

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Mgr. Jitka Stasinka Slivoňová, DiS.

Vzdělanec jako otázka a výzva učitelské profesi 21. století

Educated Person as a Question and a Challenge of Teaching Profession in 21st Century.

Praha 2025

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Strouhal Ph.D.

Poděkování:

Tímto děkuji doc. PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za jeho laskavý a lidský přístup během tvorby této práce. Bez jeho cenných rad, odborných komentářů a výše zmíněné podpory by tato bakalářská práce nebyla dokončena.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. srpna 2025

Jitka Stasinka Slivoňová

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá pojmem vzdělance, který je otázkou a také výzvou učitelské profese 21. století. Teoretická část se věnuje nejprve charakteristice a reflexi společnosti 21. století a poté reflexi pojmu vzdělance od dob minulých po dobu současnou, se kterou předkládá také drobný slovník příbuzných pojmů. Pojem vzdělance je reflektován v souvislostech společenských očekávání vůči vzdělanci a v kontextu jeho společenského vlivu a odpovědnosti. Závěrečná kapitola je věnována učitelské profesi a školnímu kurikulu. Teoretická část konfrontuje pojmosloví současné vzdělávací politiky a jejích hlavních kurikulárních dokumentů s odbornou, pedagogickou a filosofickou literaturou. Empirická část práce je vedena v kvalitativním designu a je postavena na rozhovorech s participanty, jimiž jsou akademičtí pracovníci pro přípravu budoucích učitelů a úřední osoby (pracovníci Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a České školní inspekce), jež mají vliv na podobu, realizaci a kontrolu školního kurikula. Empirická část po vzoru teoretické části opět konfrontuje hlavní pojmy a myšlenky současné vzdělávací politiky s akademickým, pedagogickým a filosofickým i s byrokratickým a manažerským myšlením. Cílem práce je provést pedagogicko-filosofickou reflexi pojmu vzdělanec a vzdělávání v současné společnosti 21. století a na jejím základě poté identifikovat aktuální výzvy a nároky na školní vzdělávání a učitelskou profesi.

Klíčová slova:

Vzdělanec, vzdělání, vzdělávání, nevzdělanec, učitelská profese, školní kurikulum, vzdělávací politika, společnost 21. století

Abstract:

This bachelor thesis deals with the concept of the educated person, which is both a question and a challenge for the teaching profession in the 21st century. The theoretical part first focuses on the characteristics and reflection of 21st-century society and then on the reflection of the concept of the educated person from the past to the present, accompanied by a small glossary of related terms. The concept of the educated person is reflected in the context of social expectations of the educated person and in the context of their social influence and responsibility. The final chapter is devoted to the teaching profession and the school curriculum. The theoretical part confronts the terminology of current education policy and its main curricular documents with professional, pedagogical, and philosophical literature. The empirical part of the work is conducted in a qualitative design and is based on interviews with participants, who are academic staff involved in the training of future teachers and officials (employees of the Ministry of Education, Youth and Sports and the Czech School Inspectorate) who influence the form, implementation and control of the school curriculum. Following the example of the theoretical part, the empirical part again confronts the main concepts and ideas of current educational policy with academic, pedagogical and philosophical as well as bureaucratic and managerial thinking. The aim of the thesis is to conduct a pedagogical-philosophical reflection on the concept of the educated person and education in contemporary 21st-century society and, on this basis, to identify the current challenges and demands on school education and the teaching profession.

Keywords:

Educated person, education, teaching profession, school curriculum, educational policy, 21st century society

Obsah

Předmluva	8
Úvod.....	10
1 Společnost 21. století	12
1.1 Dětinská a infantilní společnost jako důsledek krize autority.....	12
1.2 Spotřební nebo konzumní a materialistická společnost	14
1.3 Informační a užvaněná společnost vědění.....	16
1.4 Masová, permisivní a narcistní společnost.....	19
1.5 Společnost diplomů a neoliberální společnost	21
1.6 Zahazující společnost a společnost nevolnosti.....	24
1.7 Závěr první kapitoly	25
2 Vzdělanec.....	27
2.1 Význam pojmu vzdělanec a příbuzných pojmů	27
2.1.1 Vzdělanec	27
2.1.2 Intelektuál	28
2.1.3 Expert	28
2.1.4 Duchovní člověk.....	29
2.1.5 Vzdělávání a vzdělání.....	30
2.1.6 Vědění.....	30
2.1.7 Výchova.....	31
2.1.8 Znalost versus informace.....	31
2.1.9 Kompetence – umělý příbuzný.....	33
2.2 Historická tradice - vzdělanec minulosti.....	35
2.2.1 Archetypy výchovy	35
2.2.2 Vzdělání jako životní program a postoj.....	39
2.3 „Vzdělanec“ současnosti	43
2.4 Vzdělanec? budoucnosti.....	45
2.5 Nevzdělanec	50
2.6 Závěr druhé kapitoly	51
3 Učitelská profese.....	53
3.1 Učitel.....	53
3.2 Žák, student	55
3.3 Kurikulum	57
3.4 Závěr	63
4 Výzkum.....	65

4.2 Metodologie výzkumu	65
4.2.1 Cíl a úkol výzkumu	65
4.2.2 Výzkumný vzorek	66
4.2.3 Metody sběru dat	66
4.2.4 Způsob zpracování dat.....	67
4.3 Výsledky výzkumu.....	67
4.3.1 Vzdělání a vědění	68
4.3.2 Společenská i osobní hodnota vzdělání.....	69
4.3.3 Vzdělanec a jeho místo ve společnosti.....	70
4.3.4 Nevzdělanec a doba nevzdělanosti.....	71
4.3.5 Expert	72
4.3.6 Kompetenční rétorika ve vzdělávání	73
4.3.7 Figura praxe a teorie	75
4.3.8 Role školního vzdělávání v životě člověka	76
4.3.9 Reprezentativní pensum znalostí a dovedností.....	77
4.3.10 Virtuální budoucnost	79
4.3.11 Vztahové linie.....	80
4.4 Závěr	89
4.4.1 Shrnutí obsahových kategorií rozhovorů.....	89
4.4.2. Zodpovězení výzkumných otázek	91
5 Limity a závěrečná diskuse.....	94
6 Seznam použité literatury	96

Předmluva

Michálek, 1995, s. 84:

Žijeme ve chvíli, kdy dítě zavalené přemírou produktů hračkářského průmyslu bere jednotlivé nabízející se výrobky do rukou a zase je rychle odhazuje, neboť mu překáží v tom, aby se chopilo dalších... Žijeme ve chvíli, kdy dospělí nervózně přepínají dálkovým ovladačem programy televizních stanic a hledají buď něco, co by vybočovalo z nabízené rozmanité stejnosti, nebo se marně pokoušejí stihnout všechno najednou...

Slova filosofa Michálka bez nadsázky vystihují současnou, zneklidňující a posměšně trapnou situaci ve vzdělávání. Jen si na místo dítěte, prosím, představme učitele, který je zavalen přemírou kompetencí, „zastarávajícího“ učiva a rozličných aktivit pro své žáky a místo dospělých si představme politiky v oblasti vzdělávání, kteří jsou lapeni v nabídce programů mezinárodních institucí. Učitel se tak snaží uchopit a vysvětlit učivo, které již z pohledu politiků dívajících se zpřímá do budoucnosti zastarává a pro nově revidované ho musí odhodit. Globální vzdělávací politika OECD zásobuje svou programovou nabídkou vzdělávací unifikované nijakosti alias rozmanité stejnosti naše vzdělávací instituce a politiky, kteří zkratkovitě (avšak s hrdinskou pompou a podporou všeobecného veřejného mínění) reformují školství, aby stihli ideálně všechny programy najednou? To je (podle nich samotných) obrovský omyl, důvodem je přeci připravit mladou generaci na rychle se měnící svět a na neznámou budoucnost, která je čeká. Ve které se očekává, že uspějí jako aktivní občané a zaměstnanci či ideálně manažeři, lídři nebo influenceři životů svých i druhých.

Dle expertů na vzdělávací politiku a samotného Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy se zřejmě všechny generace před námi totiž díky vzdělávání vždy úspěšně a primárně připravovaly pouze na neznámou budoucnost a uplatnění v ní. Nikdy dříve totiž nebylo vzdělávání rozuměno, jako hlavnímu lidskému úkolu, totiž vzdělat se = dospět = rozumět (dle svých možností) světu i sám sobě v něm. Jenže po splnění tohoto hlavního lidského úkolu totiž ten aktuálně neustále omílaný (vytvořit si svou budoucnost) přijde bez dlouhého čekání také.

Aktuální realita revize RVP ZV jasně dosvědčuje, že diskuze svolávají a konsenzus hledají tzv. experti v oblasti vzdělávání (Šimáková, 2020) primárně přímo „v terénu“, ve veřejném neakademickém prostoru či v „rádoby“ objektivním akademickém prostoru, kterým se často line omamná vůně programových hesel *vzdělávání pro konkurenceschopnost, provzdušněním k větší hloubce a šíři* nebo kompetenční rétoriky.

Akademici z oblasti humanitních věd, kteří zůstávají věrni západoevropské, řecko-antické myšlenkové tradici vzdělávání, jakožto cesty formování ducha k sebeuskutečnění člověka a naplnění smyslu lidství jsou zřejmě už jaksí pro moderní, ekonomicky konkurenceschopný, globalizovaný a digitálně vyspělý svět za zenitem. Je to však velká chyba se tohoto dopouštět přímo, či to nechat jen být bez jakéhokoliv povšimnutí, protože „bez lidí tohoto typu (bez vzdělanců) bychom byli seskupením fachidiotů“ (Honzák, 2023). Tato Honzáková slova mívá přímo na samotné jádro problému současného vzdělávání, které je koncipováno neomezenou ideologií bez tázání po filosofii výchovy a podstatě vzdělání.

Podle Kaščíka a Pupaly (2012):

Teoretické pedagogické myšlení v našem regionu, které je už plné neoliberálních hesel a hodnot, tuto samotnou skutečnost dokonale vytěsňuje a ignoruje, funguje v blahém nevědomí toho, že jednoduše sedlo na lep masivně se prosazujícímu neoliberálnímu typu racionality a jemu odpovídajícímu diskurzu. Chybějící reflexe této skutečnosti minimálně v akademických pedagogických kruzích, nám brání být opatrní a odolní vůči krokům, které náš vzdělávací systém prudce vytrhávají z vlastních kořenů a tím také brání rozumnému nasměrování probíhajících školských reforem (s. 10).

Autorčiným cílem rozhodně není dehonestovat akademické pracovníky či jiné osoby činné v oblasti vzdělávání lapené do škodlivé bubliny s nálepkou kompetenční rétoriky či vzdělávání pro konkurenceschopnost. Sama si je vědoma, že tlak jít tímto směrem je nezměrný, ba přímo současnou dobou podmíněný. Navíc účastníky jdoucí po této cestě nečekají v jejím průběhu vždy jen zastávky absentující smysl, což logicky utvrzuje chodce, že (možná jen přeci) jde správným směrem. Díky bohu však jen do té doby než se začne sám ptát po celkovém smyslu a důležitosti věci v jejím komplexním celku.¹

Její cílem je načrtnout aktuální realitu ve smýšlení o školním vzdělávání a jeho cílech. Cílem bakalářské práce je provést pedagogicko-filosofickou reflexi pojmu vzdělanec a vzdělávání v současné společnosti 21. století a na jejím základě poté identifikovat aktuální výzvy a nároky na školní vzdělávání a učitelskou profesi.

¹ Autorka mluví z vlastní zkušenosti, kterou nabyla v dobách studií oboru Školského managementu a Managementu vzdělávání na PedfUK. V této době se věnovala studiu vize jako nástroje rozvoje školy a poté studiu leadershipu v učící se organizaci. Výsledky svých studií a afirmativního smýšlení o uvedených tématech však po studiích oboru Pedagogika na FFUK přehodnocuje. Pokud se tato a obdobná témata s povahou nástroje vzdělávání řeší primárně a z pozice nadřazené samotnému vzdělávacímu obsahu a smyslu výchovy a vzdělávání a řeší se bez komplexního kontextu filozofie a teorie výchovy (smyslu vzdělávání a vzdělance též), stávají se zavádějícími jako slepé uličky.

Úvod

V současné společnosti, která se potýká s mnoha neduhy (civilizační choroby a z nich především nedostatek pohybu a nezdravý životní styl, závislost na digitálních technologiích a sociálních sítích, neschopnost vést obohacující a zdravé sociální vztahy, nezdravý vztah k sobě samému, finanční a jiná negramotnost, nezaměstnanost, ekonomické krize, sociální nerovnosti, neodpovědnost, bezohlednost a hazard s vlastním životem aj.) se některým politikům a jiným expertům ve vzdělávání jeví samo vzdělávání a školní docházka jako zázračný lék shůry. Jak píše Liessmann (2018):

Kdo dnes mluví o vzdělání, věří v zázraky. Neexistuje nic, co by se od škol nečekalo. Rovnost šancí pro všechny i elitní vzdělání, podpora vysoce nadaných i integrace všech postižených, sociální vzájemnost i konkurenční výhody pro každého, vyzývání kreativity i normování myšlení, výzva ke kritice i návod k afirmaci, získávání kulturních technik při jejich současném opouštění, orientace na kompetence jako aklamace všech myslitelných nekompetencí, individualizace jako standardizace, nejlepší známky i pro ty nejhorší (s. 27).

Můžeme jen smutně dodat, že to jediné, co se od školního vzdělávání aktuálně nechce, je zaměření na reprezentativní a komplexní pensum znalostí.

Žák, který dochází na základní školu, tráví před a po výuce také čas ve školní družině a dále může docházet do některého školského zařízení pro volný čas či do základní umělecké školy. Takový žák může trávit ve školském systému například 9 až 12 hodin denně. To je jednoduše jeho většina aktivní části dne. Úvaha o důležitosti školního vzdělávání je v tomto ohledu na místě, aby tento čas (oněch zhruba 50 hodin týdně a 2000 hodin ročně²) nebylo časem nekvalitním se škodlivými účinky. Zároveň je, ale samozřejmě nesmyslné odmyslet si roli rodiny, jejího životního stylu a odmyslet si osobnostní charakteristiku každého jednotlivého žáka.

Po této úvaze si uvědomíme, že je nemyslitelné si představit nespočet diferenciálních diagnostik a zvolit k nim odpovídající, ale zároveň všem unifikovanou vzdělávací terapii. Vzdělání jednoduše nemá a nemůže mít předem očekávaný a kalkulovaný vnější užitek. Vzdělání je osobním (dle individuálních, intelektuálních možností) vnitřním obohacením k lepšímu porozumění vlastního života a schopnosti ho vést s určitými a individuálně zvolenými zaměřeními a výzvami, které danou osobnost přesahují. „Výchova a vzdělávání ve škole

² Počítáno s 40 týdny školní docházky za rok

sloužily po staletí především kultivaci individua skrze úsilí neponechat je sobě samému, v podobě, jaká mu je „přirozeně“ vlastní“ (Strouhal in Strouhal & Štech, 2016, s. 59).

Je zřejmé, že již samotný účel vzdělávání se v praxi vzdaluje filosofické reflexi tohoto pojmu. Současná společnost očekává z každé služby nějaký užitek, který se efektivně propíše do její budoucnosti a samozřejmě za který její poskytovatel ručí? Vlastní úsilí a niternou práci na sobě samém nám ze života vymazává globálně rozšířený konzumní, lenivý nebo na druhou stranu povrchní a až křečkovsky aktivní způsob života bez přemýšlení „navíc“?

Není divu, že se od školního vzdělávání na jednu stranu mnoho očekává, především pak přinejmenším úspěšné zajištění budoucnosti jedince ve prospěch celé společnosti. Tento cíl mají již několikaleté reformy, které ale bohužel zatím jen obrací školní vzdělávání doslova „vzhůru nohama“. Odpověď na otázku proč tomu tak je, nemusíme složitě hledat. Děje se to, protože když jste hlavou vzhůru, perspektiva se mění, mozek se odkrví a tak se neustále zapomíná na to podstatné. Forma jednoduše vyprazdňuje obsah. Jenže jak tvrdí Chotaš, Prázný a Hejduk (2015):

Klasickou vzdělanost nelze považovat za „staré haraburdí“. Mnozí filosofové v této situaci varují před „apoštoly užitečnosti“, kteří redukují pojem vzdělanosti na pouhou přípravu na budoucí profesní uplatnění (s. 16-17).

K tomu připojme ještě myšlenku Palouše (Palouš in Chotaš, Prázný, Hejduk, 2015):

Zdatnost odborná neobstojí, jestliže nedbá všeobecně lidských kvalit (s. 11).

Cílem bakalářské práce je provést pedagogicko-filosofickou reflexi pojmu vzdělanec a vzdělávání v současné společnosti 21. století a na jejím základě poté identifikovat aktuální výzvy a nároky na školní vzdělávání a učitelskou profesi. K této reflexi přizvala autorka šest osobností z různých profesních oblastí, které mají a měli by mít blízko k přemýšlení o pojmu vzdělance, vzdělávání a vzdělanosti, neboť jsou tvůrci školního kurikula a mají vliv na přípravu budoucích učitelů.

1 Společnost 21. století

Cílem této kapitoly je načrtnout skicu současné společnosti, do které je téma bakalářské práce zasazeno. Jaká je současná každodenní realita, jež ovlivňuje a vytváří aktuální neoliberální pedagogický diskurz³, vzdělávací politiku i školský systém a každou jednotlivou (pro účely práce především základní) školu a v ní realizované vzdělávání?

Kapitola definuje pomocí základních znaků doby, jako je zrychlené tempo, krize autority, přemíra spotřebního zboží, úpadek vysoké kultury nebo reformování odtržené od původního stavu, možná pojmenování současné společnosti. Ta reprezentují (pro potřeby práce) jednotlivé typy současné pozdní společnosti dle Petruska (2006): dětinská a infantilní společnost; užvaněná společnost; informační společnost; spotřební nebo konzumní a materialistická společnost; masová společnost; narcistní společnost; permissivní společnost; společnost diplomů; neoliberální společnost a zahazující společnost. Tyto charakteristiky současné doby se propisují do vzdělávání a výchovy a zanechávají v nich (nejen ve smyslu tématu práce) výrazné a mnohdy neodstranitelné a dlouhotrvající skvrny.

1.1 Dětinská a infantilní společnost jako důsledek krize autority

Nedávná událost z 8. června 2025, která se stala na italském letišti Milán Malpensa, šokovala celé letiště i svět. Čínské cestující dospělého věku nebylo přijato letištní obsluhou příruční zavazadlo, protože přesahovalo stanovený váhový limit. Následující reakce ženy byla absolutně dětinská. Žena se zhroutila na zem a začala vriskat, křičet a vztekale mlátit rukama a kopat nohama do podlahy⁴. Tato událost je vskutku bizarní a do posledního detailu představila extrémní ukázkou toho, jak to může vypadat, když se dospělý chová jako dítě. Je to explicitní případ neskrývané dětinskosti a infantility, který může i nemusí být ve společnosti ojedinělý. Někteří rádoby dospělí umí svou infantilitu umně zakrýt, nebo se chovají dětinsky v oblastech lidského chování a života, kde je to již dávno tolerováno.

