%	C08	47,4%
C13	45,6%	C38	44,3%	C19	51,1%	C38	45,6%	C07	46,5%	C14	43,8%	C21	47,4%
C37	45,6%	C37	44,1%	C14	50,0%	C37	44,4%	C38	46,5%	C10	40,6%	C34	47,4%
C38	45,2%	C24	43,9%	C38	50,0%	C13	44,2%	C13	46,5%	C26	40,6%	C23	42,1%
C05	44,5%	C05	42,8%	C10	48,9%	C10	43,1%	C28	46,5%	C34	37,5%	C30	42,1%
C10	42,8%	C10	41,7%	C16	44,3%	C05	42,9%	C37	41,9%	C16	37,5%	C36	42,1%
C31	41,2%	C31	41,2%	C28	43,2%	C27	42,0%	C27	39,5%	C31	37,5%	C27	42,1%
C27	40,3%	C27	40,4%	C13	42,0%	C31	41,6%	C16	39,5%	C15	37,5%	C20	36,8%
C28	39,2%	C28	38,4%	C22	42,0%	C28	38,7%	C22	34,9%	C38	34,4%	C29	36,8%
C26	36,9%	C26	37,5%	C31	40,9%	C26	36,9%	C31	32,6%	C22	34,4%	C35	36,8%
C22	34,4%	C22	32,9%	C27	39,8%	C22	33,6%	C24	30,2%	C29	34,4%	C24	31,6%
C16	33,3%	C16	31,1%	C29	35,2%	C16	31,3%	C26	25,6%	C36	31,3%	C05	31,6%
C15	30,3%	C15	29,8%	C26	34,1%	C15	30,9%	C35	23,3%	C28	28,1%	C14	31,6%
C29	24,1%	C35	23,0%	C15	33,0%	C35	23,6%	C29	23,3%	C35	21,9%	C10	26,3%
C35	23,9%	C29	21,9%	C35	28,4%	C29	22,9%	C15	20,9%	C27	15,6%	C15	26,3%
C11	18,0%	C11	16,9%	C11	23,9%	C11	19,1%	C11	16,3%	C11	9,4%	C11	10,5%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 165: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle fakult a typu studijních oborů

celkem	[%]	PF	[%]	TF	[%]	FF	[%]	PEDu	[%]	PEDn	[%]	NEP	[%]
C01	74,4%	C01	75,9%	C32	72,6%	C21	86,2%	C01	72,9%	C01	75,3%	C32	79,7%
C09	69,3%	C09	70,4%	C34	70,9%	C20	86,2%	C09	72,9%	C06	68,2%	C01	76,8%
C32	66,0%	C12	65,1%	C01	70,1%	C32	82,8%	C02	62,3%	C32	66,1%	C09	76,8%
C12	65,1%	C02	64,6%	C09	68,4%	C12	75,9%	C32	61,9%	C12	65,3%	C12	75,4%
C02	63,6%	C32	62,8%	C06	67,5%	C03	75,9%	C12	61,9%	C09	63,6%	C02	72,5%
C34	61,0%	C18	59,5%	C25	65,0%	C19	75,9%	C08	60,2%	C02	62,3%	C19	71,0%
C06	60,5%	C08	59,5%	C07	65,0%	C34	72,4%	C34	59,7%	C25	61,9%	C34	69,6%
C25	59,6%	C06	58,3%	C33	65,0%	C01	72,4%	C18	59,3%	C34	59,8%	C03	69,6%
C18	59,4%	C34	57,3%	C12	62,4%	C25	72,4%	C25	56,8%	C19	59,8%	C06	68,1%
C08	58,3%	C25	57,0%	C21	59,8%	C36	72,4%	C36	50,8%	C21	59,4%	C21	68,1%
C19	57,0%	C19	55,8%	C36	59,8%	C02	69,0%	C30	50,4%	C18	58,2%	C20	66,7%
C21	56,4%	C21	53,3%	C03	59,8%	C30	69,0%	C06	50,4%	C17	57,7%	C36	65,2%
C20	53,7%	C17	50,3%	C38	59,8%	C18	65,5%	C23	50,4%	C07	57,3%	C18	63,8%
C07	53,5%	C20	50,3%	C02	59,0%	C06	62,1%	C21	50,0%	C08	56,9%	C07	62,3%
C36	52,9%	C07	49,5%	C17	58,1%	C07	62,1%	C19	50,0%	C33	56,9%	C25	60,9%
C17	52,0%	C23	49,5%	C30	58,1%	C37	62,1%	C24	49,6%	C20	56,1%	C30	60,9%
C30	52,0%	C36	49,5%	C18	57,3%	C31	62,1%	C20	47,5%	C04	56,1%	C17	56,5%
C33	50,6%	C30	49,0%	C20	57,3%	C10	62,1%	C07	47,0%	C03	52,7%	C08	56,5%
C04	49,6%	C04	48,0%	C04	57,3%	C09	58,6%	C17	44,9%	C36	51,5%	C05	53,6%
C03	48,5%	C13	46,5%	C37	57,3%	C08	58,6%	C14	44,9%	C30	51,0%	C33	52,2%
C23	47,8%	C24	46,5%	C19	56,4%	C38	55,2%	C33	43,6%	C13	50,2%	C04	52,2%
C24	46,3%	C33	46,2%	C08	53,8%	C33	51,7%	C27	43,2%	C37	49,8%	C37	52,2%
C14	45,8%	C14	44,5%	C14	51,3%	C17	51,7%	C13	43,2%	C38	47,7%	C38	52,2%
C13	45,6%	C03	43,2%	C05	50,4%	C28	51,7%	C04	42,4%	C05	47,7%	C10	52,2%
C37	45,6%	C05	42,7%	C31	48,7%	C24	48,3%	C10	41,1%	C14	46,9%	C24	52,2%
C38	45,2%	C27	41,2%	C10	47,9%	C05	44,8%	C38	40,7%	C23	46,4%	C14	44,9%
C05	44,5%	C37	41,0%	C28	47,9%	C15	44,8%	C37	39,4%	C31	43,1%	C23	43,5%
C10	42,8%	C38	40,2%	C13	46,2%	C04	41,4%	C31	38,6%	C28	43,1%	C31	43,5%
C31	41,2%	C10	39,9%	C23	45,3%	C14	41,4%	C05	38,6%	C10	41,8%	C28	43,5%
C27	40,3%	C31	37,4%	C24	45,3%	C26	41,4%	C03	38,1%	C24	41,4%	C15	42,0%
C28	39,2%	C26	36,7%	C15	41,0%	C22	37,9%	C26	35,6%	C27	38,5%	C13	37,7%
C26	36,9%	C28	35,7%	C22	39,3%	C35	37,9%	C28	33,9%	C16	38,5%	C26	37,7%
C22	34,4%	C16	32,7%	C27	38,5%	C23	34,5%	C22	31,4%	C26	38,1%	C27	36,2%
C16	33,3%	C22	32,7%	C16	37,6%	C27	34,5%	C16	29,2%	C22	37,2%	C22	34,8%
C15	30,3%	C15	26,1%	C26	36,8%	C13	31,0%	C15	26,7%	C15	30,5%	C35	33,3%
C29	24,1%	C29	24,4%	C35	33,3%	C29	27,6%	C29	22,9%	C29	25,5%	C16	29,0%
C35	23,9%	C35	20,1%	C11	29,1%	C16	24,1%	C35	19,9%	C35	25,1%	C29	23,2%
C11	18,0%	C11	14,6%	C29	22,2%	C11	20,7%	C11	14,0%	C11	20,5%	C11	23,2%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 166: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle zaměření studijních oborů

celkem	[%]	PTM	[%]	HUM	[%]	PPV	[%]	PSY	[%]	SOP	[%]
C01	74,4%	C01	76,7%	C01	75,2%	C01	68,2%	C01	91,3%	C01	81,1%
C09	69,3%	C09	75,3%	C02	70,2%	C09	66,8%	C09	91,3%	C06	73,9%
C32	66,0%	C18	63,0%	C09	69,5%	C32	66,8%	C32	87,0%	C02	73,0%
C12	65,1%	C08	60,3%	C32	68,1%	C34	64,5%	C12	78,3%	C12	70,3%
C02	63,6%	C12	58,9%	C34	66,7%	C12	63,5%	C19	78,3%	C09	63,1%
C34	61,0%	C02	58,9%	C20	65,2%	C25	60,2%	C34	73,9%	C18	63,1%
C06	60,5%	C32	57,5%	C12	64,5%	C06	59,2%	C06	73,9%	C32	62,2%
C25	59,6%	C23	54,8%	C25	64,5%	C19	59,2%	C02	73,9%	C19	62,2%
C18	59,4%	C07	53,4%	C21	64,5%	C33	56,9%	C18	69,6%	C17	61,3%
C08	58,3%	C34	52,1%	C08	61,7%	C02	55,9%	C08	65,2%	C04	59,5%
C19	57,0%	C36	52,1%	C36	58,2%	C21	55,9%	C03	65,2%	C25	58,6%
C21	56,4%	C25	50,7%	C18	57,4%	C08	55,9%	C25	60,9%	C21	58,6%
C20	53,7%	C30	50,7%	C06	57,4%	C18	55,9%	C21	60,9%	C08	57,7%
C07	53,5%	C24	47,9%	C19	57,4%	C07	54,5%	C04	60,9%	C20	55,9%
C36	52,9%	C06	43,8%	C03	56,0%	C17	53,1%	C33	56,5%	C33	55,0%
C17	52,0%	C04	43,8%	C07	53,2%	C30	52,6%	C07	56,5%	C03	53,2%
C30	52,0%	C10	42,5%	C30	51,8%	C36	52,1%	C17	56,5%	C13	53,2%
C33	50,6%	C20	41,1%	C24	51,8%	C13	51,7%	C36	56,5%	C07	51,4%
C04	49,6%	C05	38,4%	C17	50,4%	C20	49,3%	C20	56,5%	C05	51,4%
C03	48,5%	C14	38,4%	C38	49,6%	C14	49,3%	C23	56,5%	C34	50,5%
C23	47,8%	C37	37,0%	C31	48,9%	C04	48,8%	C24	56,5%	C23	50,5%
C24	46,3%	C38	37,0%	C10	48,2%	C37	47,9%	C14	52,2%	C30	49,5%
C14	45,8%	C21	35,6%	C37	48,2%	C03	46,4%	C05	52,2%	C37	46,8%
C13	45,6%	C27	35,6%	C33	47,5%	C38	46,4%	C30	47,8%	C36	45,0%
C37	45,6%	C13	34,2%	C14	44,0%	C23	46,0%	C38	47,8%	C24	43,2%
C38	45,2%	C17	31,5%	C23	43,3%	C27	44,1%	C28	43,5%	C14	43,2%
C05	44,5%	C26	30,1%	C04	43,3%	C24	43,1%	C16	43,5%	C31	42,3%
C10	42,8%	C19	28,8%	C05	42,6%	C31	42,7%	C13	39,1%	C38	40,5%
C31	41,2%	C22	28,8%	C28	42,6%	C10	42,2%	C10	39,1%	C28	40,5%
C27	40,3%	C03	26,0%	C15	39,7%	C05	41,7%	C37	34,8%	C16	40,5%
C28	39,2%	C33	26,0%	C27	36,9%	C28	39,3%	C26	34,8%	C27	40,5%
C26	36,9%	C31	26,0%	C13	36,2%	C26	39,3%	C27	30,4%	C26	38,7%
C22	34,4%	C28	26,0%	C26	34,8%	C22	36,5%	C15	30,4%	C10	36,9%
C16	33,3%	C16	24,7%	C22	33,3%	C16	32,7%	C29	30,4%	C22	35,1%
C15	30,3%	C15	23,3%	C16	30,5%	C15	27,0%	C22	26,1%	C15	29,7%
C29	24,1%	C29	16,4%	C35	30,5%	C35	24,6%	C31	21,7%	C29	27,9%
C35	23,9%	C35	8,2%	C29	28,4%	C11	22,3%	C11	21,7%	C35	25,2%
C11	18,0%	C11	6,8%	C11	19,9%	C29	20,9%	C35	17,4%	C11	11,7%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 167: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle ročníků