Čím to je, že se někteří dospělí neumějí chovat dospěle. Proč je naše společnost více infantilní a dětinská?

Na jádro tohoto problému upozorňuje Arendtová ve svém spisu *Krize kultury* (1994). „Kvůli rozpadu triády náboženství-tradice-autorita ztrácí lidstvo značnou míru důstojnosti

³ Z veřejných diskuzích o vzdělávání a z celkové činnosti MŠMT je zřejmé, že aktuální pedagogický diskurz je neoliberální pedagogický diskurz. Jak uvádí Kaščák a Pupala (Kaščák & Pupala, 2009, s. 122): „klíčové prvky, které formují současné představy o perspektivách vzdělávání, jsou pojmy společnost vědění, klíčové kompetence a celoživotní učení.“

⁴ Zpráva čerpána z New York Post (11. 6. 2025 Ben Cost) Nypost.com a z Novinky.cz (13. 6. 2025 Michal Švare)

a velikosti“ (s. 62). Arendtová se domnívá, že krize autority je typická pro moderní věk 20. století. Její vážnost alarmujícím způsobem dokládá fakt, že se tato krize prosákla až do oblastí lidského života, kde byla autorita vždy nezpochybnitelnou konstantou, tedy do oblasti výchovy a vzdělávání. Jako důsledek jsou poničené vztahy základních dvojic rodič a dítě, učitel a žák, starší a mladší.

Iluze vzniklá z patosu nového umožnila pod praporem reformní pedagogiky uskutečnit nejradiálnější revoluci v celém výchovně vzdělávacím systému na základě komplexu moderních výchovných teorií, které vyšly ze střední Evropy a obsahovaly neuvěřitelnou směsici věcí rozumných i nesmyslných (Arendtová, 1994, s. 101-102).

Jak dále Arendtová uvádí, destrukci způsobily především tyto tři předpoklady:

- dětský svět a jeho nepopíratelná autonomie, kde je dospělý pouze pomocníkem
- pedagogika, která má zájem pouze o to, jak vyučovat a je zcela bez zájmu o to, co vyučovat
- pragmatismus, tedy výměna vyučování za konání (pasé jsou již mrtvé vědomosti, svět si žádá dovednosti a schopnosti, svět si žádá kompetence)

Snaha o utilitu a uniformitu maže veškeré živé a podstatné rozdíly, které hrají důležitou roli ve výše uvedených vztazích mladé a staré generace, nadaných a nenadaných nebo rozumných/rozvázných dospělých a ještě neznalých a nerozvázných dětí. Nejen v reformní pedagogice účel zřejmě světlí prostředky, ale neznalost kontextu a neschopnost komplexní reflexe nikoho neomlouvá. Autorita je jako živá voda, která vyživuje a zpevňuje veškeré lidské dění. Současná společnost už ji naopak zdělila jako vodu jedovatou, která tráví veškerý lidský svobodný život. A tak část společnosti autoritu nepřijímá vůbec, z principu. Je totiž toxickou překážkou v cestě k vlastní individualitě a autenticitě (chápejme správně – v cestě k infantilitě). Absolutní pojem a roli autority, aniž bychom si ve většině všimli, jsme již dávno ztratili.

„Učit tak, jako se mateřštině učí batole, tj. jakoby hrou a v neporušené kontinuitě pouhé existence, to je postup, který chce vědomě starší děti udržet na infantilní úrovni co nejdéle“ (Arendtová, 1994, s. 107). Srdce usedá a rozum stojí při zjištění, že podle současného trendu a strategických dokumentů MŠMT⁵ se takto učí a má se takto učit v celém věkovém spektru vzdělávacího systému až po celoživotní učení. Úkolem dospívání a zrání je tak (pro některé skrytě a stále nepřiznaně) vykonat zpátečnický oblouk k infantilitě.

⁵ Především se aktuálně jedná o dokument Strategie 2030+, který jednoznačně ukládá zaměřit se ve vzdělávání na modernizaci metod a forem vzdělávání, která je klíčem k úspěchu dětí i dospělých v měnícím se světě 21. století. Touto modernizací se rozumí kompletní proměna způsobu vzdělávání v České republice, jež je stále reziduem minulosti, ale má být zrcadlem budoucnosti, jak se v dokumentu dále vysvětluje.

Na otázku proč je současná moderní společnost dětinská a infantilní skládá Petrusek odpověď za pomoci myšlenek amerického sociologa Roberta Bloye (2006):

Co způsobuje zdětinštění, je známo: je to neochota dospívat, neochota převzít odpovědnost, jež se váže s dospělostí, nechť vystoupit z televizního voyeurství, protože televize je přece největším dětským pokojem, kde máš všechny hračky a můžeš si vybírat (s. 77).

Kdo potřebuje dospět, když má televizní aplikaci Voyo a v ní televizní kanál Nova, který s ním prožívá veškeré lidské peripetie od nešťastné lásky, alkoholismu až po rodinné psychické týrání? Spolu s vymytím mozku se sledující může také hravě a v přítomném čase společně s příslušnou celebritou naučit zahradničit, vařit, meditovat či vybrat vhodnou zdravotnickou obuv, kterou si po skončení pořadu může hned se slevou zakoupit.

Slova Arendtové významně promlouvají pouze k těm, kteří vyvinou potřebnou aktivitu a pro její knihu si zajdou, přečtou ji a společně s autorkou přemýšlí. Průměrný, dětinský občan však kartičku do knihovny nevládní, neboť vše lze nalézt na Googlu nebo aktuálně v rozhovoru s umšlou inteligencí - AI chatbotem GPT. Pokud tomu občan nebude rozumět, nevadí, vždy je tu šance, že to podstatné, co potřebuje do života, mu řeknou experti/celebrity na příslušném televizním kanále. Jak píše Liessmann (2012) „falešní bohové“ (s. 106-115).

Radim Seltenreich (2017) jistě není fanouškem nejsledovanějšího kanálu české veřejné televize, protože píše s mrazivým vtipem o věku infantility, který s sebou nese „nejvážnější ohrožení pro prastaré kořeny evropské duchovní kultury“ (s. 17). Za šíření „bacilu dětскosti“ (Seltenreich, 2017, s. 17) podle něj nese odpovědnost marketingová kultura a její svatý grál – reklamy a slavný showbyznys se svým kultem celebrit. Co je podle něj typické pro tuto kulturu, jejíž cílem není intelektuální ani citová zralost? „Především zanícení pro pokleslou kulturu, pragmatické uctívání rychlosti a dynamiky a pojmání výdělku jako rozhodujícího měřítka životní úspěšnosti“ (Seltenreich, 2017, s. 19). Zdá se, že se plynule přesouváme k dalším přízviskům současné společnosti.

1.2 Spotřební nebo konzumní a materialistická společnost

Novodobá náměstí a centra měst se jednoznačně přesunula do nákupních center. Ta (nebo jinými slovy řečeno tzv. shopping galerie) jsou chrámem současné společnosti a hlavní centrem její kultury. Přemíra spotřebního zboží v nákupních řetězcích v propojení s marketingovou rétorikou a diktátem influencerů na sociálních sítích doslova válcuje vkus (nejen) mladistvých, jakožto jejich cit pro vyšší kulturu.

V dámské kolekci nákupního řetězce Reserved⁶ najdete několik triček s potiskem inspirovaným tvorbou francouzského malíře Henriho Matisse. Trička se samozřejmě prodávají bez záměru věnovat malíři poctu a připomenout lidem jeho uměleckou tvorbu. Je zcela možné (nebo spíše jistojistě očekávání hodné), že nejedna jeho nositelka zřejmě nebude vědět, které jméno malíře na svých prsou nosí, natož podrobnosti k jeho konkrétnímu dílu, jež bylo tomu na tričku inspirací⁷. Vzdělanec a znalec vysoké kultury by si tento příklad pokleslé kultury spíše nekoupil. Šel by vzdát hold tomuto malíři do příslušné (výtvarné) galerie. Nad touto kulturní tragédií konzumního světa zbývá snad jen povzdechnout slovy Liessmanna (2012, s. 38): „Ach, to byly časy, kdy hranice mezi kýčem a uměním byla tak ostrá, že se o ni mohl člověk při sebemenší nepozornosti říznout!“

Současný průměrný konzument spotřební společnosti neklade žádné specifické požadavky na kulturu, kterou konzumuje a tak se není čemu divit, že triviálnost, křiklavost, vtíravost a absolutní dostupnost neodhalí a neodvrhne coby kýč, ale naopak vše přivítá jako skvělý výdobytek globalizované společnosti. Lidská infantilita páchá škody samozřejmě i v oblasti kultury a umění. „Jakoby se někde porušil kód nadsázky, zlehčení, ironie a sebeironie a dospělí začali – zcela neznale a dětsky vážně – ve stavbě smyslu lidského života považovat kýčovitě ozdobné prvky za úhelný kámen“ (Seltenreich, 2017, s. 17).

Konzumní společnost nás uvrhá do jediného lidského údělu – konzumu, který stojí nad vším dalším lidským konáním. Konzumujeme slané, mastné hranolky, Big Mac či „virální“ dubajskou čokoládu a se stejnou chutí a nutkáním mít neustále čerstvé „in“ zboží surfujeme na online tržištích, kde si vše můžeme v ten stejný moment objednat a druhý den s dětskou radostí vyzvednout z AlzaBoxu či jiné samoobslužné schránky. Smutné je na tom to, že tento diktát „je vždy prioritní a přinášejí se mu i lecjaké oběti: volný čas, vzduch, ticho, krajina, lidská sídla, které se promrhají, znečistí, spotřebují a zničí“ (Liessmann, 2012, s. 14).

To že se již ztratily pojmy vzdělanec, vzdělávání a vědění, které nahrazují kompetence a schopný, kompetentní občan, který se bude umět otáčet na trhu práce, není žádné novum. Tyto duchaplné pojmy jednou provždy pohřbila kutikulární reforma českého vzdělávání. Aktuálně můžeme vzpomenout „moderní a inovativní“ dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+⁸, který káže toto (2020):

⁶ Obchod s módou, nalezeno online <https://www.reserved.com/cz/cz/tricko-s-potiskem-zs442-01x>

⁷ Uvedené tričko zobrazuje plakát inspirovaný uměním francouzského malíře Henriho Matisse (1869-1954). Zřejmě jde o obraz *Váza s květinami* a řadí se dle užití výrazných barev a prostoru bez jakékoliv modelace a stínování do jeho období fauvismu.

⁸ Po bližším prostudování však každý, pro koho tyto duchaplné pojmy mají významnou hodnotu, zjistí, že namísto důležité národní strategie je servírován kýčovitý obložený talíř z globalizovaného dovozu OECD.

Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti“ (s. 16).

Z cíle je zřejmá zásadní charakteristika materialistické společnosti – nadvláda důležitosti materiálních procesů a opovržení nad duchovními hodnotami. Apelujme ještě jednou na nebezpečí takto nastavených hodnot, které deklarují důležitost vlastnit materiální statky, jež následně určují hodnotu člověka, svého vlastníka. Připomeňme myšlenku Liessmanna (2012), kdy se příroda pro společenský růst jednoduše obětuje a spotřebovává a kdy je vše, co má duchovní hodnotu, jednoduše nekompetentní.

Uzavřeme tuto podkapitolu slovy Bělohradského (2014):

I když se společnost pozdní doby vysvléká ze svých jmen jako had z kůže, v tom podstatném je už dvě stě let stejná – vyznává se v ní fundamentalistické náboženství růstu Růstu, které má své chrámy – supermarkety, své velekněze – manažery a makléře, své rituály a jazyky – reklamy a manažerské ptydepe, kterým je dnes naučená angličtina (s. 9).

1.3 Informační a užvaněná společnost vědění

Informace je pro nás nějaký údaj, nějaká data. Podle vyhledávače Google a nabídnutého přehledu od AI je to „zpráva, sdělení nebo údaj, který snižuje nejistotu nebo nevědomost o určitém jevu nebo skutečnosti.“⁹ Pod tímto vyjádřením je samozřejmě drobným písmem poznamenáno, že odpovědi od AI mohou obsahovat chyby. Jediná podstatná informace je napsána nevýrazně a mnoho lidí k ní ani zrak nesklopí. Za to vše ostatní, co nám AI a Vyhledávání Google nabídlo, je mnoho kategorizovaných informací, které by měly tedy člověku rozšířit vědění a učinit ho jistějším. Zřejmě tento falešný klid nás již nenutí dočíst si podstatné výstrahy na konci sdělení. Celé toto pojmové zmatení (podstata informace a chybně vykládané vědění) konzument současné doby zkonzumuje a „postgastrální demence“ zřejmě vyvolá pocit klidu.

Podle Stoniera jednoduše „informace existuje a nepotřebuje být percipována, nepotřebuje, aby se jí rozumělo. Nevyžaduje intelektuální úsilí, aby byla interpretována, a ke své existenci nepotřebuje nést žádný význam. Ona prostě existuje, je tu“ (*Stonier in Petrusek, 2006, s. 121*). Je tu a aktuálně v přemnoženém počtu a nekonečných variantách a stává se pomalu a jistě

⁹ Přehled od AI ve Vyhledávání Google, který čerpal ze stránek Wikipedie, Wikisofia, Aptien, WikiKnihovna, Správa sítě, Solix Technologies, Inc.

smogem, který znečišťuje naše ovzduší šedé kůry mozkové. Každá tato jednotlivá informace je značně posílena vražedným černým jezdcem – subjektivním názorem, který si uloupil význam vědění. To vše je našimi životy a světem šířeno bez omezení přes zlaté nitky všelijakých internetových sítí a na vlnách nových informačních technologiích.

Petrusek (2006) kapitolu o informační společnosti uzavírá vzpomínáním na výzkum BBC News, podle kterého je úpadek soustředění a pokles inteligence výraznější právě u lidí závislých na emailové komunikaci a mobilních hovorech. „Schopnost soustředit se je nahrazena neschopností rozlišit relevantní sdělení od sdělení redundantního“ (s. 122).

Podle Stehra (Stehr in Petrusek, 2006, s. 409) se společnosti pojmenovávají podle hodnoty, kterou pokládají za nejpodstatnější. Podle toho si tedy jmenovaná společnost vědění cení právě nejvíce svého vědění, svého odolného nástroje k nekonečnému růstu, své nezbytné investice pro budoucí efektivní kompetence. Smutný je fakt, že se vědění slavné společnosti vědění smrsklo na prázdné „důležité je, že vím, kde to najdu“, nebo aktuálně bezduché „zeptám se AI“. Jak obyčejně podotýká Liessmann (2008a) „společnost vědění není nijak chytrá společnost“ (s. 22).

Konzumuje denně obrovské množství informací, firmy jsou vedeny principem znalostního managementu a vytváří datová úložiště pro hladký přesun a další sdílení veškerých informací. Společnost informací se mísí se společnostmi vědění zcela záměrně a vše drží pohromadě stále nové typy digitálních technologií a médií. To, co vehementně proudí žilami společnosti, však není vědění, ale pouhé fragmenty různorodých informací. „Vědění je více než informace. Je celkovou formou prozkoumávání světa – jeho poznávání, chápání, porozumění“ (Liessmann, 2008a, s. 23). V současné společnosti část populace nerozumí ani sama sobě natož světu.

Vedle informačního smogu, neschopnosti se koncentrovat a usilovně přemýšlet, naši společnost 21. století trápí další přidružený syndrom – pandemie keců/bullshitů. Je to očekávání hodný syndrom. Jestliže jsme neustále obklopeni přemírou informací o všem a neumíme přemýšlet (čili nemáme solidní vzdělanostní základ) je přeci jasné, že něco, co se „vymyká kategoriím pravdy a lži, je absolutně inertní vůči detailům a všudypřítomně to odpadáva odevšad na všechny“ (Frankfurt in Petrusek, 2006, s. 78) neodhalíme jako škodlivý plevel a nezničíme to. Naopak to ještě zalijeme nebo pohnojíme, ať se rostlince s pestrobarevnými květy déle daří. Škoda obrovská, jak podotýká Gümpllová (Gümpllová in Petrusek, 2006, s. 78), že takovému druhu zahradničení se věnují i velmi společností cenění experti a samozřejmě také politická elita.

Důležitou otázkou dále je, co když se tento odpad opět prosákne do výchovy a vzdělávání? Michálek se ve své *Topologii výchovy* (1995, s. 25) zamýšlí nad výchovou, jakožto promluvou,

kteřá musí být v době technického věku více hřejivá a láskyplná. Výchova by dle něj měla být „jako slovo říkanky či písně, která ani nevysvětluje, ani neporoučí, nýbrž slovem vevazuje do lidského světa“ (Michálek, 1995, s. 69).

Závěry z různých diskuzí mezi učiteli z mateřských, základních škol či základních uměleckých škol mívají často shodný závěr, že děti znají čím dál tím méně říkadel a lidových písní. Otázka je, jak se toto neštěstí bude vyvíjet po reformním zadupání klasické hudební výchovy na základních školách a vehementním zasypávání „digitální propasti“ (Strategie 2030+, 2020, s. 32). Již teď si děti pobrukují nesmysly typu: „Tralalero tralala“ nebo „Cappuccina Ballerina“¹⁰ a lidová píseň *Vyletěla holubička* pomalu upadá (či již dávno upadla) v zapomnění. Je jasné, že část společnosti tuto výchovnou tradici opustila a některé matky dnes zřejmě raději sledují „poučná“ videa na instagramu, jak která jiná matka, co dělá (rubrika co jsem dnes jedla verze matka s dcerou, pojďte se s námi obléct a jiné) nebo nechají podobná „prohnilé poučná“ videa sledovat rovnou své děti.

Přemýšlejme dále s Michálkem (1995), tyto „kecy“ nejsou výchovou, ale „chovem“ (s. 55). Chovem v rodině, kde se její členi věnují nejvíce zábavě na svých černých krabičkách (každý na té své vlastní) namísto společného vyprávění, ne-li čtení či zpívání. No a na těchto zařízení a samozřejmě skřez hlavní zdroj, televizi a v ní příslušný hlavní kanál s nejvyšší sledovaností, k nim proudí nikoli promluva, ale slogan za sloganem. „Úderná redukce, zakřívající svou pravou podstatu, která vždy něco druhého popírá a jednoduše klame, nebo je lhostejná vůči konkrétním detailům a nebezpečně zobecňuje. Zkratka“ (Strouhal, 2013, s. 64) ala kec.