celkem	[%]	1	[%]	2	[%]	3	[%]	4	[%]	5+	[%]
C01	74,4%	C01	73,4%	C01	80,4%	C01	78,7%	C09	71,8%	C01	77,1%
C09	69,3%	C09	72,5%	C06	71,6%	C02	69,1%	C32	67,6%	C32	72,9%
C32	66,0%	C12	65,9%	C02	68,6%	C09	67,0%	C12	64,8%	C25	70,8%
C12	65,1%	C32	65,1%	C12	67,6%	C12	66,0%	C08	64,8%	C09	66,7%
C02	63,6%	C02	62,9%	C32	67,6%	C18	66,0%	C25	63,4%	C21	66,7%
C34	61,0%	C34	62,4%	C09	63,7%	C06	61,7%	C01	62,0%	C19	64,6%
C06	60,5%	C06	58,5%	C18	61,8%	C32	61,7%	C34	62,0%	C20	64,6%
C25	59,6%	C18	57,2%	C04	61,8%	C34	61,7%	C19	60,6%	C34	62,5%
C18	59,4%	C21	56,8%	C25	60,8%	C25	59,6%	C18	57,7%	C07	62,5%
C08	58,3%	C08	56,3%	C19	58,8%	C08	58,5%	C02	53,5%	C36	62,5%
C19	57,0%	C25	55,5%	C08	57,8%	C17	58,5%	C33	53,5%	C02	60,4%
C21	56,4%	C19	54,1%	C33	56,9%	C30	58,5%	C07	52,1%	C06	60,4%
C20	53,7%	C30	54,1%	C34	55,9%	C21	57,4%	C06	49,3%	C38	60,4%
C07	53,5%	C20	53,7%	C21	54,9%	C23	57,4%	C21	49,3%	C08	58,3%
C36	52,9%	C36	53,7%	C17	54,9%	C20	56,4%	C13	49,3%	C33	58,3%
C17	52,0%	C07	52,8%	C03	53,9%	C36	56,4%	C36	47,9%	C37	56,3%
C30	52,0%	C24	51,1%	C20	52,0%	C19	55,3%	C17	46,5%	C04	56,3%
C33	50,6%	C17	49,3%	C07	51,0%	C07	54,3%	C30	46,5%	C31	56,3%
C04	49,6%	C13	48,0%	C23	49,0%	C33	51,1%	C03	46,5%	C12	54,2%
C03	48,5%	C04	47,2%	C30	47,1%	C04	47,9%	C20	45,1%	C18	54,2%
C23	47,8%	C03	46,7%	C36	47,1%	C03	47,9%	C23	43,7%	C17	54,2%
C24	46,3%	C37	46,7%	C05	47,1%	C14	46,8%	C14	43,7%	C05	54,2%
C14	45,8%	C14	46,3%	C37	45,1%	C24	46,8%	C37	43,7%	C28	54,2%
C13	45,6%	C38	45,9%	C13	44,1%	C05	45,7%	C27	40,8%	C03	50,0%
C37	45,6%	C33	45,0%	C14	44,1%	C38	43,6%	C26	39,4%	C30	47,9%
C38	45,2%	C27	45,0%	C24	43,1%	C10	43,6%	C04	38,0%	C23	47,9%
C05	44,5%	C23	44,5%	C38	43,1%	C28	40,4%	C24	38,0%	C14	47,9%
C10	42,8%	C05	44,1%	C10	43,1%	C37	39,4%	C38	38,0%	C13	43,8%
C31	41,2%	C10	43,7%	C31	43,1%	C13	39,4%	C10	38,0%	C10	43,8%
C27	40,3%	C31	41,0%	C28	43,1%	C31	36,2%	C31	35,2%	C15	43,8%
C28	39,2%	C26	38,9%	C27	40,2%	C16	34,0%	C05	33,8%	C24	41,7%
C26	36,9%	C22	35,8%	C26	40,2%	C22	33,0%	C28	33,8%	C22	41,7%
C22	34,4%	C28	35,4%	C16	40,2%	C29	33,0%	C35	32,4%	C16	41,7%
C16	33,3%	C16	30,6%	C22	33,3%	C27	30,9%	C22	28,2%	C29	37,5%
C15	30,3%	C15	30,6%	C15	32,4%	C26	28,7%	C16	25,4%	C27	35,4%
C29	24,1%	C35	19,7%	C29	24,5%	C15	26,6%	C15	22,5%	C26	33,3%
C35	23,9%	C29	18,8%	C35	23,5%	C35	26,6%	C29	19,7%	C11	31,3%
C11	18,0%	C11	17,9%	C11	14,7%	C11	14,9%	C11	18,3%	C35	27,1%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 168: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle orientace rodiny respondenta