Strouhal dále upozorňuje a promýšlí existenci pedagogického sloganu společně s Reboulem. „V pedagogické teorii často myšlenku nahrazuje heslo či slogan a je-li nadán dostatečnou úderností, může zcela fatálně ovlivnit vývoj pedagogické praxe i budoucího pedagogického myšlení“ (Strouhal, 2013, s. 62). Vítejme v informační a užvaněné společnosti vědění, která hojně užívá například těchto pedagogických sloganů: „provzdušníme učivo – smyslem ústupu od širokého objemu znalostí je podpora schopnosti hlubšího porozumění problémům v širších souvislostech“ nebo „znalosti využijeme ke kreativním aktivitám a týmové spolupráci“ (Strategie 2030+, 2020, s. 26) či starší, ale stále platný - vzděláváním ke konkurenceschopnosti. Na závěr této kapitoly bychom mohli společně s Kiekegaardem a Fromem shrnout to podstatné, čímž je fakt, že se ve společnosti vědění nadmíru tlachá. „Bez přestání o všem možném“

¹⁰ Italský Brainrot (doslova hniloba mozku) na TikToku, která krátce a svižně (v délce 30 sekund a v rychlém střihu) baví děti bizarní animací umělé inteligence. Více v článku https://www.metro.cz/spolecnost/tralalero-tralala-bombardiro-crocodilo-kdyz-deti-mluvi-jazykem-tiktoku.A250515_153939_metro-spolecnost_halaq@@@ nebo <https://domaci.hn.cz/c1-67734180-tralalero-tralala-a-tung-tung-tung-sahur-seznamte-se-co-je-to-bdquo-italsky-brainrot-ldquo-ktery-tak-pohltil-deti>

(Kierkegaard, 1969, s. 51-52) se vedou smrtelné triviální řeči. Jejich „trivialita vyplývá z neživotnosti, z nedostatku vnímavosti, z mrtvolnosti nebo ze zájmu, který se netýká ústředního úkolu člověka – plně se zrodit“ (Fromm, 2016, s. 34).

1.4 Masová, permisivní a narcistní společnost

Spojit tyto tři typologie současné společnosti je vcelku příznačné. Naše masové davy žijí, vítají a cení si své masové kultury. To vše s přemírou svobody a tolerance, jež to celé umožňuje a jež jsme pojmenovali jako žádoucí korektní chování, které už zapomnělo na podstatnou odpovědnost a umělecký cit. Bez této autority se vracíme zpátky do dětství či mladistvého věku, kdy jsme byli více pohlceni sami sebou a opět sami sebe narcistně považujeme za ty nejdůležitější, nejoriginálnější nebo (doplňme klidně další libovolná nej) na světě.

Přemýšlejme společně s Arendtovou (1994) o masové společnosti a masové kultuře, dvou termínech, které jsme dříve „užívali pejorativně“ (s.121), než se stali aktuálním trendem globalizované společnosti. Navraťme se k negativnímu pojetí jejich významu i nyní, protože v masové společnosti, kde se kultura stává zábavním průmyslem nelze o současně realizované kultuře pro celou masu společnosti (masovou kulturu) mluvit jinak než o kultuře upadlé, kultuře kýče a bizarnosti. Arendtová (1994) trefně vystihuje hlavní charakteristiky masové kultury a rozdíl od klasické kultury:

„Kultura se vztahuje k předmětům a je fenoménem světa; zábava se vztahuje k lidem a je fenoménem života“ (s. 132).

„Zábavní průmysl čelí gargantuovskému apetitu, a protože se jeho zboží spotřebovává, musí nabízet neustále nové“ (s. 131).

Neustále nové songy zahraničních bizarních hvězdiček, neustále nové zážitky z megakonzertů na Letné nebo O2 Areny, neustále nové zábavní aplikace a hry s umělou inteligencí a nekonečné seriály, které s námi žijí náš vlastní život. To je velmi slabý výčet současného zábavního průmyslu. Hloubka, dynamika a přesah například Beethovenovy tvorby již zajímá pouze podivíny? Pro masu se musí zpracovat do podoby rapu, aby byla stravitelná? „Postmoderní člověk neschopný porozumět kánonu vyšší kultury tak za kulturu označuje vše, v čem je schopný zachytit obraz sebe sama“ (Strouhal, 2013, s. 143).

Zachytáváme obraz sebe sama, kterým jsme následně posedlí jako bájný Narcis? Řečeno s Liessmannem (2018) „stavět na roveň Narcisův narcismus s egománií, sebepřeceňováním a bezmeznou lačností po uznání je příliš zkratkovité“ (s. 66). Současný člověk se od Narcise liší, protože nemiluje svůj obraz, ale miluje přímo sám sebe a díky novým digitálním

i komunikačním technologiím si může také svůj vlastní obraz vytvářet a šířit k obdivu dalších pořád a stále dokola. Konzumní společnost poté sehrává důležitou živnou půdu, protože „všechno, po čem narcistní osobnost touží (a ona chce být atraktivní, krásná a milovaná), může mít“ (Petrušek, 2006, s. 208).

Petrušek (2006) dále promýšlí myšlenky Lipovetského a zdůrazňuje fakt, že narcismus je „zmutovaným individualismem“ (s. 205). Tento zmutovaný individualismus je opět do společnosti šířen i skrze vlivná pedagogická hesla typu každý z nás je dokonalý a jedinečný, všichni musí zažívat úspěch. Bylo by to krásné, kdyby mohli všichni žáci zažívat oprávněný úspěch, jenže je nesmysl, aby všichni v jeden moment byli vítězi, protože vítěze činí poražený. To ale současné smýšlení nezastaví. I poražený má své kvality a je potřeba mu (samozřejmě, že formativně) nafouknout sebevědomí. Protože zažít byt' jen na malou chvíli neúspěch, pocit nedostatečnosti se v dnešní době nenosí a v pedagogických kruzích se pojímá přímo za škodlivý.¹¹ Je až neuvěřitelné, že Kierkegaardova současnost je v tomto ohledu i naší aktuální současností, která se vyznačuje (1969): „dispozicí k té nejnebezpečnější, ale také nejpoznesenější chorobě – obdivovat naoko to, co se pokládá za bezvýznamné, neboť všechno se stalo divadelní fraškou a kdekdo může takřka stejným právem obdivovat sám sebe“ (s. 21). Permisivní společnost je společnost s přemírou volnosti bez ohledu na odpovědnost. Petrušek (2006) používá termín „všedovolenost“ (s. 234), který vychází z pedagogického diskurzu, který Strouhal (2013) dle Reboula uvádí jako odmítající diskurz (s. 47-49) a Kašćák s Pupalou (2009) ho klasifikují jako rekonstrukcionistický diskurz (s. 83-102). Přičemž hlavní roli v této souvislosti hraje především Illich se svou myšlenkou „odškolnění“ společnosti, protože škola normalizuje, zotročuje, autoritativně kontroluje.

Jak Petrušek (2006) dále vykládá, na faktu, že se společnost neumí a nemůže domluvit na etických pravidlech, mají opět zásadní roli média, především masmédia. Ta „spoluutvářejí mravní povědomí – deformují svědomí a posouvají hranici toho, co je přípustné“ (s. 235). Vzorem současné mládeže tak například může být rakouský zpěvák a drag queen Conchita Wurst nebo anglický nebinární zpěvák Sam Smith, či kdokoli jiný, jim podobný (jedinečný a výrazný pouze svou bizarností). To vše umožňuje infantilní, spotřební, užvaněná společnost „degenerované tolerance“ (Petrušek, 2006, s. 237), jež je závislá na „nejvražednější droze světa“ (Liessmann, 2012, s. 38-53) – kýči, který ji zabavuje poprvé a stále dokola.

Současným vrcholem je, zdá se, nejsledovanější a neočekávanější jihokorejský seriál *Hra na oliheň* (Squid Game). Tento seriál je o smrtelných hrách, které hráči hrají pro peníze. Přežití

¹¹ Připomeňme si tuto myšlenku v kapitole 2.1 *Význam pojmu vzdělanec a příbuzných pojmů* při definici duchovního člověka (strana 29)

a účast v další hře v sobě někdy nese i automatickou, cílenou vraždu druhého. Téma popravky nebo vraždy není v kultuře společnosti nové, nad ním se práce nepozastavuje.¹² K pozastavení je však fakt, že tyto hry si sledující lidé chtějí zkoušet. A tak se rodí nové reality show, kde člověk již není člověkem, ale vždy jen pouhým číslem hráče, které po vyřazení zvýší výhru pro ostatní přeživší. Vznikají nové reality show, které nepoučují, nemoralizují, ale baví a zabavují účastníky i sledující.

Pokud měl seriál přinést zamyšlení o nespravedlivosti kapitalismu a o tom, jak peníze a touha po nich ničí lidské životy takovou hlubokou měrou, že se lidé stanou brutálními vrahy, asi se to zřejmě úplně nepovedlo. Společnost již tuší, čeho jsou lidé pro peníze schopni (nějak se již tato nejkrajnější možnost očekává, nebo to již některé nepřekvapuje). Hra na oliheň je především vnímána jako hra, zábavná hra. Tento seriál je oceňovaným¹³ spotřebním zbožím masové kulturní společnosti, která zase o kus dál posunula hranici přípustnosti, morálky a závislým fanouškům (bohužel i z řad dětí) deformuje svědomí.

1.5 Společnost diplomů a neoliberální společnost

Neoliberální společnost je novodobá globalizovaná společnost pro níž je charakteristické zaměření na občana jako na ekonomicky aktivní, svobodnou a konkurenceschopnou individualitu. Jak výstižně definuje Olssen a Peters „v neoliberalismu se stát pokouší utvářet jednotlivce, který je iniciativním a soutěživým podnikatelem“ (Olssen & Peters in Kašćák & Pupala, 2012, s. 12) – jak dále uvádí Kašćák a Pupala (2012) „homo oeconomicus“ (s. 120). Dle těchto parametrů se přetváří také politicko-ekonomický slovník společnosti, který se masivně protlačuje do sféry školství, neboť to je v tomto diskurzu vnímáno jako hlavní nástroj státu k vykonání této proměny. Jak uvádí Kašćák a Pupala (2012, s. 11, 60, 63, 115, 117, 119) či Šimáková (2020, s. 30-31) hlavním pojmoslovím této éry jsou tyto termíny: klíčové kompetence, společnost vědění, trh práce a s ním spojené celoživotní vzdělávání, investice do vzdělávání, evaluace, standardizace, akontabilita a kvalita, rozvoj a konkurenceschopnost, individuální potenciál jedince, diverzita příležitostí nebo například dynamicky se měnící svět. Těmito hesly se ohání ve veřejném prostoru a v masmédiích politici a také novodobí experti na vzdělávání. Překvapivě je těchto hlasitě se ozývajících expertů obrovský zástup. Jejich velmi

¹² Vzpomeňme si například na krvavé souboje gladiátorů či popravky ve starověkém Římě, kterých se účastnila veškerá tehdejší společnost. Byl to ovšem mocenský nástroj říše k udržení morálky a pořádku.

¹³ Seriál je nejsledovanějším seriálem streamovací platformy Netflix, získal ocenění Zlatý globus za vedlejší mužskou roli a režisér seriálu byl jmenován Asiátem roku

užitečnou typologii provedla Šimáková (2020, s. 49) a v práci jim bude ještě věnován prostor.¹⁴ Jejich stálá témata hovorů splývají s pojmoslovím neoliberálního diskurzu a zrcadlí se v nich jejich „tři silná přesvědčení – (1) škola děti nedostatečně připravuje pro budoucí život; (2) absolventi současného školského systému nejsou připravováni pro potřeby pracovního trhu; (3) škola v dětech hubí veškeré nadání a kreativitu“ (Šimáková, 2020, s. 14-24).

Tato plně neoliberální přesvědčení se šíří českými médii a připravují ve veřejnosti půdu na reformování školství na cestě za budoucí konkurenceschopností a uplatnění individuálního kreativního a obchodního potenciálu každého jedince. Mezitím se však rozdíly ve vzdělávacích výsledcích rapidně zvyšují a převažuje pokles úrovně vzdělání, který dosvědčuje také mezinárodní šetření PISA, podle jehož údajů se žáci českých škol zhoršují v matematické i čtenářské gramotnosti (Národní zpráva PISA 2022, 2023, s. 18, 36). Neoliberální společnosti a politice vlastní nástroje evaluace a měření kvality tak skládají vcelku zřetelně veškeré její účty. „Podnikatelské kurikulum“ se svými klíčovými kompetencemi páchá na české vzdělanosti škody tím, že se slepě „zaměřuje pouze na praktické uplatnění vzdělání a rezolutně odmítá vše, co tento přímý praktický přesah nemá“ (Kašćák & Pupala, 2012, s. 119, 121).

Co to v praxi znamená? Jak píše Liessmann, (2015) odhazování západoevropské, řecko-antické myšlenkové tradice vzdělávání pro nové moderní a progresivní formy kurikula „je strašidelné, protože vědění mizí ve prospěch bezduché kompetentnosti, diskuze o pedagogických diskurzích vedou psychopatologičtí a samozvaní experti na vzdělávání“, kteří tíhnou ke klíčovitým extrémům a zkratkovitým heslům. Ani českému strategickému dokumentu pro oblast vzdělávání se podobný extrém nevyhnul. Jak se ve Strategii 2030+ (2020) píše, jejím z hlavních cílů je „zamezení přetěžování žáků informacemi a tím pádem tedy ústup od širokého objemu očekávaných znalostí“ (s. 17, 26).

Povzdechněme s Liessmannem (2015), protože tato skutečnost (tato kritika) je vskutku mrzutá. „Často se totiž vážně dělá, jako by tradiční výuka spočívala ve stupidním memorování gigantického množství textů – kritika, která musí sahat k takovým karikaturám, se činí do jisté míry podezřelou“ (s. 74). Podezřelou protože nemluví pravdu, protože umocňuje roli „externalizovaného“ (Liessmann, 2008, s. 24) vědění, ale to není vědění nebo znalost. Jak píše Stehr (2003), „znalost představuje vztah k věcem a faktům, ale také k zákonům a pravidlům, poznání zahrnuje participaci“ (s. 314-315) a vlastní přemýšlení. Poznání nelze definovat jako schopnost něco vyhledat.

¹⁴ Především v kapitole 2.1 *Význam pojmu vzdělanec a příbuzných pojmů* od strany 27

Další kapitolou neoliberálního diskurzu je destinace Bologna aneb vítějme ve společnosti diplomů. Boloňským procesem byl vytvořen evropský prostor pro vysokoškolské vzdělávání, který je jednotný v těchto základních prvcích – třístupňová struktura studia, kreditový systém, kvalifikační rámce a zajišťování kvality. V rámci jemného tlaku tzv. „soft law otevřené metody koordinace“ (Lapšanská, 2016) je i Česká republika se svými zhruba 35%, tedy výsledkem pod průměrem EU i cílem EU, motivována k vyššímu počtu absolventů vysokých škol. Cíl se (jak uvádí Český statistický úřad¹⁵) daří plnit, jen z té pofidérní poloviny. Od roku 2019 v České republice stoupají počty vysokoškoláků (ovšem toto zvýšení podporují také studenti i s cizím státním občanstvím), ale bohužel počty absolventů měli od roku 2012 klesající tendenci. Počet absolventů se zvyšuje až nyní, poslední dva roky, přičemž je ale stále pod počtem z roku 2012. Pro vzdělávací politiku atraktivní smysl boloňského procesu „zkrácení délky studia a zvýšení podílu absolventů“ se v českém prostředí stále dle představ EU nedaří. Za to se daří „chladným způsobem likvidovat význam univerzity jako místa akademického odborného vzdělávání, místa jednoty výzkumu a výuky“ (Liessmann, 2008). Toto „profesně orientované krátké studium mění obraz univerzity trvaleji než všechny ostatní dosavadní reformy“ (Liessmann, 2008).

Na konci období státních závěrečných zkoušek se sociální síť pyšní a radují z nových majitelů vysokoškolských titulů. Aktuálním trendem současných absolventek vysokých škol je sladit si přebal závěrečné, bakalářské či diplomové práce se slavnostní róbou. Můžeme jen věřit, že myšlenky uvnitř těchto textů jsou podobně vytríbené a bez diktátu umělé inteligence, samostatně promyšlené. Pokud by tomu tak nebylo, tak tato kvalifikace či certifikace vskutku postrádá svůj význam a může se pasovat na pouhý módní doplněk neoliberální společnosti.

Ukončeme tuto kapitolu s myšlenkou Petruska (2006, s. 367), který spojuje podstatu společnosti diplomů s nespravedlivým meritokratickým principem. Především s teorií kulturního kapitálu Pierra Bourdieua (1998), který se v životě jedince jednoduše dědí dle dané třídní vrstvy, ačkoli by se díky vzdělání mohl změnit a s teorií Basila Bernsteina (1971-90) o jazykových kódech. Petruska (2006) neshledává v současné pozdně moderní společnosti v našich českých končinách fenomén společnosti diplomů natolik závažně. „V postkomunistických zemích se nezdá, že by se princip dominance (byť postupné) role kulturního kapitálu prosazoval příliš viditelně, ke společnosti diplomů máme dost daleko“ (s. 368).

¹⁵ <https://csu.gov.cz/vysoke-a-vyssi-odborne-skoly?pocet=10&start=0&podskupiny=232&razeni=-datumVydani>

1.6 Zahazující společnost a společnost nevolnosti

Ministerstvo životního prostředí na svém webu uvádí zprávu ze dne 20. 3. 2025 o odpadových datech.¹⁶ Podle této zprávy připadá zhruba 537 kg komunálního odpadu na jednoho občana ČR. Z toho zhruba možná takových 100kg průměrný občan-konzument spotřební společnosti s připojením na síť 24/7 (asi nejenom v Ústeckém kraji, rodném místě a bydlišti autorky, kde si toho pravidelně všímá) odhodí jen tak, za sebe nebo pod sebe. Práce se nevěnuje tématice životního prostředí (ač je vzdělaná společnost jedním z klíčů ke zdravému životnímu prostředí), ale toto zahazování starých, použitých, již nepotřebných věcí pro další, nové je opět typické pro naši postmoderní existenci.

V kombinaci s rychlým vývojem digitálních technologií (nových počítačů, tabletů, telefonů) a snaze se s nimi učit potřebným digitálním kompetencím vzniká vskutku velké množství odpadu – již zastaralých, pomalých a nepotřebných počítačů, interaktivních tabulí a jiného zboží. Jak píše Petrusek (2006) „idea do každé školy počítač je možná vznosná a krásná, ale na jejím konci je vždy hromada odpadu, protože permanentní komputerové inovace mají jediný cíl – znehodnocovat to, co předcházelo a stimulovat další spotřebu“ (s. 452).

Ono zahazování se však netýká jen spotřebního materiálního zboží, ale i myšlenek. Ty s bezmeznou důvěrou zahazujeme na bedra digitálních pomocníků. Petrusek (2006) varuje, že tímto zpřetrháváme vazby mezi minulostí a budoucností. „Navždy zahodit je totiž totéž co zapomenout“ (s. 453).

V tomto ohledu se podle Arendtové (1994) propojuje krize autority ve výchově a vzdělání s krizí tradice (s. 117). Nepřijímáme naši minulost jakožto náš vzor. Obracíme se do budoucnosti, aniž bychom z minulosti čerpali. Ve vzdělávání je to naprosto zřejmé – učitel již není autoritou, vědění již není osvojení hodné. Modlou je praktické užití pro úspěšný budoucí život. Dle Arendtové (1994) je ale potřeba učinit pravý opak „ujasnit si a pochopit, že posláním školy je naučit děti, jaký je svět, a ne jim dávat návody, jak žít“ (s. 119). Tak málo by mohlo stačit, ale toto málo je v současné společnosti roztříštěno silným protiproudem. Je zahozeno a zapomenuto.

Bělohradský (2014) současnou společnost pojmenovává jako společnost nevolnosti. Lze jen tušit, že tato nevolnost je podobná existenciální nevolnosti z pera Sartra (2001).

Podle Bělohradského (2014):

¹⁶<https://mzp.gov.cz/cz/pro-media-a-verejnost/aktuality/archiv-tiskovych-zprav/odpady-v-roce-2023-pokles-skladkovan>

Pocit nevolnosti má ve společnosti pozdní doby mnoho zdrojů. Především, řekl bych, je to závratná proliferační znaků, obrazů, formulí a promluv, jejímž důsledkem je, že prudce ubylo skutečnosti. Mnoho znaků, málo označovaného, mnoho významů, málo významného, mnoho částí, málo celků, mnoho faktů, málo kontextů, mnoho kopií, málo originálů, mnoho obrazů, málo zobrazeného, mnoho promluv, málo domluv, mnoho cílů, málo smyslu, mnoho reprezentantů, málo reprezentovaného, mnoho odpovědí, málo otázek (s. 10).

Ve svých esejích se Bělohradský (2014) řečnický ptá, zda současná společnost má či nemá hranici, za kterou již nelze spotřebovávat, konzumovat, žvanit, obdivovat sebe sama, mez za kterou již neexistuje „infantokracie“¹⁷ a tradice se neodhazuje jako prázdný obal. „Kde je ta mez, nevíme, je nám jen trochu nevolno“ (s. 12).

1.7 Závěr první kapitoly

Naši současné společnosti lze jistě přiznat mnoho špatného, ale nesmíme zapomenout, že také mnoho dobrého. Když se zeptáme umělé inteligence, co je dobré na životě v dnešní současné společnosti, odpovídá, že život v dnešní současné společnosti má mnoho pozitiv¹⁸. Mezi ně řadí dostupnost informací a vzdělání, technologický pokrok, zvýšené povědomí o společenských problémech, větší důraz na individualitu a osobní rozvoj a dostupnost zdravotní péče. Za negativa dále uvádí nerovnost, klimatické změny, informační zahlcení, ztrátu osobního kontaktu a zhoršení duševního zdraví.

Pozitiva a negativa života v současné společnosti lze těžko ze subjektivních zkušeností generalizovat. Pomohou nám proto myšlenky Patočky. Patočka (2025) si cení na moderní civilizaci toho, že „umožňuje to, co žádná lidská konstalace dřívější: život bez násilí a v dalekosáhlé rovnosti šancí. A dále především toho, že se nám prvně v dějinách naskýtá možnost zvratu z vlády nahodilé do vlády chápajících, oč v dějinách běží“.

Patočka oceňoval možnost, kterou Fichte vnímal jako hlavní lidský úkol – možnost vzdělanosti. Vnímáme stále tuto možnost, býti vzdělání, býti vzdělanci a disponovat poznáním filosofickým i historickým, jako největší přednost, kterou je potřeba nekonečně rozvíjet?

Seltenreich (2020) nám otevřeně a upřímně odpovídá svým článkem „*Vznik vzdělanců je dnes nemožný. Museli by jít proti duchu doby*“. A to doslova! Vzdělanec by musel jít proti zrychlenému tempu doby a infantilnímu upřednostnění kultury obrazu, který znemožňuje schopnost se kvalitně a dlouhodobě soustředit. Čelí smrtelné otázce, zda je ono vzdělání vůbec

¹⁷ Ideál dětství vložený na celé lidstvo (Kundera in Seltenreich, 2017, s. 17)

¹⁸ Uvádí to přehled od AI ve Vyhledávání Google na doslovně položenou otázku: co je dobré na životě v dnešní současné společnosti.

praktické a účelné. Stává se nepohodlným a otravným moralistou a jeho schopnost „střežit vědomí kontextu“ (Seltenreich, 2020) se již pomalu ale jistě stává lhostejnou a nepotřebnou zátěží.

Ale i přes toto vědomí, nebo spíš právě proto, se nemůžeme spokojit s verdiktem, že vzdělanec je v této současné společnosti pozdní doby již přežitkem. „Vzdělavcová existence je vhozenou rukavicí světu!“ (Seltenreich, 2020). A „bylo by tragickou vinou (nikoli neštěstím) inteligence, tuto rukavici nezvednout, tuto šanci nepochopit a neuchopit“ (Patočka, 2025).

2 Vzdělanec

2.1 Význam pojmu vzdělanec a příbuzných pojmů

Kapitola slouží jako jednoduchý slovník možných pojmových alternativ k pojmu vzdělanec a příbuzných pojmů, které se v současnosti ve veřejném prostoru objevují. Jejím úkolem je zároveň upozornit na možnou významovou změnu, zda se některý z pojmů po vzoru chytré horáky nestal také novodobým slovním smogem a neztratil svůj původní smysl (Just, 2003, s. 57-58).

K upevnění podstaty pojmu vzdělanost je však důležité si uvědomit slova Pelcové (2000). „Vzdělanost není a nikdy nebyla jen sumací konkrétních vědomostí. Vzdělanost na sebe totiž váže nárok zásadního vědění a zahrnuje tedy i schopnost hodnocení, hierarchizace, odpovědné volby a rozlišení, co je a co není důležité“ (s 71).

Kapitola se věnuje těmto pojmům – vzdělanec, intelektuál, expert, duchovní člověk, vzdělávání, vzdělání, vědění, výchova, znalost versus informace a kompetence.

2.1.1 Vzdělanec

Český ekvivalent k pojmu intelektuál. Pojmem vzdělanec popisujeme člověka, který má široké všeobecné vzdělání a umí ho usouvztažnit s aktuálním děním ve společnosti. Vzdělanec si je vědom svých znalostí i mezer v nich (tedy řečeno se Sokratem ví, že nic neví dokonale) a především faktu, že je potřeba je neustále zpřesňovat, rozvíjet a stavět do nových úhlů či perspektiv. Slovy Sokola má pojem vzdělanec jiné konotace oproti pojmu intelektuál, vzdělanec není nadávkou (Sokol in Hlaváček, 2012, s. 18).

Role vzdělance ve společnosti je podle odborné literatury velmi podstatná. Vzdělanec udržuje povědomí svobody, udržuje etiku řeči a etiku dialogu. Kultivuje současný diskurz. Tato úloha je aktuálně v současné společnosti velmi zásadní. Zdá se, že nejdůležitější je mít svůj názor (aniž by musel být vlastní) a ten si pevně držet děj se, co děj. Nelze popřít, že podstata dialogu, tedy podrobit své myšlenky a argumenty partnerovi v dialogu a v diskuzi s ním vše problematizovat a vystavit zkoušce odolnosti, kdy v konečné fázi poučeně formujeme myšlenky a argumenty nové či zpřesněné (tedy primárně chtít se nechat dialogem formovat), se dnes příliš nenosí. „Samomluva je dnes nejrozšířenější sociální choroba“ (Pithart in Hlaváček, 2012, s. 43).

„Vzdělanec oplývá všeobecným poznáním, metodou a kritickým habitusem s cílem kultivovat sebe a předávat poznáním druhým. Jde o osvícenský ideál „nezištného“ spekulativního vědění“ (Štech in Hlaváček, 2012, s. 283).

2.1.2 Intelektuál

Pojem ambivalentního významu. Ve francouzském prostředí je tento pojem (původně les intellectuels) spojován s Dreyfusovou aférou. Měl původně kritický nádech pro člověka, který se vyjadřuje k záležitostem, ke kterým není kompetentní. Toto negativní vyznění téměř ze současné francouzštiny zmizelo. Aktuálně takto Francouzi označují osobu, která je buď vzdělaná, nebo se veřejně stará o spravedlnost (Lobkowicz in Hlaváček, 2012, s. 33). V českém prostředí se pojem někdy užívá právě jako hanlivé označení pro elitářského „chytrolína“. Podobně negativní konotaci má pojem intelektuál také v Německu.

Patočka (2025) definuje intelektuála jako stín duchovního člověka. „Máme přece na jedné straně intelektuála, kulturního činitele, pracovníka, případně tvůrce jako určitou společenskou skutečnost“. A na druhé straně je duchovní člověk, který je ale viděn zprvu (či pro mnohé jiné navěky) totožně, nerozeznáme ho jen tak jednoduše.

Role intelektuála ve společnosti je v odborné literatuře ve shodě. Je zde popisován synonymicky ke vzdělanci. Měl by být opět tím, kdo podněcuje, udržuje a především kultivuje dialog.

2.1.3 Expert

Pojem, který začal oba dva pojmy předchozí vytlačovat od období průmyslové společnosti 19. století. Štech ho definuje jako člověka, který má specializované vzdělání a je vycvičen pro určitou profesi (Štech in Hlaváček, 2012, s. 283). V dnešní době je společnost a pracovní trh přeplněný experty v různorodých profesích od expertů na mezilidské vztahy (kouče, mediátory) po experty ve veřejném mínění, politice nebo přírodních vědách či lékařství. Ve státní politické sféře i prostředí trhu práce je tohoto pojmu a osob takto pojmenovaných nadužíváno. Často jsou to lidé, kteří pouze afirmativně podporují danou politickou ideologii. Tito tedy nejsou (podle výkladu pojmu) vzdělanci, protože neproblematizují, nejsou skeptičtí. „Expertí nekladou na společnost nároky sebereflexe; pouze ji uklidňují tím, že oni vědí, jak na to, protože vše je nakonec instrumentální záležitost“ (Štech, in Hlaváček, 2012, s. 287).

Roli ve společnosti však hrají výraznou, protože, jak uvádí Šimáková, je jím věnován velký prostor v médiích, díky kterým se zvyšuje jejich vliv a domnělá odbornost (Šimáková, 2020,

s. 11). Nebylo by ovšem spravedlivé takto negativně vymezit pojem expert všeobecně. Odlišujeme proto od sebe experty- vědce (skutečné odborníky) a kvazi experty (Šimáková, 2020, s. 24).

2.1.4 Duchovní člověk

Do základního terminologického čtverce náleží k pojmům – vzdělanec – intelektuál – expert ještě také pojem duchovní člověk. Není jím v tomto kontextu myšlen člověk náboženského smýšlení, ale je jím myšlen „ten, kdo má opravdovou „starost o duši“. Duchovním člověkem je tak vzorově dle Patočky Sokrates, kterému jde o pravdu, kterou usilovně a houževnatě (až někdy pro některé partnery v dialogu „otravně“) hledá svým tázáním“ (Pithart in Hlaváček, 2012, s. 41).

Sám Patočka (2025) nebyl s tímto termínem spokojen a uvědomoval si, že „nezní příjemně“. Mohli bychom ho možná nahradit termínem filosof, ale pravděpodobně touto záměnou nepodpoříme příjemnější vyznění či nevztáhneme podstatnou pozornost. Patočkův duchovní člověk je výrazně rozdílný od člověka intelektuála. Oproti němu totiž neutíká, nepřekračuje životní prázdnotu (nesnáze, nepříjemnosti, zkušenosti, které problematizují samozřejmé žití na světě), ale setrvává v ní, ba co víc, žije z ní. Patočka (2025) byl podobného názoru jako Platón. „Duchovním člověkem buď jsem, anebo jsem prostě sofistou, jsem někým takovým, kdo duchovní život pouze předstírá, a to je potom ta běžná kultura a literatura a jiné způsoby toho, jak se lidé živí“. Shrňme si rozdíl mezi intelektuálem a duchovním člověkem, který je v podstatě vzdělanec. Duchovní člověk, vzdělanec bere a vnímá své vzdělání v první řadě jako úkol či výzvu směrem dovnitř, k sobě samému. Intelektuál poté totéž vnímá prvotně jako úkol a výzvu směrem ven, šířeji do společnosti.

Duchovního člověka – filosofa si můžeme představit tak, jak píše Gaarder (2008), jako podivnou bytost, odvážného lezce po králičím chlupu:

Filosof si vlastně nikdy na svět nezvykl. Pro něj či pro ni je svět něco neobyčejného – dokonce něco záhadného a mystického. Jenom filosofové se vydávají na nebezpečnou cestu vzhůru až na krajní hranici existence (na samotnou špičku chloupku velkého bílého králíka, aby se mohli podívat kouzelníkovi přímo do očí). Někteří z nich tu námahu nevydrží, ale jiní se pevně přimknou ke králičím chlupům a volají dolů na lidi, kteří sedí hluboko v měkké kožešině a ládují se dobrým jídlem a pitím: Dámy a pánové, letíme vzduchoprázdňem!“ (s. 23-27).

2.1.5 Vzdělávání a vzdělání

Tyto dva příbuzné pojmy se občas v hovorech o škole zaměňují. Přitom je to s jejich rozlišením vsutku jednoduché.

Pojem vzdělávání určuje nikdy nekončící činnost učení se (nejen nového), zpřesňování a rozvíjení již známého. Jednoduše je to proces. Pedagogické slovníky uvádějí mnoho druhů a typů, které poté v realitě jednoduše z formální části určuje konkrétní státní vzdělávací systém.¹⁹ Vzdělávání samozřejmě není jen úlohou formální, přirozeně se vzděláváme také neformální cestou (další zájmy a koníčky) a někteří se vzdělávají a učí po celý svůj život. Důležité je vzdělávání rozumět jako aktivní myšlenkové činnosti, která sebou bezpodmínečně nese seberefektivní úkoly, mnoho dalších otázek k zamyšlení a dialog.

Pojem vzdělání je naopak označení výsledku vzdělávání. Označuje tedy úroveň (základní, středoškolská, vysokoškolská) a druh (podle daného oboru) naučených vědomostí, osvojených dovedností a schopností, úroveň dosaženého vzdělání. Deklaruje se potvrzením, tedy vysvědčením, diplomem nebo certifikátem, po řádném splnění studijních povinností a zkoušek. Podle některých futuristů na něj má „monopol současné školství, tedy škola, což není dobře. Vzdělání umí dle nich stejně dobře poskytnout jednoduše celý širý svět, který máme na dosah skrze náš palec na mobilním, chytrém telefonu“ (Šteffl in Hlaváček, 2012, s. 370-390).

2.1.6 Vědění

Pojem, který označuje výsledek vzdělávání, řidčeji řečeno učení, uvažování a vnímání. Nejčastěji je používán ve spojitosti s označením současné společnosti – společnost vědění, kterou takto nazval koncem 20. století Peter F. Drucker. Jsme společností, která sebou dějinně nese rozsáhlé a stále se prohlubující vědění. Jsme společností, která aktuálně toto rozsáhlé vědění nepovažuje za tradici, kterou je potřeba udržet ve svém celku, rozvíjet a předat další generaci a ta zase další generaci následující. Jsme společností, jejíž cílem je toto vědění zužitkovat a pozor, vybírat z něj pouze to, co se, zdá se, více hodí pro budoucnost²⁰.

Dějinný tok vědění již není pro některé autoritou. Tento rozpad je viditelným ztělesněním různých forem absencí respektu ke starším, erudovanějším, absencí vyššího smyslu. „Vypadli jsme ze všech historických kontextů, ze všech *narrativů* schopných držet svět pohromadě?“ (Bělohradský in Hlaváček, 2012, s. 138)

¹⁹ O současném vzdělávacím systému více v kapitole 1.3 Vzdělanec současnosti

²⁰ Přičemž onen veškerý výběr probíhá bez komplexního poznání, protože si vědění neustále ztenčujeme ubíráním skutečně a s porozuměním uchopených znalostí.

Je společnost vědění pouhým eufemismem pro bezútěšný stav ducha, jak podotýká Liessmann (2008a) a pouhou absurdní troufalostí (se takto pojmenovat), jež dokazuje, že krize autority v moderní společnosti (Arendtová, 1994) vrcholí jejím vymizením?

Pojem vědění neoznačuje pouze to, co si někdo může myslet, že aktuálně teď ví. Tento pojem v sobě skrývá dějinnost, jež je zásadní. To co víme, víme díky myslitelům, vynálezům, vědcům, zkrátka díky vzdělavcům mnoho generací před námi. To co víme, víme díky vzdělavcům, kteří nás to naučili a kteří nás to učili s vědomím toho, že je to pro nás lidsky důležité, tedy že je důležité pochopit a znát svět, ve kterém žijeme. Vědění je důležité pro propojení sebe sama se světem, není to jen účelné učení, které by mělo donést jisté efekty a výhody. „Vědět lze mnoho, a zda je takové vědění neúčelné, se nikdy nerozhoduje v okamžiku jeho vzniku nebo osvojení“ (Liessmann, 2008a, s. 23-24).

2.1.7 Výchova

Pojem výchova je takřka neoddělitelný od pojmu vzdělávání. Výchovou se rozumí záměrné působení rodiče, učitele či jiné autority na dítě, žáka. Cílem výchovy je kultivování a formování osobnosti, předávání osvědčených, doporučených, často po generace tradovaných vzorců chování.

Pokud chceme přemýšlet o výchově, přemýšlejme s Paloušem (1991), protože si je vědom toho, že „k vlastním pedagogickým prostředkům nutně patří i prostředky filozofické povahy“ (s. 57). Zabývá se tak výchovou v několika paralelách. Porovnává výchovu s uměním, vyráběním nebo řízením, přičemž si je vědom dobrých i špatných záměrů výchovy (s. 38-57). Od archetypů výchovy²¹ se současné „pragmaticky orientované pojetí výchovy výrazně liší a v podstatě znamená toto: jeden formuje druhého. Toto jednoduché konstatování zahrnuje voluntarismus formujícího, plasticitu formovaného a pragmatičnost formování“ (s. 65-66).