celkem	[%]	PRAKT.	[%]	INTEL.	[%]	OBOJÍ	[%]	AKTIVNÍ	[%]	NEVYHR.	[%]	ATEIST.	[%]
C01	74,4%	C01	75,7%	C01	75,0%	C09	77,6%	C01	77,9%	C09	71,1%	C01	79,0%
C09	69,3%	C09	67,7%	C09	69,6%	C34	74,1%	C08	68,6%	C01	69,6%	C09	72,2%
C32	66,0%	C32	64,9%	C32	69,6%	C12	72,4%	C03	68,6%	C32	64,8%	C34	68,3%
C12	65,1%	C12	63,5%	C02	67,9%	C18	70,7%	C32	65,1%	C12	63,6%	C32	67,8%
C02	63,6%	C02	61,9%	C34	67,9%	C08	69,0%	C12	62,8%	C02	61,3%	C12	67,8%
C34	61,0%	C06	60,2%	C12	65,2%	C30	67,2%	C02	62,8%	C18	59,7%	C02	66,8%
C06	60,5%	C25	58,0%	C19	61,6%	C01	65,5%	C25	62,8%	C06	59,7%	C06	64,4%
C25	59,6%	C21	57,2%	C25	60,7%	C32	65,5%	C17	60,5%	C25	59,3%	C21	63,4%
C18	59,4%	C34	56,6%	C18	60,7%	C02	65,5%	C19	59,3%	C34	56,9%	C18	61,0%
C08	58,3%	C18	56,4%	C06	59,8%	C25	65,5%	C07	58,1%	C19	55,3%	C08	59,0%
C19	57,0%	C08	55,8%	C08	59,8%	C06	63,8%	C09	57,0%	C07	54,9%	C25	58,5%
C21	56,4%	C19	53,6%	C20	59,8%	C19	62,1%	C37	57,0%	C08	54,2%	C19	58,0%
C20	53,7%	C36	51,9%	C17	56,3%	C07	62,1%	C34	55,8%	C36	52,6%	C20	56,6%
C07	53,5%	C33	51,4%	C14	55,4%	C17	60,3%	C18	54,7%	C21	51,8%	C36	55,6%
C36	52,9%	C04	51,1%	C21	54,5%	C20	58,6%	C05	54,7%	C20	51,8%	C30	55,1%
C17	52,0%	C20	50,8%	C07	54,5%	C36	56,9%	C06	53,5%	C30	51,4%	C23	52,7%
C30	52,0%	C07	50,8%	C36	52,7%	C03	56,9%	C21	53,5%	C33	50,2%	C17	52,2%
C33	50,6%	C30	49,7%	C03	52,7%	C24	55,2%	C20	52,3%	C04	49,8%	C33	50,2%
C04	49,6%	C17	49,2%	C30	50,0%	C21	53,4%	C33	52,3%	C17	49,0%	C07	49,8%
C03	48,5%	C37	47,5%	C23	49,1%	C33	51,7%	C04	50,0%	C14	48,6%	C04	49,3%
C23	47,8%	C23	47,2%	C04	48,2%	C38	51,7%	C38	48,8%	C24	48,6%	C13	47,3%
C24	46,3%	C03	46,1%	C33	47,3%	C14	50,0%	C36	47,7%	C03	45,8%	C24	44,9%
C14	45,8%	C24	45,3%	C13	46,4%	C23	48,3%	C30	46,5%	C37	45,1%	C38	44,9%
C13	45,6%	C38	44,8%	C37	45,5%	C13	48,3%	C23	45,3%	C13	45,1%	C03	43,4%
C37	45,6%	C05	44,8%	C24	44,6%	C28	46,6%	C14	44,2%	C23	44,7%	C14	42,9%
C38	45,2%	C13	44,8%	C38	44,6%	C31	46,6%	C10	44,2%	C38	44,3%	C10	42,4%
C05	44,5%	C27	42,8%	C05	43,8%	C04	44,8%	C24	43,0%	C05	43,9%	C37	41,5%
C10	42,8%	C14	42,5%	C10	42,9%	C10	44,8%	C13	43,0%	C10	42,7%	C31	41,5%
C31	41,2%	C10	42,0%	C28	42,9%	C05	43,1%	C26	43,0%	C27	42,7%	C28	41,5%
C27	40,3%	C31	41,7%	C27	37,5%	C37	37,9%	C31	41,9%	C31	40,7%	C05	41,0%
C28	39,2%	C26	38,4%	C22	36,6%	C15	36,2%	C27	37,2%	C28	39,1%	C27	38,5%
C26	36,9%	C28	36,7%	C31	35,7%	C27	32,8%	C22	37,2%	C26	38,3%	C22	34,6%
C22	34,4%	C22	34,0%	C26	35,7%	C22	32,8%	C28	33,7%	C16	33,6%	C16	33,7%
C16	33,3%	C16	33,7%	C16	33,0%	C16	31,0%	C16	31,4%	C22	33,2%	C26	32,7%
C15	30,3%	C15	29,6%	C15	29,5%	C26	29,3%	C35	27,9%	C15	32,0%	C15	31,2%
C29	24,1%	C29	25,1%	C35	25,9%	C29	19,0%	C11	27,9%	C29	23,7%	C35	25,9%
C35	23,9%	C35	24,3%	C29	21,4%	C35	17,2%	C29	24,4%	C35	20,9%	C29	24,4%
C11	18,0%	C11	18,8%	C11	17,0%	C11	13,8%	C15	23,3%	C11	15,0%	C11	17,6%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 169: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání dle názoru respondentů: srovnání dle vzdělání rodičů respondenta

celkem	[%]	1	[%]	2	[%]	3	[%]	4	[%]	5	[%]	6	[%]
C01	74,4%	C12	84,2%	C01	76,5%	C01	71,0%	C01	72,8%	C01	79,3%	C01	78,4%
C09	69,3%	C09	73,7%	C09	65,9%	C32	69,6%	C09	66,0%	C09	77,2%	C09	72,5%
C32	66,0%	C17	73,7%	C32	64,7%	C12	68,1%	C12	63,9%	C02	70,7%	C32	72,5%
C12	65,1%	C01	68,4%	C12	61,2%	C09	67,4%	C02	62,6%	C32	67,4%	C34	72,5%
C02	63,6%	C02	68,4%	C25	61,2%	C02	62,3%	C34	62,6%	C34	64,1%	C06	72,5%
C34	61,0%	C06	68,4%	C34	57,6%	C25	61,6%	C32	61,9%	C18	64,1%	C02	70,6%
C06	60,5%	C25	68,4%	C06	56,5%	C08	61,6%	C18	60,5%	C07	64,1%	C21	68,6%
C25	59,6%	C21	63,2%	C02	54,1%	C21	60,9%	C06	60,5%	C08	63,0%	C18	66,7%
C18	59,4%	C18	63,2%	C04	51,8%	C19	60,9%	C25	57,8%	C06	60,9%	C12	66,7%
C08	58,3%	C30	63,2%	C37	50,6%	C18	60,1%	C08	57,8%	C19	60,9%	C20	64,7%
C19	57,0%	C34	57,9%	C17	49,4%	C30	59,4%	C19	56,5%	C12	58,7%	C08	62,7%
C21	56,4%	C08	57,9%	C21	49,4%	C36	58,7%	C07	55,1%	C36	55,4%	C17	60,8%
C20	53,7%	C19	57,9%	C20	49,4%	C06	58,0%	C21	53,1%	C25	54,3%	C25	58,8%
C07	53,5%	C14	57,9%	C13	49,4%	C20	56,5%	C03	51,7%	C30	54,3%	C23	58,8%
C36	52,9%	C05	57,9%	C30	48,2%	C34	55,1%	C33	51,0%	C03	53,3%	C36	56,9%
C17	52,0%	C20	52,6%	C19	48,2%	C17	54,3%	C20	50,3%	C05	53,3%	C14	56,9%
C30	52,0%	C23	52,6%	C33	48,2%	C07	54,3%	C04	49,7%	C21	52,2%	C19	54,9%
C33	50,6%	C04	52,6%	C36	48,2%	C24	50,0%	C36	47,6%	C33	50,0%	C33	52,9%
C04	49,6%	C24	52,6%	C08	47,1%	C04	49,3%	C31	47,6%	C20	50,0%	C07	51,0%
C03	48,5%	C27	52,6%	C18	45,9%	C37	49,3%	C17	46,9%	C04	50,0%	C30	51,0%
C23	47,8%	C32	47,4%	C23	44,7%	C23	49,3%	C13	46,9%	C17	48,9%	C03	51,0%
C24	46,3%	C33	47,4%	C14	42,4%	C33	48,6%	C24	46,3%	C23	48,9%	C10	51,0%
C14	45,8%	C26	47,4%	C24	42,4%	C38	48,6%	C14	45,6%	C38	45,7%	C38	49,0%
C13	45,6%	C36	42,1%	C07	42,4%	C14	47,8%	C30	44,2%	C13	44,6%	C28	49,0%
C37	45,6%	C13	42,1%	C38	42,4%	C05	47,1%	C37	43,5%	C24	42,4%	C24	45,1%
C38	45,2%	C28	42,1%	C05	40,0%	C03	47,1%	C23	43,5%	C27	42,4%	C37	45,1%
C05	44,5%	C22	42,1%	C27	40,0%	C10	47,1%	C05	42,2%	C37	41,3%	C13	43,1%
C10	42,8%	C16	42,1%	C03	40,0%	C27	44,2%	C38	41,5%	C10	41,3%	C31	43,1%
C31	41,2%	C07	36,8%	C26	38,8%	C13	42,0%	C10	40,8%	C14	38,0%	C04	41,2%
C27	40,3%	C38	36,8%	C28	38,8%	C28	42,0%	C26	36,7%	C22	38,0%	C26	41,2%
C28	39,2%	C03	36,8%	C10	36,5%	C31	41,3%	C28	35,4%	C28	37,0%	C16	39,2%
C26	36,9%	C15	36,8%	C31	35,3%	C22	36,2%	C27	34,7%	C31	35,9%	C22	37,3%
C22	34,4%	C29	36,8%	C22	30,6%	C15	36,2%	C16	32,0%	C26	34,8%	C27	35,3%
C16	33,3%	C35	31,6%	C16	30,6%	C26	34,1%	C15	30,6%	C16	30,4%	C29	35,3%
C15	30,3%	C10	26,3%	C11	24,7%	C16	33,3%	C22	29,3%	C35	27,2%	C15	33,3%
C29	24,1%	C37	21,1%	C15	23,5%	C29	24,6%	C35	19,7%	C15	23,9%	C05	27,5%
C35	23,9%	C31	21,1%	C29	21,2%	C35	24,6%	C29	18,4%	C29	23,9%	C35	23,5%
C11	18,0%	C11	5,3%	C35	20,0%	C11	18,8%	C11	12,2%	C11	20,7%	C11	19,6%