2.1.8 Znalost versus informace

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole²², mezi znalostí a informací je markantní rozdíl. Informace prostě jsou kolem nás, jsou to různá sdělení, zprávy, údaje a různá fakta, ke kterým máme či nemáme a vlastně ani nemusíme mít vztah. Kdežto znalost již předpokládá vztah

²¹ Viz. kapitola 2.2.1 Archetypy výchovy na straně 35

²² Viz. kapitola 1.3 Informační a užvaněná společnost vědění na straně 16

a vyvinutí myšlenkové operace, protože informaci, fakta a údaje již sami uchopujeme, poznáváme, řadíme a propojujeme si je do svého vědomí, do své paměti.

V aktuálním pedagogickém slovníku kurikulární reformy jsou znalosti a informace často chybně pojímány. Kurikulum se odvrací od znalostí, jakožto residuí zkonstatované minulosti a oceňuje informace, jako důležité dílky, které si žák sám nalezne a posléze sám spojí ve své vědění potřebné pro klíčové kompetence 21. století. Tak díky vlastní vyhledávací schopnosti a informacím bude žák moci řešit spoustu úloh a problémů a bude úspěšný a kompetentní.

Jak ale mnozí, skuteční experti-vědci vědí, věc se má jinak. Thorndike (1922, Psychologie aritmetiky) například dokázal, že „efektivní učení předpokládá dril a automatizaci, vysvětlení obecného principu a následné procvičení“ (Thorndike in Štech, 2013, s. 626). Jeho teorii dále potvrdil svým výzkumem teorie kognitivní zátěže Sweller (1994). Tato teorie jasně popisuje co se děje, když řešíme problémové úlohy jen tak, bez jakéhokoliv solidního znalostního základu. „Kognitivní zátěž, kterou při řešení vynakládáme, jednoduše znemožní tento nový poznatek uložit do dlouhodobé paměti a využít ho později v analogické úloze“ (Štech, 2013, s. 626). Důležitost dlouhodobé paměti je tedy zřejmá. Kirschner, Schweller a Clark (2006) mluví o její podstatě, jež nemá pouze okrajový vliv na naše myšlení a jednání, následovně (Kirschner in Christodoulou, 2022):

Dlouhodobá paměť není pasivní zásobník jednotlivých izolovaných informací, které nám umožní zopakovat to, co jsme se naučili. Nyní je dlouhodobá paměť naopak nazírána jako centrální, dominantní struktura lidského uvažování. Vše, co vidíme, slyšíme a o čem přemýšlíme, je ovlivňováno naší dlouhodobou pamětí a je na ní kriticky závislé (s. 8).

Znalost učiva (čímž rozumíme jeho umístění do dlouhodobé paměti) je a vždy musí být ve vzdělávání na prvním místě, ba co víc, znalost značného, početného pensa, rozsáhlého učiva. Jak uvádí Christodoulou (2022) „cílem je osvojit si několik stovek faktů, které dohromady tvoří schéma, jež vám pomáhá porozumět světu“ (s. 10).

Člověku by se tedy skoro chtělo napsat - pokud chceme být maximálně kompetentní, musíme jednoduše mít mnoho a mnoho znalostí. Ale ono tomu tak být nemusí. Proč, nám vysvětlí další podkapitola.

2.1.9 Kompetence – umělý příbuzný

Pojem kompetence, nebo přesněji klíčové kompetence (jak uvádí Národní pedagogický institut na svých webových stránkách²³) představuje „funkční propojení vybraných znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité jak pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti, tak i pro společnost a svět jako celek. Rozvíjejí se v průběhu celého života, a to nejen ve škole“. Institut dále na stejných stránkách uvádí celkem osm, aktualizovaných klíčových kompetencí: (1) klíčová kompetence k učení, (2) klíčová kompetence komunikační, (3) klíčová kompetence osobnostní a sociální, (4) klíčová kompetence k občanství a udržitelnosti, (5) klíčová kompetence k podnikavosti a pracovní, (6) klíčová kompetence k řešení problémů, (7) klíčová kompetence kulturní a (8) klíčová kompetence digitální.

Tento vágně definovaný termín se dostal do hlavní role českého vzdělávání v rámci nekonečného seriálu kurikulární reformy a aktuálně je mu podřízeno veškeré učivo. Pojem kompetence není zrozen na půdě pedagogických věd z oblasti školního vzdělávání. Byl zkopírován v rámci neoliberalních narativů z oblasti odborného a profesního vzdělávání. Tato změna slovníku nás jasně informuje o záměru reformy. Slovy Štecha (2013) „jde o to disponovat adekvátně vyškolenou (tj. dokonale na všechny situace připravenou) a pružně využitelnou pracovní silou“.

Pojem kompetence může označovat také naučené, vycvičené chování. Proto neexistuje rovnítka mezi kompetentním člověkem a vzdělavcem. Uvedme příklad. Pekař či číšník absolvují výcvik, školení ke své pracovní pozici. Budou si vědět rady, co dělat v různorodých situacích svého zaměstnání. Ale pro tuto schopnost je nemůžeme automaticky nazvat také vzdělanci, protože teoreticky nemusí mít o světě a jeho historii větší znalostní schéma, aby dokázali schopně, kompetentně vykonávat svou práci. Vycvičit, proškolit člověka je něco úplně jiného než ho vzdělat a vychovat – uvádět ho do kultury světa. To prvé předpokládá poslušnost, disciplínu a několikrát opakování dané činnosti. To druhé předpokládá v disciplínu, úsilí, někdy i učební dril, samostatné přemýšlení, kladení otázek a potřebný odstup. K vycvičenému jednání prostě není potřeba příliš znalostí, stačí pouze cvik.

Němečtí autoři Belz a Siegrist (2001)²⁴ ve své metodické příručce pro podnikové vzdělávání o klíčových kompetencích poznamenávají:

²³ <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence>

²⁴ Šíp (2019, s. 113) popisuje tuto metodiku jako „nepostradatelný fetiš celého kompetenčního pytydepe“. Pro bakalářskou práci byla zajímavá ze stejného důvodu pouze úvodní pasáž.

Myšlenka klíčových kompetencí je učebním krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání. Tedy konceptem kompetence, nikoliv konceptem vzdělávání. Klíčové kompetence samy o sobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah (s. 27).

K této myšlence ještě připojme vyjádření Štecha (2009):

Zdánlivá neutralita pojmu kompetence (jde o univerzální psychologický či pedagogický pojem vázaný výlučně na jedincem osvojené a z velké části implicitní a školou nekontrolovatelné předpoklady) zastírá skutečnost, že jde o velmi nejasné propojení teoretických poznatků s praxí.

Má-li být hlavním cílem vzdělávacího úsilí založit dovednosti tvořivě myslet, řešit problémy, komunikovat apod., pak je vlastně téměř jedno, jestli se ve vyučování zabýváme básněmi Seiferta nebo volným veršem (doporučeny jsou stejně především vlastní poetické počiny) (s. 105-106).

Kompetence by tak v přísném slova smyslu neměly mít místo ve školním vzdělávání, kde se zakládá vzdělání konkrétního jedince. Kompetence v mateřské a základní škole nemají své opodstatnění. Štech (2013) je v tomto ohledu také přísný, a to jak vůči ekonomickým záměrům, trhu práce i neoliberalní politice. „Neexistuje žádná „objektivní potřeba“ či „požadavek společnosti“, kterému je žádoucí školní vzdělávání přizpůsobit“ (s. 620). Navíc, jak uvádí Kašćák s Pupalou (2012) „zvysující se orientace vzdělávání na kompetence, doprovázená logikou akontability a testováním výkonů žáků, napomáhá vzdělávání, které podporuje a pěstuje kulturní ignoranci“ (s. 123).

Podstatou vzdělávání je a vždy bude hodnotné učivo. Mystifikace expertů na vzdělávání, že poznatky a vědění exponenciálně rostou a že není možné si je neustále osvojovat, by nás děsit neměly. Jde totiž vždy o učivo vysoké hodnoty. Jak podotýká Štech (2009), „není pravda, že by exponenciálně narůstaly poznatky paradigmatické“ (s. 112-113), tedy poznatky s vysokou hodnotou, které jsou usouvztažitelné ke všem ostatním podstatným pojmům. A právě o tyto poznatky jde ve školním vzdělávání. Ty by měla školní výuka přibližovat všem žákům až na samotný osobní dotek a uchopení, každého z nich.

2.2 Historická tradice - vzdělanec minulosti

Kapitola vzdělanec minulosti je výchozí črtou pro současnost. Aktuální současnost se svými skutečnostmi (fenomény i margináliemi) vždy vyvěrá z minulosti. I přes vědomí této důležitosti však nebude pohledu do minulosti věnován rozsahem toliký prostor. Hluboký dějinný exkurz k pojmu vzdělanec minulosti je jednoduše nad možnosti této práce. Z tohoto důvodu se uváděná kapitola zaměří ve své první podkapitole na archetypy výchovy. Skrze základní elementy těchto jednotlivých archetypů pak bude nastíněn vývoj pojmu vzdělanec. Druhá podkapitola se bude věnovat období německého klasického myšlení o výchově a vzdělávání, které především v Německu významně formovalo hodnotu a podstatu vzdělávání a důležitost existence vzdělanců. Kapitola se zaměří na myšlenky z přednášek Fichteho, na myšlenky Humboldta a Newmana.

2.2.1 Archetypy výchovy

Představme si archetypy výchovy jako základní kameny pojetí smyslu lidského života v daném historickém období. Archetypy výchovy jsou společně propojeny s antropologickými paradigmaty. Ruku v ruce nám tak dobou podmíněně zodpovídají prosté, avšak zásadní otázky „Kdo jsem?“, „Kam směřuji?“, „Jaké jsou mé možnosti?“, „Co je mou úlohou na tomto světě?“ (Pelcová, 2010, s. 14-15).

2.2.1.1 Paideia

Nejstarším archetypem výchovy je řecká *paideia*. Toto Platónovo pojetí výchovy je popsáno jeskynní metaforou, kdy je člověk výstupem z temné jeskyně obrácen do slunečného prostranství. Osvobozen od jeskynních pout, vytržen od každodenního obstarávání a obrácen k novému, svátečnímu poutu (Palouš, 1991, s. 56-63).

Paideia tedy nebyla praktickým, užitečným nástrojem pro zvládnutí všedních daností každodenního života. Naopak, byla *metanoiou*, obratem myšlení a péčí o duši. Péče o duši je aktivní činností, plně ji vystihuje sokratovské tázání po podstatě abstraktních pojmů (moudrosti, spravedlnosti, nebo kráse). Řekové touto formou výchovy pěstovali *areté*. Svou ctnost tak ladili pomocí vyvažování duše, harmonií moudrosti, statečnosti a uměřenosti (Pelcová, 2010, s. 48).

Ideál vzdělance byl zrozen právě v tomto historicko-geografickém kontextu, v období řecké antiky. Nejen z tohoto důvodu bychom právě na toto období neměli v současnosti zapomínat při svém vlastním vzdělávání, což je myšleno jako připomínka nutnosti reprezentativního obsahu vzdělávání i smysluplného vzoru samotného cíle vzdělávání. Patočka (2023) trefně

vystihuje, že vzdělanec není encyklopedista mající hlavu plnou materiálu, ale je jím člověk mající:

Upřímný poměr ke všem velkým mocem vzdělání, ke všemu, co ho prohlubuje: k poetičnu, jež uchvacuje, očišťuje a staví vzory, k přísnému vědomí, jež ujasňuje a upřesňuje, k heroismu vlastních dějin, který učí viděti jasně vlastní situaci, k filosofii, jež objevuje celek (s. 248).

Vzdělávaný tak za doby *scholé*, tedy rozhodně nenavštěvoval obdobu současné školy se současným kurikulem (Palouš, 2004, s. 26-27). Cílem vzdělávání v tomto duchovním významu byla cesta k pravdě, cesta z temné jeskyně klamů za světlem, za poznáním toho, co je v životě člověka vskutku pravdivé, i když stále trochu zahalené pod rouškou magické a mocné instance *paideia* (Palouš, 1991, s. 56-63).

Vzdělanec měl být svým vzděláním povznesen nad každodenní obstarávání, povznesen k poznání pravdy. Byla to výzva naplnit svůj lidský úděl, tedy stát se člověkem rozumějícím, společenským, stát se aktivním občanem. Otcem tohoto známého antropologického paradigmatu - *zoon logon echon*, *zoon politikon* je Aristotelés. Úlohou lidského života tak podle Řeků bylo vlastní sebepoznání a především sebekonání. To mohlo být dokonáno jen díky schopnosti naslouchat řádu kosmu (celku světa a jeho zákonů), a právě o tuto schopnost měla pečovat výchova a vzdělávání pod pojmem *paideia* (Pelcová, 2010, s. 41-49).

2.2.1.2 **Educatio**

Středověký archetyp výchovy a vzdělávání *educatio* vychází z předchozího archetypu *paideiy*. Vzdělávání, výchova a formování člověka je opět subordinováno vyšší instanci, kterou v této středověké době zastává blízký a milostivý Bůh, nikoli již vzdálená a neosobní instance *moira* (Palouš, 1991, s. 67). *Educatio* znamená doslova vy-vádění člověka z temné jeskyně, *educare* poté přivádění člověka na cestu Boží (Palouš, 1991, s. 63,66).

Antropologické paradigma tohoto období je *Imago Dei*, pojmání člověka jako obrazu Božího. Stát se obrazem má člověk podle svého Božího vzoru. Člověk tím tedy musí mít alespoň něco s Bohem společného. Tím něčím není nic menšího než mravní vědění o dobru a zlu a schopnost spolupráce, která vede člověka jako *synergoi*- spolupracovníka Božího (Pelcová, 2010, s. 59). Člověk ale není sám Bohem, je tedy přirozené, že se s ním v dalších podstatách rozchází. Člověk je na rozdíl od Boha smrtelný, omylný a hříšný, „neboť vědění o dobru nebrání člověku volit zlo. Povolání člověka je apofatické: skrze neúspěchy, trápení a bolest nám sděluje, k čemu nejsme stvořeni. Bůh nepředepisuje hotový model, kterým bychom se museli poslušně řídit.

Vyžaduje na nás, abychom byli tvůrci“ (Pelcová, 2010, s. 62). Bůh vyzývá člověka k akci, k převzetí role tvůrce svého života a svého lidského údělu. Skrze mezní situace vzniklé při tomto konání, které více než jistě nastanou, protože člověk není dokonalý jako Bůh, se člověk učí.

Škola je zde stále pojímána jako sváteční *scholé*, která odvádí člověka od všedních daností každodenního života a přivádí ho na cestu k Bohu. „Získání praktických dovedností, uměleckých schopností a řemeslné zručnosti se ani ve středověku nepovažovalo za školu. Scholé-schola si nadále podržuje svůj původní význam prázdně, neděle. A „školu“ představuje výchova náboženská, případně výuka v teologických a přidružených oborech“ (Palouš, 1991, s. 68)

Vzdělanec ve středověku byl tedy míněn člověk, který porozuměl svému bytí na zemi ve smyslu antropologického paradigmatu *Imago Dei*. Člověk, který vzal odpovědnost za svůj lidský úděl a s odvahou vůči vlastní smrtelnosti a další své nedokonalosti se chopil role tvůrce svého života a spolutvůrce Božího světa.

2.2.1.3 Komenského vzdělanec

Tento náboženský diskurz významně ovlivňoval pojetí výchovy a vzdělávání Jana Ámose Komenského. Jeho didaktika života, *emendatio rerum humanarum – náprava věcí lidských* je slavným a nosným milníkem a stále bohatým zdrojem ve vzdělávání, pokud mu poučeně v celém jeho kontextu nasloucháme. V opačném případě jej pouze vykrádáme, vyprazdňujeme jeho smysl. Kupříkladu v současnosti vytvářejí náhodné myšlenky Komenského štít pro novodobou strategii ve vzdělávání, Strategii 2030+.

Výchovný rozvrh Komenského je hlubokou myšlenkou směřující k podstatě lidství jakožto přirozené součásti celku světa. Člověk se má stát tím, kým být má. Výchova a vzdělávání není nástrojem k formování a předávání informací. Člověk totiž nemůže být objektem manipulace, „mechanismem k naprogramování. Jde o jeho osud o jeho překračování lidské uzavřenosti do částečnosti jakožto jeho odpovědnosti odpovídat na výzvu celkového smyslu“ (Palouš, 1991, s. 84).

Ve své době však Komenský naráží na nově se rozvíjející pragmatický racionalismus a jiné naléhavosti. Totiž na místo zajištění celkového řádu světa je nutné napnout úsilí na zabezpečení aktuální existence. Na místo propojování všech věcí do jednoho komplexního celku je nutné v rámci rozvoje člověka vydělit ho z tohoto celku. Historie se opakuje, Komenský je v současnosti dle aktuální potřeby doby vykrádán již podruhé (Palouš, 1991, s. 85).

Komenského vzdělanec není osobou, která se soustavným učením vzdělá ve všem a tím se vnitřně obohatí. Jeho pansofické vědění je člověku posláním. Tento lidský smysl je však opět subordinován smyslu vyššímu. Vzdělanec není posledním cílem, tím je naplnění smyslu dějin skrze splnění lidského poslání. Napravení lidské zmätenosti je možné díky přijetí odpovědnosti vůči celkovému smyslu. Nelze nepřiznat obrovskou důvěru Komenského v sílu vzdělávání. „Komenského důvěra ve výsledky školní výchovy je dokladem premechanistických akcentů v jeho gigantické teorii výchovy“ (Palouš, 1991, s. 99). Vzdělávání však mělo být nástrojem k nápravě věcí lidských ve smyslu nalezení hlubokého životního smyslu a obnovení světového řádu (obrácení k pravdě, lásce, víře, pokoře a klidu čistého bytí), nikoli k budoucí efektivitě, úspěšnosti, konkurenceschopnosti a zvyšování proaktivního jednání bez potřebné reflexe. Komenského myšlenky jsou nosné, ale v aktuálním dokumentu MŠMT Strategii 2030+ tvoří pouze prázdné a nepochopené fragmenty, které mají vyvolat dojem, že je české vzdělávání promyšleno s ohledem na naši historickou a kulturní tradici.

2.2.1.4 Ego cogito

Novověký obrat od celku světa a člověka jakožto jeho součásti změnil vnímání a pojetí světa do tzv. subjekt-objektového rozvrhu, který je platný až do současné doby. Člověk se vymezil z celku, vystoupil z něj a již není jeho primární součástí. Naopak ho s odstupem, který si vytvořil, sleduje a zkoumá jako nový a neznámý prostor. „Činnost člověka je chápána především jako re-konstrukce světa pojatého jako mechanismus“ (Pelcová, 2010, s. 72-73).

Zjištění, znalosti a vědění takto získané má pro novověkého člověka velkou moc, neboť ho lze využít jako nástroj moci a nadvlády nad přírodou, světem a obecně celkem, ze kterého se člověk vydělil. Novověký vzdělanec je tedy především myslícím subjektem, vědomým Já – *ego cogito*. „Člověk jako rozumná bytost si uzurpuje privilegované postavení a ze své vědomé subjektivity čerpá legitimitu pro neomezené panství nad celým světem, především prostřednictvím vědy“ (Pelcová, 2010, s. 77).