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 170: Do kterých oblastí by pedagogové neměli zasahovat? (srovnání dle fakult a typu studijních oborů)

celkem	[%]	PF	[%]	TF	[%]	FF	[%]	PEDu	[%]	PEDn	[%]	NEP	[%]
C26	28,9%	C26	31,2%	C26	22,2%	C11	31,0%	C26	35,2%	C26	21,8%	C26	31,9%
C11	22,6%	C11	24,6%	C29	14,5%	C26	24,1%	C11	29,7%	C11	13,4%	C11	30,4%
C03	18,4%	C03	20,6%	C11	13,7%	C35	24,1%	C03	24,2%	C03	13,0%	C03	17,4%
C13	16,4%	C13	17,8%	C03	12,0%	C13	17,2%	C13	22,5%	C13	10,0%	C13	17,4%
C21	14,2%	C21	16,3%	C13	11,1%	C16	17,2%	C21	21,6%	C25	9,6%	C29	15,9%
C37	12,9%	C37	14,8%	C25	11,1%	C29	13,8%	C19	19,5%	C21	8,8%	C16	15,9%
C25	12,5%	C25	13,6%	C16	9,4%	C03	13,8%	C37	18,2%	C29	8,4%	C35	14,5%
C35	12,5%	C19	13,6%	C27	9,4%	C19	10,3%	C35	16,5%	C35	7,9%	C37	14,5%
C19	12,3%	C35	12,8%	C21	8,5%	C37	10,3%	C16	16,1%	C37	7,1%	C25	13,0%
C29	11,9%	C38	12,3%	C19	8,5%	C15	10,3%	C38	15,3%	C24	7,1%	C38	13,0%
C16	11,8%	C16	12,1%	C35	8,5%	C17	10,3%	C25	15,3%	C16	6,3%	C27	13,0%
C38	10,8%	C29	11,1%	C37	6,8%	C21	6,9%	C17	14,8%	C38	5,9%	C19	11,6%
C17	9,6%	C17	10,8%	C38	6,8%	C38	6,9%	C05	14,8%	C19	5,4%	C24	10,1%
C24	8,6%	C05	10,1%	C24	6,0%	C04	6,9%	C29	14,4%	C15	5,4%	C15	8,7%
C27	8,3%	C24	9,8%	C15	6,0%	C22	6,9%	C20	14,4%	C17	5,0%	C04	8,7%
C05	8,1%	C20	9,5%	C17	5,1%	C33	6,9%	C22	12,3%	C04	4,2%	C33	8,7%
C20	7,9%	C04	8,5%	C04	5,1%	C12	6,9%	C04	11,0%	C27	4,2%	C21	7,2%
C04	7,7%	C27	8,3%	C22	4,3%	C02	6,9%	C27	11,0%	C34	4,2%	C17	7,2%
C15	7,7%	C33	8,3%	C34	4,3%	C25	3,4%	C33	10,2%	C14	3,8%	C22	7,2%
C22	7,2%	C15	8,0%	C01	4,3%	C27	3,4%	C15	9,7%	C33	3,3%	C12	7,2%
C33	7,0%	C22	8,0%	C36	4,3%	C24	3,4%	C24	9,7%	C01	3,3%	C05	5,8%
C06	5,7%	C06	7,0%	C20	3,4%	C20	3,4%	C06	9,7%	C36	3,3%	C28	5,8%
C34	5,7%	C34	6,5%	C31	3,4%	C23	3,4%	C34	8,1%	C20	2,5%	C31	5,8%
C12	5,1%	C12	5,8%	C30	3,4%	C05	3,4%	C31	8,1%	C06	2,5%	C14	4,3%
C28	4,4%	C28	5,0%	C23	3,4%	C28	3,4%	C12	7,6%	C32	2,5%	C20	4,3%
C31	4,4%	C31	5,0%	C05	2,6%	C14	3,4%	C28	6,8%	C05	2,1%	C02	4,3%
C01	4,2%	C01	4,5%	C33	2,6%	C06	3,4%	C01	5,5%	C22	2,1%	C23	4,3%
C14	3,9%	C14	4,3%	C12	2,6%	C34	0,0%	C32	4,7%	C12	2,1%	C07	4,3%
C36	3,5%	C32	4,0%	C28	2,6%	C01	0,0%	C02	4,2%	C02	2,1%	C34	2,9%
C02	3,3%	C36	3,5%	C14	2,6%	C36	0,0%	C07	4,2%	C10	2,1%	C01	2,9%
C32	3,3%	C07	3,3%	C02	2,6%	C31	0,0%	C14	3,8%	C28	1,7%	C36	2,9%
C07	2,8%	C02	3,3%	C09	2,6%	C30	0,0%	C36	3,8%	C23	1,7%	C06	2,9%
C30	2,4%	C10	2,5%	C06	1,7%	C09	0,0%	C30	3,4%	C30	1,3%	C30	2,9%
C23	2,2%	C30	2,3%	C32	1,7%	C32	0,0%	C10	2,5%	C08	1,3%	C08	2,9%
C10	2,0%	C08	2,0%	C07	1,7%	C07	0,0%	C23	2,1%	C09	1,3%	C32	1,4%
C08	1,8%	C23	1,8%	C08	1,7%	C08	0,0%	C08	2,1%	C07	0,8%	C09	1,4%
C09	1,3%	C09	1,0%	C10	0,9%	C10	0,0%	C18	1,7%	C31	0,4%	C18	1,4%
C18	0,9%	C18	1,0%	C18	0,9%	C18	0,0%	C09	1,3%	C18	0,0%	C10	0,0%
n = 544		n = 398		n =117		n = 29		n = 236		n = 239		n = 69	

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 171: Do kterých oblastí by pedagogové neměli zasahovat? (srovnání dle zaměření studijních oborů)

celkem	[%]	PTM	[%]	HUM	[%]	PPV	[%]	PSY	[%]	SOP	[%]
C26	28,9%	C26	39,7%	C26	34,8%	C26	22,3%	C26	26,1%	C26	28,8%
C11	22,6%	C11	35,6%	C11	25,5%	C11	18,0%	C11	17,4%	C11	18,9%
C03	18,4%	C21	32,9%	C13	22,7%	C03	17,1%	C03	17,4%	C03	15,3%
C13	16,4%	C03	31,5%	C19	22,7%	C13	12,8%	C13	13,0%	C13	12,6%
C21	14,2%	C16	24,7%	C16	18,4%	C21	11,8%	C38	13,0%	C25	11,7%
C37	12,9%	C20	24,7%	C37	17,7%	C29	10,9%	C24	13,0%	C37	10,8%
C25	12,5%	C13	23,3%	C03	15,6%	C35	10,4%	C37	8,7%	C21	9,9%
C35	12,5%	C25	21,9%	C35	15,6%	C37	10,0%	C25	8,7%	C35	9,9%
C19	12,3%	C19	21,9%	C29	15,6%	C25	9,0%	C19	8,7%	C24	9,0%
C29	11,9%	C05	21,9%	C27	15,6%	C38	7,6%	C05	8,7%	C16	9,0%
C16	11,8%	C17	20,5%	C17	14,9%	C19	7,1%	C04	8,7%	C15	9,0%
C38	10,8%	C35	19,2%	C25	14,2%	C17	7,1%	C12	8,7%	C38	8,1%
C17	9,6%	C38	17,8%	C38	14,2%	C16	6,2%	C21	4,3%	C29	8,1%
C24	8,6%	C24	17,8%	C21	13,5%	C27	6,2%	C27	4,3%	C14	6,3%
C27	8,3%	C29	16,4%	C05	12,1%	C15	6,2%	C20	4,3%	C34	6,3%
C05	8,1%	C37	16,4%	C04	12,1%	C05	5,7%	C33	4,3%	C19	5,4%
C20	7,9%	C22	15,1%	C22	11,3%	C22	5,7%	C06	4,3%	C33	5,4%
C04	7,7%	C04	13,7%	C15	10,6%	C24	5,7%	C36	4,3%	C04	4,5%
C15	7,7%	C31	13,7%	C33	9,9%	C04	5,2%	C07	4,3%	C27	4,5%
C22	7,2%	C06	13,7%	C31	8,5%	C20	5,2%	C14	4,3%	C17	4,5%
C33	7,0%	C33	9,6%	C06	8,5%	C34	5,2%	C08	4,3%	C32	4,5%
C06	5,7%	C28	9,6%	C20	7,8%	C33	4,7%	C29	0,0%	C12	3,6%
C34	5,7%	C15	8,2%	C24	7,1%	C01	4,7%	C35	0,0%	C20	3,6%
C12	5,1%	C12	8,2%	C34	7,1%	C12	3,8%	C17	0,0%	C06	3,6%
C28	4,4%	C02	8,2%	C28	6,4%	C06	3,3%	C16	0,0%	C36	3,6%
C31	4,4%	C27	6,8%	C12	6,4%	C02	3,3%	C15	0,0%	C01	3,6%
C01	4,2%	C30	6,8%	C14	5,0%	C23	3,3%	C22	0,0%	C28	3,6%
C14	3,9%	C34	5,5%	C01	4,3%	C28	2,8%	C34	0,0%	C10	3,6%
C36	3,5%	C01	5,5%	C36	4,3%	C36	2,8%	C01	0,0%	C07	1,8%
C02	3,3%	C36	5,5%	C32	4,3%	C32	2,8%	C02	0,0%	C08	1,8%
C32	3,3%	C14	4,1%	C02	3,5%	C07	2,4%	C23	0,0%	C22	1,8%
C07	2,8%	C07	4,1%	C30	3,5%	C14	1,9%	C28	0,0%	C23	1,8%
C30	2,4%	C10	4,1%	C07	2,8%	C30	1,9%	C32	0,0%	C05	0,9%
C23	2,2%	C08	2,7%	C08	2,1%	C31	1,4%	C30	0,0%	C02	0,9%
C10	2,0%	C32	1,4%	C09	2,1%	C08	1,4%	C31	0,0%	C30	0,9%
C08	1,8%	C09	1,4%	C18	2,1%	C09	1,4%	C09	0,0%	C31	0,9%
C09	1,3%	C18	1,4%	C23	2,1%	C10	1,4%	C10	0,0%	C09	0,9%
C18	0,9%	C23	0,0%	C10	1,4%	C18	0,5%	C18	0,0%	C18	0,0%
n = 544		n = 73		n = 141		n = 211		n = 23		n = 111	

* Statisticky významné rozdíly jsou zvýrazněny barevně.