S tímto pojetím smyslu bytí se mění i pojetí a úkol výchovy a vzdělávání. To je více pragmatické a instrumentální, protože člověk v novověké distanci potřebuje praktické znalosti, aby mu bylo jeho prostředí k užitku. Tajemství a znalosti, které dříve člověk generačně dědil, protože obsahem školní výuky byly závažnější obsahy (péče o duši nebo cesta do božího ráje), se nyní směle vyučují coby nejdůležitější obsahy vzdělávání. S cíli a podstatou předchozích dvou archetypů paideia a educatio se již novověký vzdělanec značně mívá. Ale zmatení směru nenastalo ihned, jak uvádí Palouš (1991), proměna školy počala až v 19. století (s. 99).

Jak dále vysvětluje Pelcová (2010), v novověké výchově a vzdělávání je zřetelný obrat od „cílů stanovených zvnějšku, shůry a předem“ k jedinému „cíli, jímž je člověk sám“ a to ve své lepší verzi. V novověku jde o naplnění individuálního potenciálu, osobního a také společenského úspěchu. Pelcová (2010) přemýšlí o takto pojaté výchově společně s myšlenkami Riesmanna, který uvádí, že „cílem novověké výchovy je zabudovat do vychovávaného vnitřní hnací sílu, která ho po dobu vzdělávání bude motivovat k nejvyšším výkonům a po ukončení studií bude vyvolávat neustálou potřebu práce na svém charakteru i znalostech“ (Riesmann in Pelcová, 2010, s. 80). Dnes bychom mohli říci, že ona hnací síla je v současnosti dobou podmíněná potřeba celoživotního učení.

Současné pojetí výchovy a vzdělávání se od toho novověkého již moc neliší. Jak píše Pelcová (2010). „Cílem novověké výchovy je udělat z člověka poslušného poddaného nebo dobrého občana, poctivého a podnikavého obchodníka, uhlazeného gentlemana, odpovědného a spravedlivého rodiče a mravného člověka“ (s. 78). Současný slovník se sice mění, ale podstata mezi řádky stále zůstává. Jak dokládá aktuální dokument Strategie 2030+ (2020) stále nám jde o „nepostradatelnými kompetencemi vybaveného a motivovaného“, neboli schopného jedince (s. 16).

Ztratili jsme novověkým zaujetím sebou samých a vědomím prostoru, jemuž můžeme vládnout, podstatnou pokoru a důležitý rozměr péče o duši? Je náš současný systém vzdělávání, jež zapomněl na svou prapůvodní tradici hoden budoucnosti? Nietzsche na tuto otázku zcela tvrdě a zřetelně odpovídá. Po ztrátě tří úhломěrů vzdělání - (1)filosofický údiv, (2)mysl pro umění a (3)řecký a římský starověk, jakožto kategorický imperativ vší kultury - je budoucností všech vzdělávacích ústavů pouze degenerovaný vzdělanec (Nietzsche in Chotaš & Prázný & Hejduk, 2015, s. 353-357).

„Degenerovaný vzdělanec! Zrozen ke vzdělání a vychován k nevzdělanosti! Bezmocný barbar, otrok dne, uvázaný na řetěze okamžiku a hladovějící – na věky hladový!“ (Nietzsche in Chotaš & Prázný & Hejduk, 2015, s. 359)

2.2.2 Vzdělání jako životní program a postoj

Vzdělání chápané jako životní program a postoj se rodí v německém idealismu. Jak uvádí Pelcová (2000), v tomto období je vzdělání chápáno jako „stoupání individuality k idealitě, naplňování osobního vzdělávacího ideálu“ (s. 78). Souhrnně toto období nazýváme jako období

německého neohumanismu, německého klasického myšlení *Bildung*²⁵. Bakalářskou práci zajímají především přednášky Fichteho z 18. a 19. století, jež se věnují pojmu výchova, vzdělávání a vzdělanec. Dále pak myšlenky Humboldta a Newmana.

Někteří z tvůrců současného kurikula by možná nepostřehli výrazný rozdíl mezi novověkým pojetím současné instrumentální výchovy a výchovy či vzděláváním ve smyslu Fichteho pojetí pojmu *Bildung*.²⁶ Mravní zušlechťování, seberozvoj, svobodné jednání a vědění by jim mohlo splynout s nepostradatelnými kompetencemi ke komunikaci, řešení problémů, osobnostně-sociálními aj., jež by měl získat pro své další uplatnění každý jedinec. Ale v tomto dalším uplatnění je právě onen střet. Vzdělávání a výchovu nelze chápat jako nástroj ke konkrétnímu formování, vybavení konkrétními kompetencemi, které se budou hodit pro ten či onen další stupeň vzdělávání a výchovy, zaměstnaneckou pozici, či do budoucnosti. Vzdělávání a výchova je čistě individuální úsilí v kolektivu svých bližních (rodiny, spolužáků a učitelů), práce na sobě samém ve smyslu překračování vlastní individuální přirozenosti. Jak uvádí Fichte ve svých Aforismech o výchově (Fichte in Cipro, 2003):

Vychovávat člověka znamená učinit ho samovládcem své vlastní síly. Své vlastní síly, pravím. Mít okamžitě na zřeteli jako cíl výchovy speciální uplatnění této síly, vychovávat chovance pro jeho stav by bylo jen zbytečné, ne-li škodlivé. Zušuje to onu sílu a činí ji otrokem onoho stavu, ačkoliv by měla být jeho pánem (s. 187-188).

Toto varování před pragmatickou výchovou a vzděláváním se dnes ozývá pouze z poučených akademických kruhů, kterým vládnou vzdělanci hodni tohoto pojmu. Hlavní proud vzdělávací politiky ovlivněn rétorikou expertů na vzdělávání tyto rozdílné propasti zřejmě ani neeviduje, natož reflektuje. Rozdíl mezi současným a historicky důležitým (z hlediska smyslu vzdělání a vědění) obdobím německého neohumanismu může zřejmě způsobovat hlavní smysl prováděných reforem (či revolucí). Současné školské reformy se realizují především z důvodů ekonomických či politických. Ale „osvícenství v německy mluvící a pruské oblasti reprezentovala revoluce s hesly Kultur a Bildung. Tato hesla vyjadřovala přesvědčení, že způsob, kterým lze měnit svět, pramení ve vzdělání ne v politice“ (Danišková in Strouhal & Štech, 2016, s. 89).

²⁵ Pelcová uvádí, že pojem *Bildung*, německý pojem pro vzdělání, který dle Gadamera sahá až do středověké mystiky k mistru Eckhartovi, má pětisetletou tradici a nevyskytuje se v žádném jiném germánském, románském či slovanském jazyce (Pelcová, 2000, s. 71)

²⁶ Záměrně je psáno Fichteho pojetí pojmu *Bildung*. Tento pojem pro vzdělání totiž v historii německého humanismu nese drobné, rozličné významové nuance dle myšlení jednotlivých velikanů této doby (Gadamer, Leibniz, Herder, Kant, Humboldt...)

Humboldt akcentoval význam vzdělání právě v oné individuální cestě k idealitě. Cílem vzdělávání byla podle něj, jak uvádí Danišková, intelektuálně, mravně a univerzálně rozvinutá osobnost (Danišková in Strouhal & Štech, 2016, s. 95). Humboldtova reforma ve vzdělávání požadovala rovnost šancí ve vzdělávání a zaměřovala se na třístupňový model školství od všeobecných škol, přes gymnázia až po univerzitu. Jak dále uvádí Šima, školství dle pojetí Humboldta mělo být „financováno ze zvláštního školského fondu a být maximálně nezávislé na státu“ (Šima & Pabian, 2013, s. 47). Humboldt požadoval svobodu ve vzdělávání, svobodu od všech vnějších vlivů státu, ale také svobodu od každodenních obstarávek a povinností, které touhu po vědění jen svazují (Šima & Pabian, 2013, s. 51) a umrtvují. Opět tedy skloňujeme onu podstatnou bezúčelnost. Jak uvádí Hauser „přítomnost „bezúčelně“ vzdělaných lidí s všestranně rozvinutými silami rozvíjí společenské instituce, zabraňuje proměně určitého systému v odcizený mechanismus“ (Hauser in Kasper, Pelcová, Sztobryn, 2013).

Konceptem svobodného vzdělání se zabýval na anglickém území Newman. Ten tento koncept chápal jako filosofické vzdělávání, které především kultivuje. Vzdělávání, které nemá vnější cíl. „Toto poznání má hodnotu v sobě a je opakem nesvobodné práce, tělesné nebo mechanické, při které se mysl používá málo, či vůbec“ (Danišková in Strouhal & Štech, 2016, s. 99). Newman věřil v důležitost a hodnotu svobodného vzdělání, vnímal ho jako „nabídnuté osvícení, návyk, osobní vlastnictví a vnitřní dar“ (Danišková in Strouhal & Štech, 2016, s. 99). Dokončíme s Fichtem základní charakteristiku německého klasického pojetí výchovy a vzdělání, které je (1) individuálním úsilím, (2) svobodným vzděláváním a (3) kultivující morální výchovou. Fichte vidí člověka jako bytost společenskou, dějinnou a bytost kulturní. Po studiu jeho spisu *Pojem vzdělance* (1971) si s ním odpovíme na jím vyřčené tři otázky (s. 23):

- 1) Jaký je výměr vzdělance?
- 2) Jaký je jeho poměr k celému lidstvu i k jednotlivým jeho stavům?
- 3) Jakými prostředky může své vznešené určení nejlépe uskutečnit?

(1) Na první otázku Fichte odpovídá skrze vyjasnění lidského údělu. Čím je člověk? Co je jeho úkolem? Pravé určení člověka (rozumné, ale nekonečné bytosti) tkví v jeho nekonečném přibližování se k podřízení si všeho nerozumného a k svobodnému ovládnutí téhož (Fichte, 1971, s. 28-29). Takto definuje člověka, jako bytost, jejíž úkolem je se vzdělávat a být skrze toto poznání a vědění v souladu se sebou samým a se svým vnějším světem. Vzdělanec by dále podle Fichteho (1971) měl přispívat k podpoře kultury a zvýšení humanity. Každé poznání, vědu a filosofii, v níž absentuje kultura a humanita označuje za „nicotnou“ (s. 29).

(2) Jak Fichte (1971) uvádí člověk je bytostí společenskou. „Člověk je určen k tomu, aby žil ve společnosti, a má v ní žít. Je sám proti sobě a není člověkem dokonalým, žije-li izolovaně“ (s. 35). Jeho úkolem je (společně s výše uvedeným) nekonečně zdokonalovat také svou společenskost. Vzdělanec ve společnosti by pak měl navazovat další společenství s ostatními ve smyslu koordinace, vzájemnosti a společného souladu. Pokud by si chtěl své okolí podmanit a podřídit, svědčí to dle Fichteho (1971) myšlenek o tom, že mu společenský pud není dán. „Lidství v nás není ještě natolik vzděláno, sami stojíme na nízkém stupni polovičního lidství neboli otroctví“ (s. 37). Schopnost sjednocovat společenství, tedy jak Fichte (1971) uvádí „dovednost dávat (pud sdělovací) a schopnost přijímat (pud přijímací, pud po vědění a stálém učení se)“ člověk získává a „zvyšuje pouze kulturou“ (s. 43-44).

Vzdělanec je myšlen pouze ve společnosti, ve které má zároveň své zvláštní postavení s důležitou odpovědností – vyrovnat svůj dluh společnosti. „Musí se snažit o zdokonalování lidského pokolení, které pro něho tolik udělalo“ (Fichte, 1971, s. 47). Touto koordinací a vzájemností vzniká pak nová společnost, kde jsou si jedinci rovni, vzniká „rovnoměrný pokrok kultury ve všech jedincích“ (Fichte, 1971, s. 48).

(3) Vzdělanost vzniká podle Fichteho propojením tří druhů poznání. Prvním je filosofické poznání na základě rozumových principů. Druhým je filosoficko-historické poznání, které již z části ustavuje také zkušenost. Třetím druhem poznání je pak poznání pouze historické. Fichte (1971) tak propojuje tyto tři hlediska s důraznou myšlenkou, „že základní studium filosofie nezavrhuje empirické poznatky jako zbytečné, jsou-li ovšem důkladné, že naopak co nejpřesvědčivěji dokazuje jejich nepostradatelnost“ (s. 54).

„Ten, kdo svůj život věnuje získávání takových znalostí, se nazývá vzdělanec“ (Fichte, 1971, s. 54). Fichte dále uvádí, že však samozřejmě není možné, aby tento úkol splnil každý v plném rozsahu lidského vědění. Doporučuje, aby si jednotlivci toto vědění rozporcovali a rozdělili. Dále velmi akcentuje onu snahu, vnitřní sílu se neustále zdokonalovat. Zdokonalování je v jeho filosofii podstatou (dnes bychom mohli říci i antropologickou konstantou) a jediným úkolem lidského pokolení, který nelze postrádat. Pečuje o něj vzdělanec, jakožto učitel, vychovatel a vzor nejvyšší mravnosti. Vede, ale nikdy nepřikazuje a neklame, protože s jednotlivci své společnosti nezachází jako s prostředky, nástroji svého záměru.

Závěrem shrňme s Fichtem (1971) to podstatné:

Pravé poslání vzdělanců je nejvyšší dohled nad skutečným pokrokem lidského pokolení jako celku a neustálé podporování tohoto pokroku (s. 54-55).

Vzdělanec je tu skrze společnost a pro společnost, má tedy zvláštní povinnost vzdělávat v sobě v nejvyšším možném stupni společenský talent, totiž schopnost přijímat a schopnost dávat (s. 56).

2.3 „Vzdělanec“ současnosti

Tato kapitola dále sleduje myšlenky, které nám sdělují, co se rozumí pod pojmem vzdělanec v současnosti a zda se toto rozumění shoduje s aktuálním kompetenčním trendem ve školním vzdělávání. Jak postavu vzdělance popisuje systém, který by o něj měl pečovat nejvíc, tedy vzdělávací systém, se dozvíme jednoduše z dostupných strategických a kurikulárních dokumentů²⁷.

Po předchozích kapitolách vysvětlujících pojem vzdělanec i pojem kompetence, můžeme hned v úvodu říci, že vzdělanec v současnosti není platným cílem školního vzdělávání. Připomeňme, že ve školním vzdělávání aktuálně nejde o sumu poznatků, ale o soubor klíčových kompetencí. Cílem je absolvent určitého druhu a typu studia, který je kompetentní a díky tomu se neztratí ve světě. Tomuto je blíže rozuměno ve smyslu, že se neztratí na trhu práce. Absolvent má být na trhu práce aktivní a zajistit si tak svůj osobní prospěch a také prospěch společnosti.

Proč se odvracíme od vzdělanosti ke kompetentnosti, nám vysvětluje a také zdůvodňuje dokument Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2019). Hlavním vnějším trendem (ale my již víme, že neopodstatněným důvodem²⁸) je často skloňovaná především z pohledu politiků a expertů na vzdělávání „bezprecedentní“ změna světa v celé jeho sociální, kulturní, ekonomické i environmentální šíři. Jako vnitřní trend pak poté tento dokument (2019) uvádí nejednotnost v odpovědích na otázku vzdělávacích cílů, „na co především by školy měly připravovat“ (s. 12). No a v tom je právě ona potíž a zmatení směru. Škola nemá na nic připravovat, škola má seznamovat se světem. Myšlenka Arendtové (1994) již uvedená na straně 25, stojí za zopakování: „je potřeba si ujasnit a pochopit, že posláním školy je naučit děti, jaký je svět, a ne jim dávat návody, jak žít“ (s. 119).

Naši tvůrci vzdělávací politiky jsou také dlouhodobě přesvědčeni, že jsou „žáci a studenti přetěžováni informacemi, probírané učivo na všech stupních je příliš široké a učitelé nestíhají“ (2019, s. 17). Není proto divu, že dospěli k závěru, „že výrazná redukce probíraného učiva je nutná“ (2019, s. 17). Aniž by se však skutečně snažili shromáždit reprezentativní obsah vzdělávání, ony paradigmatické poznatky, definují do strategického dokumentu hlavních směrů vzdělávací politiky pouze toto (2019):

²⁷ Bakalářská práce pracuje především s těmito dokumenty: Hlavní směry vzdělávací politiky 2030+, Strategie vzdělávací politiky 2030+ a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

²⁸ Viz. myšlenky Stanislava Štecha na straně 35

V zájmu zkvalitnění vyučování a odbřemenění učitelů se doporučuje v rámci revize RVP výrazná redukce očekávaných výstupů RVP na úrovni ZŠ a SŠ za účelem snížení objemu celkového učiva obsaženého v ŠVP minimálně až o polovinu (s. 29).

A strategie vzdělávací politiky 2030+ (2020) tomuto závazku nasazuje královskou korunu. „Kompetenční přístup zároveň nesmí znamenat odklon od znalostí, ale naopak podporu schopnosti žáků tyto znalosti uplatnit v praxi, v různých kontextech a podmínkách“ (s. 28).

Ač se nás politici ve vzdělávací politice snaží sebevíc uklidňovat, že kompetenční obrat ve vzdělávání neznamena opuštení znalostí, nelze jim věřit. Důvodem je skutečně nulová snaha se nad znalostmi, podstatnými znalostmi naší společnosti, které škola má předávat, zamýšlet a poučeně je sumarizovat. I přes chlácholivé řeči jsme svědky nulového zájmu o tvorbu hodnotného obsahu učiva, hodnotného kurikula. „Důraz na kompetence totiž neřeší podstatnou otázku obsahu učiva, tj. výběru a uspořádání klíčových poznatků. Tuto otázku spíše obchází“ (Štech, 2009, s. 112).

Kompetenční reformou ministerstvo ani školy neosvobozuje. Přehlceným žákům a nestíhajícími učitelům vůbec nepomáhá, naopak. Na žáky se valí nekonečná zásoba skutečně zbytných informací a aktivit a někteří učitelé si neví rady, zda učit učivo, či cvičit žádoucí chování alias kompetence. Možná chtějí být ministerští úředníci moderní, progresivní, světoví, to jednoduše nevíme. Každopádně víme, že nejsou odpovědní, protože jak uvádí Štech (2009):

Bez odpovědnosti za učivo je sice možné pečovat o jednotlivé prvky systému edukace, o žáky a jejich pocit pohody, o učitele a jejich pracovní podmínky nebo o klima školy. Bez odpovědnosti za učivo se však tato péče mívá hlavním účelem (s. 108).

Vzdělanec se v současnosti nerodí záměrně ve školním prostředí. Deklaruje to samotný dokument hlavních směrů vzdělávací politiky (2019). „Vzdělávací strategie ČR si klade za cíl rozvíjet vzdělávací systém, který umožní žákům „naučit se“, tj. získat kompetence, které jsou využitelné v reálném a osobním, občanském i profesním životě“ (s. 27). Upozorníme slovy Christodoulou (2023), že „pokud nevyučujeme znalosti, žáci se neučí“ (s. 99).

Ve školním prostředí se dle záměrů vzdělávací politiky rodí budoucí zaměstnanec, schopný a aktivní jedinec, který obstojí na trhu práce a ke svému rozvoji a úspěchu podpoří také konkurenceschopnost celé společnosti. Zda bude vzdělán je věc nepodstatná, naopak je zbytná. Jak vyplývá z šetření České školní inspekce 2017/2018, které bylo jedním z mnoha podkladů

dokumentu hlavních směrů vzdělávací politiky, vzdělávání a učení poznatků je českému školství vyčítáno. „Ve vyučovacích hodinách nejsou cíleně rozvíjeny postoje a dovednosti žáků, dominantní je zaměření na znalosti“ (2019, s. 28).

Vzdělanec, jak uvádí Seltenreich (2023) „muž či žena knihy“ se tak rodí z výchovy a vzdělávání rodičů či učitelů, kteří je uvádějí do světa díky hodnotnému vědění, kteří (ač jim to státní systém doporučuje) neodhodili to hodnotné a podstatné z naší kultury ve prospěch ekonomické výhody a zabavování se novinkami.

Školní vzdělávání aktuálně čelí všem neduhům současné pozdní společnosti, které jsou uvedeny v první kapitole. Většina z nich (krize autority, důraz na materialismus, netříděné informace, masová kultura, neoliberální společnost vědění, která zahazuje podstatnou tradici) tento systém naprosto (bez ministerské reflexe) rozkládá. Bohužel slovy Liessmanna (2008a, s. 22) „ne moc chytrá společnost“ si nezakládá na vzdělancích v pravém slova smyslu. Vzdělanec je pro ni jedinec, který jednoduše prošel nějakým vzděláváním, má dokončené určité vzdělání a disponuje určitou praktickou schopností. Fichtův (1971) pojem vzdělanec, který v sobě nese hodnotný obsah a také mnoho útrap, samostatného úsilí a disciplíny a neustálé odpovědnosti vůči vědění i společnosti nahrazuje, zdá se, pojem absolvent. Pojem, který označuje dokončenou, hotovou věc, uzavřené pensum a uzavřený proces. Absolvent čehokoliv, který má závěrečný formální certifikát, jež obstojí v mezinárodním kvalifikačním i kompetenčním rámci.

Lze jen věřit, že tu stále pro další generace budou lidé, kteří mají sílu a odhodlání jít „proti duchu doby“ (Seltenreich, 2023). Lze jen věřit, že tu stále budou stateční filosofové a vzdělanci, co se šplhají na samotný konec králičího chlupu a hlasitě volají dolů podivuhodné myšlenky na pohodlně uvyknutou a zabavenou společnost.

2.4 Vzdělanec? budoucnosti

Budoucnost je vždy nejistá, a proto se ji moudří vzdělanci neodvažují přesně předpovídat a vydávat společnosti doporučená dogmata. To je naopak doménou vzdělávacích expertů, na jejichž futuristické předpovědi se zaměřuje tato kapitola. Oni mívají zpravidla jasno, jak by měl vypadat absolvent vzdělávacího systému 21. století. Budoucností se zabývají (nebo spíše zabavují) extrémně a často bez filosoficko-historické reflexe. Již nyní ví, že většina věcí jednoduše zastarává a je zbytná. Analogicky od technologického rozvoje odvozují také rozvoj lidské společnosti. Zdrojem je literatura a texty Kartouse a Šteffla. Jako protiváha fungují

naopak texty Christodoulou či dále také Spitzera, jakožto známé varování, že digitální technologie umějí být dobrým sluhou, ale špatným pánem.

Ondřej Šteffl je podle typologie Šimákové (2020) „expert podnikatel a expert reformátor“ (s. 60-62, 64-67). Jeho výroky jsou výrazně ovlivněny negativním pohledem na státní školství, oproti jím vyzdvihované oblasti soukromých škol, ve které logicky sám podniká. Šteffl založil soukromé gymnázium PORG a je zakladatelem a ředitelem společnosti SCIO, která se zabývá měřeními a testováním vzdělávacích výsledků a zakládá také vlastní ScioŠkoly, jež kladou důraz na rozvoj kompetencí pro uplatnění a úspěšnost v budoucnosti. Se svými reformními výkřiky a značnou mediální pozorností je hlasem, který současnou společností místy rezonuje. Šteffl uvádí (Šteffl in Hlaváček, 2012):

Svět se mění, škola prodlévá, zatím (s. 370). Pokrok je sice stále fascinující, ale dnes už tolik nepřekvapí. Zároveň nás ale neudivuje, že neslyšíme o pokroku v pedagogice, o nových postupech v učení, kterými se žáci naučí snáze, rychleji, více, „chytřejí“, efektivněji a s menšími nároky na práci učitelů. Tedy přesněji řečeno, občas něco takového čteme a slyšíme, ale devadesát či dvě stě třicet let zkušeností nás naučilo nevěřit, že by to školu mohlo nějak podstatněji změnit (s. 373)

V jeho rétorice hraje hlavní roli názor, že škola připravuje žáky na život a nikoli seznamuje se světem. Budoucnost charakterizuje jako výzvu, na kterou musí žáky za každých okolností školní vzdělávací systém připravit. „Škola má připravit žáky na život ve světě, ve kterém budou žít, v budoucím světě se změnami, které teprve přijdou a které neznáme“ (Šteffl in Hlaváček, 2012, s. 374). Jestliže v jednom svém vyjádření (viz. citace výše) uvádí, že pokrok již nepřekvapuje, stává se následné vyostření výzvy budoucnosti obyčejně prázdným dramatem, které má podpořit povědomí o tom, že české školství je v katastrofickém stavu a nevyhovuje blížící se budoucnosti. Připomeneme si to podstatné, totiž, že budoucnost je vždy, vždy, neznámá, ale člověk se má vždy, vždy, stát člověkem ve své společnosti.

Šteffl dále upozorňuje samozřejmě také na již zbytnou roli školy. Dle jeho slov se lze vzdělávat všude jinde, než ve škole. „Podíl toho, co se naučíme jinde, významně vzrůstá“ (Šteffl in Hlaváček, s. 378).

Uvádí, že „doba paměti“ je za námi a proto se „informace stávají téměř bezcennými, náklady na jejich získání se snižuje téměř k nule a s tím klesá i cena znalostí, tedy informací přenesených do hlav lidí“ (s. 381). Bezpečná znalost, jakožto informace přenesená do hlav lidí je obzvlášť kýchovitá rétorická perla hodná zasloužilého vzdělávacího experta podnikatele a reformátora. Podle Šteffla zřejmě vědět nestačí, je potřeba mít známé „*know how*“ a to uplatnit. Je potřeba

být kompetentní vůči budoucímu pokroku. „V každé civilizované společnosti vždy vzdělání lidé požívali úcty, protože viděli dál než ti méně vzdělání a byli nositeli rozvoje a pokroku. To se věřím, nezmění“ (Šteffl i Hlaváček, 2012, s. 390). Uvidíme, jak dlouho setrvá fakt, že ocenění si zaslouží pouze účelná vzdělanost. Mezitím nám pan Šteffl opět jistě změří, kam až jsme schopni dohlédnout.

Bohumil Kartous je podle typologie Šimákové (2020) „expert vyzdvihující technologie a digitalizaci ve vzdělávání a také expert reformátor“ (s. 63-67). Jeho výroky jsou ovlivněny myšlenkou, že současné školství jednoduše zastarává a afirmativním smýšlením, že digitální technologie jsou jediným možným prostředkem vzdělávání²⁹. Kartous pracoval ve společnosti SCIO a Eduin. Aktuálně přednáší na Vysoké škole ekonomiky a managementu v Praze, jež je soukromou vysokou školou.

Současnou školu vidí a hodnotí následovně (2019):

Škola úplně nefunguje jako příprava na život v budoucnosti, neboť vychází z historického modelu, odráží již neexistující univerzum našeho společenského života, používá prostředky, které neodpovídají technologicky vyspělé současnosti (s. 88).

Dle jeho slov si česká škola nepřipouští budoucnost, není si jí vědoma a ignoruje jí (2019):

Na jedné straně z mnoha diskusí, jejichž společným jmenovatelem je postesek nad nehnutelností veřejného vzdělávání v jeho trajektorii a tempu, jsem se od učitelů dozvěděl, že někteří kolegové skutečně ignorují fakt, že vznikla a rychle roste nová, digitální dimenze naší společné existence. Například tím, že s despektem hovoří o sociálních sítích (jimž ani elementárně nerozumí), hrách (které nikdy nehráli) a obsahu internetu jako takového (byť z něj dokážou využít jen naprosto nepatrný zlomek) (s. 89). A protože se bojíme přiznat, že nevíme, co si tváří v tvář budoucnosti počít, předstíráme, že minulost nás učí moudrosti... (s. 92).

Vzorem dobrého učitele, mentora a průvodce do světa budoucnosti stejně jako vzorem školy budoucnosti mu je vzdělávací iniciativa Salmana Khana (Kartous, 2019, s. 94-95). Tento muž založil Khan Academy, online, bezplatné vzdělávání pro kohokoli a kdekoli.³⁰

Ve své knize *No Future* (2019) odvážně definuje nadčlověka 21. století, který by se měl rodit díky vědomému uchopení „transformativní síly, která vytváří novou existenciální i existenční krajinu lidského života, v níž orientovat se znamená být tak trochu jiným druhem než

²⁹ Jak mimo jiné dokazují tituly jeho posledních dvou knih: 2019 NO FUTURE: Vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?; 2023 FUTURE ON: Jak zkrotit šelmy digitální džungle

³⁰ www.khanacademy.org

průmyslovým člověkem 20. století“ (s. 189). Tento cíl je podle něj cílem všech společností světa. Nadčlověk 21. století, podle Kartouse (2019) „bytost jiného druhu, obývající čtyřdimenzionální, virtuálně-fyzický svět prodchnutý umělou inteligencí“ (s. 195) by měl disponovat tímto desaterem:

(1) Sebe-poznání a sebe-vědomí zrozené z důvěry a lásky v období raného attachmentu (s. 196- 198).

(2) Umění se rozhodnout a odmítnout zbytečná rozhodovací dilemata, které vzniká již od nejtělejšího věku díky vzoru rodičů, jež mají pro dítě evidentní schopnost prioritizovat své vlastní volby (s. 199-200).

(3) Umění se soustředit ve světě, který soustředění komplikuje díky zaměřením na systematické a dlouhodobé činnosti jako je čtení, pohyb, hra na nástroj, kresbu a mnoho dalšího (s. 201-202).

(4) Resilience a antifragilita jako kreativní schopnost „číst indicie“ díky propojení odolnosti s připraveností (s. 203-204).

(5) Growth mindset a práce s chybou, jako ukázka dětem, že chybovat je nutné a že nikdo není neomylný. Omylnost a následná práce s chybou rozvíjí kýženu kreativitu (s. 205-206).

(6) Pohyb jako posilovač vůle, psychické odolnosti, producent přirozených „narkotik“ aneb kalokagathíí k vědomému zdravému vztahu k naší tělesnosti, jež ovlivňuje celý zrod nadčlověka 21. století (s. 207-209).

(7) Digitální dospělost jakožto soulad digitální gramotnosti s komplexním pochopením digitální dimenze současného světa (s. 210-212).

(8) Participace podpořená cílenou výukou od základního vztahu k ostatním a jejich respektu po aktivní vstupování do společnosti (s. 213-214).

(9) Obyčejné hrdinství, které bojuje proti tzv. bystander efektu, jež normalizuje nevhodné, nežádoucí chování. Bez obyčejného hrdinství není vzájemná důvěra uvnitř společnosti možná. O ni se má zasazovat výchova a vzdělávání 21. století (s. 215-216)

(10) Respekt k lidským právům, kterému jako „základní gramotnosti učí škola vedle malé násobilky a abecedy“ (s. 217-218).

Tento Kartousův (2019) „koktejl osobnostních kvalit je predispozicí k jakýmkoliv dalším možnostem, které svět nabízí“ a mají ho servírovat především rodiče, protože „spoléhat v tomto smyslu na školu je iluzorní“ (s. 219).

Ale přes to všechno autor ve školu věří, jakožto instituci, která zachrání společnost (2019):

Škola má a bude mít pro společnost zcela zásadní roli instituce, která sice už nedrží monopol nad věděním, neboť vědění se rozprostírá v širokém informačním prostoru a je z velké části přeneseno mimo individuální a společenské vědomí, do algoritmů umělých kognitivních systémů, zato pořád naplňuje nenahraditelnou roli sociálního, kulturního, občanského tmelu (s. 223).

Tyto dva příklady futuristického mlžení jsou ukázkou květnaté tvorby bez uznání tradičních hodnot ve vzdělávání. Samotnému školnímu vzdělávání a jeho aktuálním problémům nijak nepomáhají. Aby žáci rozuměli i budoucímu světu je potřeba držet a učit veškeré paradigmatické znalosti, nikoli je opouštět pro nejasné a vágní kompetence.

Pro smysluplnou budoucnost ve vzdělávání je nutné již nyní v současnosti vyvrátit pár podstatných mýtů. S touto úlohou se skvěle vypořádala Christodoulou (2023), která s racionálními argumenty podloženými odbornou pedagogickou i filosofickou literaturou a vědeckými studiemi uvedla na pravou míru těchto sedm silných mýtů ve vzdělávání:

(1) Fakta brání v porozumění.

Jak píše také Štěch (2009) je tomu právě naopak, pro porozumění jsou fakta osvojená jako znalosti bezpodmínečně nutná.

(2) Výuka vedená učitelem je pasivní.

Další z dozvuků nepochopení a nepřátelství formální výuky. Žák ke své budoucí samostatnosti učitele potřebuje.

(3) Jednadvacáté století vše zásadně mění.

Je pouhá dramatická rétorika expertních futuristů. Jak tvrdí Christodoulou (2023) „skutečná špičková věda nám říká, abychom dělali úplný opak toho, co chce většina zastánců dovedností jednadvacátého století“ (s. 41).

(4) Vše se dá jednoduše vyhledat.

Ano, ale bez širokých vědomostí hledáme stejně bez kýženého porozumění.

(5) Měli bychom vyučovat dovednosti přenositelné napříč obory.

Měli bychom vyučovat znalosti takových oborů, kterým chceme, aby žáci rozuměli.

(6) Projekty a žákovské aktivity jsou nejlepší způsobem, jak se učit.

Dodejme, že často neefektivně, protože forma vyprazdňuje obsah, aneb ve třídě ztělesněný zmatek mezi kauzalitou a korelací.

(7) Výuka znalostí je indoktrinace.

Nesmysl „ne moc chytré společnosti vědění“ (Liessmann, 2008a, s. 22). Jak píše Christodoulou (2023) „vědění není indoktrinací, vědění osvobozuje“ (s. 98).

Zaujetí digitálními technologiemi má samozřejmě také své meze. Je důležité nepodceňovat jejich negativní účinky a především, jak uvádí Spitzer (2017), jejich vliv na evoluci lidského mozku a myšlení. Pokud se spoléháme výhradně na digitální technologie a zapojujeme pouze umělou inteligenci nikoli tu svoji vlastní, digitální demence nebude jen prázdným pojmem. Jak píše Spitzer (2017) „kdo za sebe nechává myslet jiné, nikdy se odborníkem nestane“ (s. 17), protože „naš mozek funguje do jisté míry jako sval: je-li využíván, roste; není-li využíván, zakrňuje“ (s. 35). Spitzer (2017) evidentně není fanouškem přílivové vlny digitálních technologií do škol:

Neexistuje dostatečný důkaz pro tvrzení, že moderní informační technika výuku ve škole zlepšuje. Naopak vede k povrchnějšímu myšlení, rozptyluje pozornost a navíc má různé nežádoucí vedlejší účinky, sahající od pouhé poruchovosti až po dětskou pornografii a násilí. Ve prospěch počítačů a internetu ve školách nesvědčí ani jejich účinek, ani důsledky jejich zavádění (s. 88).

Spitzer (2017) ve své knize varuje před nevědomostí alias myšlením pouze s Googlem, před negativními účinky sociálních sítí na budování sociálního chování a před negativními sociálními kontakty, před škodlivou chůvou pro nejmenší alias televizní obrazovkou nebo herní konzolí pro starší, před multitaskingem nebo před negativními následky užívání digitálních médií jako je nespavost, deprese nebo závislost. Varuje čtenáře, že nelze nikdy podceňovat důležitý fakt. „Hloubku duševní práce, nezbytnou pro učení, nahrazuje digitální povrchnost“ (Spitzer, 2017, s. 200).

Býti vzdělanec budoucnosti možná obnáší jít proti digitálnímu diktátu doby a být vědomě (v určitém úseku procesu vzdělávání) digitálně vyloučen. Ministerský záměr uvedený v dokumentu Strategie 2030+ (2020) nereflektovaně, společně s „tzv. digitální propastí“ (s. 32) zasypává a pohřbívá také českou vzdělanost.

2.5 Nevzdělanec

Je možné vůbec hledat ve společnosti vědění nevzdělance? Podle Liessmanna (2008a, s. 22) ano, společnost vědění neoplývá ve své masové populaci nijak zázračnou chytrostí. Naopak se zdá, že žijeme Orwellovo heslo z jeho románu 1984 „nevědomost je síla“. Mohli bychom ho možná parafrázovat také na heslo nevědomost je domnělá svoboda. Jsme „volní a nesvázaní vědění“, jen si nevšímáme a nepřipouštíme, že svou domnělou svobodu čerpáme v povrchní mělčině každodenního konzumu a zabavování se.

Když nevdělanec neví, že neví, mluvíme o kognitivním zkreslení z oblasti psychologie tzv. Dunning-Krugerovo efektu, neboli iluzi nadřazenosti. Tento efekt můžeme vysvětlit jako nepřímou úměru mezi znalostmi, schopnostmi jedince a jeho vlastním hodnocení svého výkonu. Lacko (2015) popisuje výsledky výzkumu tohoto efektu následovně:

Ti, kteří dopadli v testu nejhůře, se nejvíce přeceňovali. Naopak ti nejlepší se mírně podceňovali. To však není všechno. Když byli účastníci konfrontováni s realitou (nejnižší a nejvyšší kvartil měl opravovat výsledky ostatních) a dostali možnost upravit své hodnocení, lidé s nejlepšími výsledky v testu své hodnocení zvedli a přiblížili se tak realitě, a lidé s nehoršími výsledky svou metakognici nepozměnili.