Tab. 172: Hlavní cíle výchovy a vzdělávání a oblasti, do nichž by pedagogové neměli zasahovat

HLAVNÍ CÍLE BEZ ZASAHOVÁNÍ PEDAGOGŮ		[%]	BEZ ZASAHOVÁNÍ PEDAGOGŮ NEJSOU HL. CÍLE		[%]	HLAVNÍ CÍLE PEDAGOGOVÉ MOHOU ZASAHOVAT		[%]	BEZ VYJÁDŘENÍ		[%]
C17	15	4,8%	C26	83	26,3%	C01	245	77,8%	C35	207	65,7%
C21	10	3,2%	C11	55	17,5%	C09	237	75,2%	C11	206	65,4%
C19	9	2,9%	C03	48	15,2%	C32	232	73,7%	C29	202	64,1%
C20	7	2,2%	C13	45	14,3%	C02	227	72,1%	C15	187	59,4%
C12	6	1,9%	C35	33	10,5%	C12	218	69,2%	C22	184	58,4%
C03	5	1,6%	C16	32	10,2%	C18	218	69,2%	C10	172	54,6%
C27	5	1,6%	C21	30	9,5%	C34	216	68,6%	C16	165	52,4%
C32	5	1,6%	C29	28	8,9%	C08	216	68,6%	C31	163	51,7%
C38	5	1,6%	C37	28	8,9%	C19	207	65,7%	C27	160	50,8%
C01	4	1,3%	C25	27	8,6%	C06	207	65,7%	C28	146	46,3%
C08	4	1,3%	C38	21	6,7%	C30	205	65,1%	C37	142	45,1%
C13	4	1,3%	C19	20	6,3%	C36	202	64,1%	C23	136	43,2%
C14	4	1,3%	C27	18	5,7%	C20	201	63,8%	C05	134	42,5%
C25	4	1,3%	C05	18	5,7%	C25	200	63,5%	C07	132	41,9%
C26	4	1,3%	C15	18	5,7%	C21	189	60,0%	C24	130	41,3%
C33	4	1,3%	C33	16	5,1%	C04	184	58,4%	C38	130	41,3%
C34	4	1,3%	C24	16	5,1%	C17	181	57,5%	C14	128	40,6%
C02	3	1,0%	C04	16	5,1%	C07	176	55,9%	C13	128	40,6%
C05	3	1,0%	C06	15	4,8%	C14	173	54,9%	C33	125	39,7%
C09	3	1,0%	C20	13	4,1%	C23	172	54,6%	C04	113	35,9%
C18	3	1,0%	C22	13	4,1%	C33	170	54,0%	C26	113	35,9%
C22	3	1,0%	C34	12	3,8%	C24	166	52,7%	C17	109	34,6%
C24	3	1,0%	C12	11	3,5%	C05	160	50,8%	C36	106	33,7%
C29	3	1,0%	C28	11	3,5%	C03	159	50,5%	C03	103	32,7%
C30	3	1,0%	C17	10	3,2%	C38	159	50,5%	C30	102	32,4%
C31	3	1,0%	C14	10	3,2%	C28	156	49,5%	C20	94	29,8%
C36	3	1,0%	C31	10	3,2%	C37	142	45,1%	C18	93	29,5%
C37	3	1,0%	C01	6	1,9%	C31	139	44,1%	C08	93	29,5%
C04	2	0,6%	C07	6	1,9%	C10	139	44,1%	C06	91	28,9%
C06	2	0,6%	C23	6	1,9%	C13	138	43,8%	C21	86	27,3%
C15	2	0,6%	C02	5	1,6%	C27	132	41,9%	C25	84	26,7%
C28	2	0,6%	C30	5	1,6%	C16	117	37,1%	C34	83	26,3%
C07	1	0,3%	C36	4	1,3%	C26	115	36,5%	C02	80	25,4%
C11	1	0,3%	C10	4	1,3%	C22	115	36,5%	C12	80	25,4%
C16	1	0,3%	C32	3	1,0%	C15	108	34,3%	C19	79	25,1%
C23	1	0,3%	C08	2	0,6%	C29	82	26,0%	C32	75	23,8%
C10	0	0,0%	C09	2	0,6%	C35	75	23,8%	C09	73	23,2%
C35	0	0,0%	C18	1	0,3%	C11	53	16,8%	C01	60	19,0%

Tab. 173: Relativní míry podobnosti odpovědí zaznamenaných v části V.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29	C30	C31	C32	C33	C34	C35	C36	C37	C38
C1																																						
C2	.37																																					
C3	.51	.53																																				
C4	.47	.40	.57																																			
C5	.53	.49	.62	.43																																		
C6	.42	.42	.54	.48	.50																																	
C7	.49	.53	.52	.57	.56	.49																																
C8	.45	.37	.55	.37	.47	.44	.52																															
C9	.39	.37	.54	.43	.50	.43	.51	.38																														
C10	.57	.57	.61	.59	.57	.54	.53	.56	.54																													
C11	.76	.83	.70	.80	.79	.73	.69	.81	.78	.70																												
C12	.40	.40	.54	.48	.52	.45	.52	.43	.37	.56	.79																											
C13	.50	.59	.58	.62	.66	.51	.60	.62	.53	.61	.73	.51																										
C14	.54	.46	.59	.45	.47	.49	.54	.45	.49	.54	.76	.50	.64																									
C15	.63	.61	.61	.57	.58	.61	.58	.60	.59	.55	.71	.60	.67	.51																								
C16	.62	.60	.59	.59	.57	.58	.58	.59	.59	.58	.70	.59	.61	.54	.57																							
C17	.50	.43	.56	.41	.44	.49	.58	.39	.46	.57	.78	.47	.56	.41	.60	.47																						
C18	.45	.34	.55	.36	.45	.45	.51	.33	.37	.53	.79	.40	.60	.41	.56	.59	.36																					
C19	.43	.42	.49	.47	.51	.45	.51	.44	.43	.60	.76	.42	.51	.49	.58	.54	.38	.39																				
C20	.45	.46	.54	.44	.49	.50	.51	.45	.44	.55	.74	.43	.59	.49	.48	.56	.42	.40	.40																			
C21	.44	.52	.54	.50	.55	.47	.49	.50	.48	.55	.69	.45	.54	.51	.54	.57	.47	.45	.41	.33																		
C22	.61	.65	.59	.63	.61	.58	.62	.64	.63	.58	.69	.61	.62	.57	.56	.57	.60	.64	.56	.57	.56																	
C23	.51	.46	.61	.47	.53	.53	.57	.45	.48	.55	.78	.47	.61	.46	.58	.58	.45	.39	.49	.47	.49	.62																
C24	.53	.50	.60	.52	.54	.50	.55	.49	.50	.56	.76	.47	.54	.53	.60	.58	.51	.44	.50	.51	.49	.63	.42															
C25	.43	.47	.54	.52	.55	.45	.50	.48	.43	.56	.75	.44	.49	.52	.61	.55	.47	.48	.42	.50	.41	.57	.50	.43														
C26	.57	.62	.61	.67	.67	.61	.61	.65	.59	.66	.73	.58	.52	.66	.64	.66	.61	.65	.55	.62	.58	.59	.64	.58	.47													
C27	.58	.57	.67	.55	.58	.54	.60	.56	.53	.63	.74	.56	.59	.52	.63	.56	.49	.51	.51	.57	.54	.60	.53	.51	.52	.59												
C28	.57	.48	.56	.44	.48	.52	.54	.45	.50	.57	.74	.50	.67	.44	.49	.54	.46	.42	.47	.41	.50	.59	.46	.55	.56	.67	.54											
C29	.69	.67	.67	.66	.68	.67	.66	.67	.68	.71	.65	.68	.73	.64	.60	.61	.67	.66	.63	.59	.61	.64	.67	.66	.67	.68	.67	.55										
C30	.49	.42	.57	.36	.45	.49	.56	.40	.42	.57	.78	.46	.62	.41	.53	.57	.37	.33	.44	.38	.46	.61	.43	.50	.50	.65	.53	.39	.63									
C31	.55	.53	.57	.57	.58	.52	.51	.56	.55	.56	.72	.55	.60	.55	.57	.57	.56	.52	.53	.53	.49	.60	.54	.55	.52	.57	.56	.52	.61	.49								
C32	.40	.38	.53	.45	.49	.44	.50	.40	.38	.54	.76	.40	.56	.47	.59	.55	.42	.36	.39	.40	.43	.59	.46	.47	.42	.58	.54	.47	.66	.39	.47							
C33	.47	.55	.58	.59	.60	.51	.54	.56	.51	.58	.75	.49	.51	.57	.64	.64	.55	.54	.49	.57	.49	.57	.58	.56	.43	.54	.58	.59	.70	.58	.55	.45						
C34	.43	.47	.53	.56	.57	.49	.47	.50	.43	.53	.74	.44	.53	.54	.60	.60	.56	.48	.47	.50	.46	.59	.54	.52	.43	.58	.57	.54	.64	.53	.50	.40	.42					
C35	.67	.72	.67	.74	.72	.66	.63	.73	.71	.66	.63	.71	.68	.68	.62	.64	.73	.71	.65	.66	.64	.58	.68	.68	.66	.64	.70	.64	.58	.72	.60	.65	.62	.59				
C36	.49	.45	.55	.41	.48	.49	.50	.41	.44	.55	.77	.48	.63	.42	.51	.57	.43	.38	.45	.40	.44	.58	.45	.48	.46	.63	.52	.40	.64	.31	.49	.38	.55	.46	.66			
C37	.54	.59	.55	.63	.63	.57	.54	.60	.57	.57	.66	.56	.53	.62	.65	.62	.60	.63	.55	.58	.53	.57	.63	.57	.51	.52	.63	.62	.65	.63	.54	.52	.48	.48	.59	.56		
C38	.52	.55	.53	.59	.60	.52	.52	.56	.52	.57	.66	.54	.59	.53	.56	.59	.54	.53	.51	.48	.48	.59	.57	.56	.49	.58	.58	.54	.62	.53	.51	.48	.50	.46	.61	.48	.46	

Příloha VI: Zdrojové kódy algoritmů použitých k dílčím výpočtům

Výpočet měr nepodobnosti pro část 1a dotazníku (euklidovské distance)

```
Sub Euklides_cast1a()
radekvypisu = 600
sloupecvypisu = 1
For i = 3 To 92
   For j = 2 To i - 1
      vysledek = 0
      For l = 4 To 557
         vysledek = vysledek + (Cells(l, i + 1).Value - Cells(l, j + 1).Value) ^ 2
      Next
      Cells(radekvypisu + i, sloupecvypisu + j).Value = vysledek
   Next
Next
End Sub
```

Výpočet měr nepodobnosti pro část 1a dotazníku (relativní míra nepodobnosti)

```
Sub Relativni_distance_cast1a()
radekvypisu = 700
sloupecvypisu = 1
For i = 3 To 91
   For j = 2 To i - 1
      shoda = 0
      For l = 4 To 557
         If (Cells(l, i + 1).Value + Cells(l, j + 1).Value) = 2 Then shoda = shoda + 1
      Next
      If (Cells(558, i + 1).Value + Cells(558, j + 1).Value) <> 0 Then
         If Cells(558, i + 1).Value < Cells(558, j + 1).Value Then
            If Cells(558, i + 1).Value <> 0 Then
               mensi = Cells(558, i + 1).Value
               Else: mensi = 1
            End If
            Else
               If Cells(558, j + 1).Value <> 0 Then
                  mensi = Cells(558, j + 1).Value
                  Else: mensi = 1
               End If
         End If
      Cells(radekvypisu + i, sloupecvypisu + j).Value = 1 - (shoda / mensi)
      Else: Cells(radekvypisu + i, sloupecvypisu + j).Value = 1
      End If
   Next
Next
End Sub
```

Výpočet měr podobnosti pro cíle výchovy a vzdělávání uvedené v části V dotazníku (euklidovské distance, hodnoty relativní vzhledem k počtu odpovědí)

```
Sub Euklides_V_srovnani_nepodobnosti_odpovedi_relativni()
Application.ScreenUpdating = False 'vypnutí aktualizace obrazu pro rychlejší průběh algoritmu
radekvypisu = 740 'číslo řádku, na kterém začíná výpis matice
For i = 1 To 37 'cyklus matice porovnávající 38 uvedených cílů
  For j = 0 To i - 1
    vysledek = 0
    pocet = 0
    For k = 2 To 4 'cyklus pro výpočet euklidovské distance pro tři sledované oblasti
      For l = 4 To 557 'cyklus procházející výpovědi jednotlivých respondentů
        pocet = pocet + Abs(Cells(l, 2 + i * 4 + k).Value + Cells(l, 2 + j * 4 + k).Value) 'počet odpovědí
        vysledek = vysledek + (Cells(l, 2 + i * 4 + k).Value - Cells(l, 2 + j * 4 + k).Value) ^ 2 'eukl. distance
      Next
    Next
    vysledek = vysledek / pocet
    Cells(radekvypisu + i, 2 + j).Value = vysledek 'výpis výsledku
  Next
Next
Application.ScreenUpdating = True 'zapnutí aktualizace obrazu
End Sub
```

Výpočet měr podobnosti pro metaforická vyjádření koncepcí výchovy a vzdělávání uvedené ve III. části dotazníku (euklidovské distance)

```
Sub Euklides_cast3()
radekvypisu = 600
sloupecvypisu = 1
For i = 1 To 8
  For j = 0 To i - 1
    vysledek = 0
    For l = 4 To 557
      vysledek = vysledek + (Cells(l, i + 2).Value - Cells(l, j + 2).Value) ^ 2
    Next
    Cells(radekvypisu + i, sloupecvypisu + j + 1).Value = vysledek
  Next
Next
Cells(radekvypisu - 2, 1).Value = konec - zacatek
End Sub
```