Jak dále uvádí Lacko (2015), tento výzkum z roku 1999 přinesl také mnoho kritiky, kritiku výsledků, metodologie a statistiky. I když vše není zcela vyjasněno, lze tento psychologický jev popsáný Krugerem a Dunningem považovat za platný.

Hlavní roli zde hraje schopnost reflexe, seberflexe, diskuze a kritického problematizování. Vzdělanec ví, co vše ještě neví. Nevzdělanec neví, že je nevdělancem a není schopen si to ani připustit.

2.6 Závěr druhé kapitoly

Druhá kapitola se zabývala širokým polem pojmu vzdělanec a to od jeho historického vymezení až po současnou hodnotu. Drobný historický exkurz, stejně jako exkurz do variací současné společnosti v první kapitole je nepostradatelný, protože jak uvádí Pelcová (2000):

Vzdělání a vzdělanost má svou historii obsahovou, ale také kategoriálně výrazovou. Porozumění obsahu vzdělání a vzdělanosti závisí na historickém kontextu, v němž to být vzdělaný nebo vzděláván nabývá svého konkrétního tvaru v obsahu a povaze (s. 70).

V minulosti byl pojem vzdělanec spojen s důležitou hodnotou a zásadním úkolem člověka. Během historického vývoje se ze vzdělance, který vnímá své vědění jako důležitý individuální potenciál pro vyrovnání vzdělanostních sil ve společnosti a naplnění tak své odpovědnosti vůči generacím minulosti, současnosti i budoucnosti, stává intelektuál, který by měl být záměrně veřejně činný. Činný, kreativní a s důležitým vlivem ve společnosti.

Prostý avšak hluboký význam vzdělance ve smyslu znalosti světa, ve kterém lidstvo žilo, žije a žít bude a bezúčelný zájem o toto vědění se v historii s příchodem nového věku pomalu obrací. Se znalostí, s věděním se začíná manipulovat jakožto s účelným a praktickým nástrojem

k ovládnutí, a nikoli pouze poznání, světa. Vzdělanost není lidskou podstatou bytí ve světě, ale cíleně získávaným nástrojem k zajištění budoucnosti.

V současné době jsme svědky vymazávání hodnotného pojmu vzdělanec či vzdělávání, protože v realitě mnohých škol se v hlavní roli skloňují jiné pojmy, slova či aktivity a úkoly:

- úspěch pro každého žáka,
 - osvojování dovedností 21. století,
 - zaměření výuky na klíčové kompetence,
 - zasypávání digitálních propastí,
 - evaluace a formativní hodnocení,
 - projektová výuka a žákovská aktivita,
- atd.

Pojem vzdělanec se ve vzdělávací politice systematicky vyprazdňuje. Jeho hloubka je nahrazena povrchní užitečností neoliberálních hesel tržní ekonomiky OECD. Hlavním úkolem školní docházky je tak praktická dovednost, která půjde v budoucnosti zužitkovat. Žák absolvent nemusí ani tam moc vědět, jako umět řešit problémy, přizpůsobit se v týmu, být občansky, digitálně i sociálně aktivní, flexibilní a schopný, být kompetentní.

3 Učitelská profese

Tato kapitola pojednává o učitelské profesi, o jejích aktérech a jejím základním obsahu. Tento zásadní didaktický vztah tří veličin, znám jako *Herbartův trojúhelník – učitel, žák, učivo* by měl být v úvahách o vzdělávání vždy v popředí. Zároveň je samozřejmé, že jeho celkový obraz dokreslují ať už více či méně na pozadí další jevy a procesy. Těmto však bude v této kapitole věnována pouze okrajová či nezbytně nutná pozornost. Pohled na učitele, žáka a učivo bude zaměřen především do současnosti.

3.1 Učitel

Učitel je člověk, který učí, vyučuje, vede a hodnotí výuku žáků. Práce odhlíží od možných definičních variant v širší profesní kategorii pedagogický pracovník a zaměřuje se pouze na pedagoga, učitele – učitele základní případně střední školy. Práce pojednává o učitelské profesi z obecného pohledu bez specifických růzností daných stupňů, typů škol a odborného zaměření. Učitelství bývá pojímáno třemi úhly pohledu: jako poslání, jako umění a jako povolání.

Jako povolání je vymezeno především zákonem o pedagogických pracovnících, který udává potřebné předpoklady pro výkon povolání, pracovní dobu a další povinnosti či práva. K podpoře kvalitní přípravy učitelů a jejich kvalitního zapracování se do praxe by měl sloužit také nově vzniklý *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*, jež vydalo v roce 2023 MŠMT. Tento dokument se zaměřuje na společné profesní kompetence a vyžaduje od učitelstva zvládnutí osmnácti kompetencí napříč šesti oblastmi, přičemž zohledňuje tři možné úrovně procesu tohoto osvojení.

Jednotlivé oblasti kompetenčního rámce jsou následující (2023, s. 17):

- (1) Oblast vyučovaných oborů a jejich zprostředkování žákům nese dvě kompetence, které můžeme zjednodušeně shrnout na tuto tezi – Rozumím svému oboru, dále ho studuji a předám ho každému žákovi.
- (2) Oblast plánování, vedení a reflexe výuky je již na kompetence bohatší, obsahuje jich celkem pět. Zjednodušená teze by mohla znít takto – Cílím a učím cílit i žáky s ohledem na jejich individuální vzdělávací potřeby, umím vzbudit u žáků hlad po učení, efektivně učím a po celou dobu efektivně reflektuji a hodnotím.
- (3) Oblast věnována prostředí pro učení uvádí tři kompetence – Můj výukový prostor fyzický i na síti je bezpečný, uspořádaný; s žáky se spolu rádi učíme a podporujeme se.

(4) Oblast zpětné vazby a hodnocení je rozpracována do tří kompetencí, které shrne věta – Nikdo, já ani žáci, nestřílíme známky a pochvaly od boku a vzájemně nás zajímá, co si o našich výkonech celá třída myslí, včetně nás samotných.

(5) Oblast profesní spolupráce je v podstatě oblast obrovské synergie – Spolupracuji ve své škole se všemi pro rozvoj a blaho všech.

(6) Poslední oblast, oblast profesního sebepojetí, rozvoje, etiky a duševního zdraví se rozpadá do tří kompetencí. Jejich hlavní obsah je následující – Systematicky se sebe-pojímám jakožto učitel a profesně se rozvíjím. Ve třídě udržuji demokracii a svou profesní etiku, stejně jako držím na uzdě dezinformace a škodlivé digitální nástroje. Volný čas věnuji sobě a svému fyzickému i duševnímu zdraví.

Dokument samozřejmě dále velmi barevně a s úsměvy modelek a modelů na ilustračních fotografiích rozpracovává jednotlivé kompetence každé z oblastí do uvedených tří úrovní, pod kterými se skrývá, absolvent učitelství, začínající učitel a zkušený učitel.

Ministr školství Mikuláš Bek ve svém úvodním slovu podotýká (2023, s. 3), že právě „na učitelích a učitelkách nejvíce záleží to, jak se dětem a dospívajícím ve školách daří a jakých pokroků v učení dosahují“. Je si vědom, že „kvalitním učitelem či učitelkou se nelze stát přes noc; cesta k tomu trvá řadu let“. No a právě z tohoto důvodu byl vytvořen tento kompetenční rámec, aby cesta přípravy učitele nebyla trnitá až příliš a samozřejmě také proto, že „tato společná vize kvality přípravy učitelů v České republice doposud chyběla, přesto, že v řadě zemí OECD jsou podobné nástroje běžně využívány.“

V současné době je učitelství profesí se značně náročnou odpovědností, která buď dost ztrpčuje další dva úhly pohledu, ono poselství a umění, nebo bychom mohli i bez nadsázky někdy říct, že právě díky těmto dvěma pojetím se ještě ve školách učí. Protože jsou někteří učitelé věrni své profesi a rozumí jí více než ministerský tým. Protože jsou někteří učitelé zatraceně talentovanými vzdělanci. Šíp (2019, s. 431) uvádí, že „nejlehčí zaměstnání je špatný učitel a nejtěžší naopak dobrý učitel“. Dále však upřímně dodává, že „pokud se učitel nerozhodne být špatným učitelem, je toho zkrátka na něj přespříliš a nedá se to dlouhodobě zvládat“ (s. 433). Představme si pod tím především nároky inkluze a individualizace žáků, komunikaci s rodiči a žáky, preventivní programy a mimoškolní výuku a nezbytný osobní profesní rozvoj, „aby se naučili to, co je vysoké školy nenaučily“ (s. 433).

To že není učitelství jen rutinním povoláním od-do, je lidem zasvěceným jasné. Jednoduše nebudete dobrým učitelem, pokud budete vykonávat pouze průměrný znalostní transfer ve vymezené přímé pedagogické činnosti. Důležité je vnímat učitelství a učení se obecně jako

důležitou životní hodnotu, zodpovědně uvádět další novou generaci do našeho společného světa. Velmi těžce se tak koná, když systémové nástroje k podpoře a pomoci nepodporují a už vůbec nepomáhají.

Slovy Koří (Koří in Vališová, Kasíková, 2010):

Zúžení pojetí učitele na naučitelné znalosti a dovednosti, či dokonce na pouhé osvojení souboru kompetencí může sice odpovídat módním či dobovým trendům, ale je zcela nedostatečné. Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit (s. 15-16).

Jak Koří dále uvádí „věrohodným“ učitelem je ten, kdo uznává hodnotu vědění a vzdělání, kdo se vzdělává, kdo hledá a klade těžké otázky i v dobách, které nejsou příznivé. Pravým učitelem je ten, kdo se nevyhýbá životní problematičnosti, ten, jež je duchovní osobou³¹.

Již nyní je více než zřejmé, že tvůrcům a vykonavatelům vzdělávací politiky chybí určitá perspektiva, podstatná perspektiva. Jak uvádí Strouhal (2016, s. 10) „otázka, co a jak má učitel vyučovat a jak má rozumět svému povolání, není jen otázka pedagogická, či v užším smyslu didaktická, nýbrž filosofická“.

Pokud bychom měli shrnout, kdo by měl být učitelem, vzpomeňme ještě na Fichtova slova z jeho čtvrté přednášky *Poslání vzdělance* (1971, s. 57), kde říká, že „být učitelem lidského pokolení je posláním vzdělance“.

3.2 Žák, student

Dalším bodem trojúhelníku je žák či student, osoba, jež má býti vzdělávána a stát se vzdělancem. Často je slyšet názor, že nová generace žáků je diametrálně odlišná. Práce nechce tuto skutečnost vyloženě rozporovat. Cílem je označit nesprávné jednání, které využívá přirozené společenské změny jako obhajoby. Obhajoby pro nesmyslnou změnu a kvazi-reformu ve vzdělávání.

Dokument hlavních směrů vzdělávací politiky (2019) uvádí, že:

Společným znakem této generace je především to, že odmalička využívají digitální technologie jako internet a mobilní telefony. Jsou zvyklí na neustálý přísun dat a informací, a na to být neustále on-line. Obecně jde

³¹ Jak bylo uvedeno v kapitole 2.1.4 na straně 30

o generaci, která se rychle učí v těch oblastech, které je baví. Je adaptabilnější, otevřenější ke změnám a novým názorům. Jejich vzdělávací potřeby jsou velmi rozmanité, což na učitele klade velmi vysoké nároky (s. 11)

Říci, že dnešní generace od malička využívá digitální technologie, je stejné, jako říci, že v 80. a 90. letech mladí poslouchali hudbu na svém walkmanu. Ano, tak to bylo a tak tomu je. Každá doba má své novinky, které se dotýkají převážně mladých lidí. Ti, jak dokument uvádí, jsou otevřenější a adaptabilnější. Také to můžeme, ale vidět, že jsou jen kulturně, filosoficky a historicky (zatím) nepopsaným papírem. „Mladí jsou nadšení přítomností, o to výrazněji, dle míry svého vykořenění“ (Pešková in Strouhal, 2016, s. 18), dle míry své neznalosti o světě, v němž žijí.

Generace, která se rychle učí tomu, co ji baví, je veškerá generace minulá i budoucí. Tak tomu jednoduše je, že co nás, baví, tomu se věnujeme více a do hloubky a v různých formách. S přihlédnutím k tomu, že dnešní generace má velmi rozmanité vzdělávací potřeby se zdá jako absurdní strategický krok redukovat učivo až o jeho polovinu a naopak zasypávat digitální propasti a zavádět digitální kompetence již do mateřských škol.

Dnešní mladou generaci bychom mohli po vzoru Serrese (2019) pojmenovat „Paleček a Palečka“. Práce nepopírá, že (jak uvádí autor) Palečku a Palečka „naformátovala reklama a média, která zdecimovala jejich schopnost soustředění na sedm vteřin a čas na odpověď na patnáct“ (Serres, 2019, s. 11). Je pravda, že „nemají už stejnou hlavu, nežijí ve stejném prostoru a nemluví už stejným jazykem“ (Serres, 2019, s. 12). To vše je pravda, která, ale s sebou nese nutnost od Palečky a Palečka záměrně odštíhnout alespoň polovinu z minulého a stále přítomného světa a jeho kulturně-historického dění.

Ba naopak, i s pomocí nových digitálních technologií lze seznamovat novou generaci se světem v jeho obrovské šířce. Není vůči mladým generacím vůbec spravedlivé, když jim vzdělávání a seznamování se se světem zužujeme pouze na užitečnou výseč pracovních kompetencí, které očekává budoucí pracovní trh. Mají právo dostat kompletní vhled do svého světa, ve kterém žijí³² a poté si sami rozhodnout, co je jejich téma, oblast, co je zajímavá, co je nebaví a co se jim možná podle nich bude do budoucnosti hodit. Mají na to právo a povinností i odpovědností učitele je, jim to zprostředkovat.

Jak však poodhalí následující kapitola, vyžadování a zprostředkování tohoto není už vůbec samozřejmé, cíle kurikulárních dokumentů jsou jiné.

³² A protože je to multikulturní, globalizovaný svět je potřeba možná naopak poznatky lépe strukturovat, tzn. někde ubrat, ale jinde možná přidat.

3.3 Kurikulum

Definice termínu kurikulum je v pedagogických vědách, jak uvádí Maňák, Janík, Švec (2008), Kořa (2002) nebo Skalková (1999) nejednotná a nejednoznačná. Obecně a v nejširším významu se tímto termínem rozumí „obsah vzdělání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 14). Práce používá termín kurikulum především ve smyslu obsahu vzdělávání, tedy učiva, čímž se dotýká především jeho ideové a obsahové dimenze.

Z hlediska konkrétního modelu kurikula se práce zajímá především o konstitutivní model kurikula, ve kterém, jak uvádí (Maňák, Janík, Švec, 2008), je „subjektem státní orgán, odborná komise, manažer či politik, který zvažuje společenské cíle, podmínky, zájmy a potřeby a navrhuje a prosazuje odpovídající kurikulum v rámci vzdělávacího systému“ (s. 19).

Současnou podobu kurikula bychom mohli typově definovat jako kurikulum, které je rozkročeno mezi zprostředkujícím a vstřícným modelem (Harbo, 1991). Podoba dvouúrovňového kurikula udává v *Rámcovém vzdělávacím programu závazné rámce – povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, které konkrétní škola zpracovává do svého Školního vzdělávacího programu*. Metodický komentář v rámcovém programu (2025) hned v úvodu dokumentu vyjasňuje bohubilý záměr, že dokument „dává prostor pro aktivitu, samostatnost a tvořivost učitelů a žáků“ (s. 10).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2025) udává následující³³:

(1) Cíle

„Hlavním cílem základního vzdělávání je utvářet a postupně u žáků rozvíjet klíčové kompetence a základní gramotnosti a poskytnout jim spolehlivý základ všeobecného vzdělání“ (s. 11)

(2) Hodnoty vybrané pro revizi

Ty dokument přejímá „ze vzdělávacích dokumentů UNESCO a OECD a jsou formulované jako sdílené poznání, zdravá planeta, podporující technologie a důstojný život“ (s. 12). Myšlenky Komenského, jež se prolínají celou vzdělávací strategií, nám zůstaly zřejmě uvězněné v jejím dokumentu Strategie 2030+.

(3) Vzdělávací obsah

Ten se rozpadá do osmi klíčových kompetencí (klíčová kompetence k učení, klíčová kompetence komunikační, klíčová kompetence osobnostní a sociální, klíčová kompetence

³³ Je shrnuto pouze to, co je pro bakalářskou práci podstatné.

k občanství a udržitelnosti, klíčová kompetence k podnikavosti a pracovní, klíčová kompetence k řešení problémů, klíčová kompetence kulturní a klíčová kompetence digitální), dvou základních gramotností (logicko-matematická a čtenářská a pisatelská), tří průřezových témat (péče o sebe a druhé, společnost pro všechny, udržitelné prostředí) a deset vzdělávacích oblastí s jejich vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Anglický jazyk, Další cizí jazy)
- Matematika a její aplikace (Matematika)
- Informatika (Informatika)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Geografie (Geografie)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis)
- Umění a kultura (Výtvarná a filmová výchova; Hudební, taneční a dramatická výchova)
- Člověk, zdraví a bezpečí (Výchova ke zdraví a bezpečí, Tělesná výchova)
- Člověk, jeho osobnost a svět práce (Osobnostní a sociální výchova, Polytechnická výchova a praktické činnosti)

Dokument (RVP ZV, 2025) uvádí, že „klíčové kompetence představují stěžejní obsahovou kategorii“ (s. 25). Na mnoha jeho stranách se dále s metodickými doporučeními rozpadají jednotlivé gramotnosti na dílčí složky, ve kterých jsou formulovány očekávané výsledky učení pro 3., 5. a 9. ročník. Obdobně se pracuje s kompetencemi. Očekávané výsledky učení jejich dílčích složek jsou stanoveny pro 5. a 9. ročník. Veškeré očekávané výsledky jsou samozřejmě formulované aktivním slovesem a mají dvě úrovně.

Uvedme příklad z čtenářské a pisatelské gramotnosti a klíčové kompetence k učení. Zvolen je závěrečný výstup ze základního vzdělávání, tedy očekávaný výsledek učení žáka 9. ročníku, 2. stupně (RVP ZV, 2025, s. 43-46, 99-102):

Čtenářská a pisatelská gramotnost – složka VZT - Vztah ke čtení a čtenářství, psaní a pisatelství

Oceňuje čtení a psaní jako činnosti pomáhající porozumět světu i sobě samému.

Tento výsledek lze naplnit ve dvou úrovních:

(1) Splněno, tato úroveň od žáka očekává, že:

- * Při výběru knih a textů vyhledává četbu pro dospívající i pro dospělé se složitějšími a vyspělejšími náměty.
- * Ke psaní si vybírá složitější témata a problematiku.
- * Uplatňuje a vyjadřuje hlubší prožitky a zkušenosti, doplňuje nové souvislosti.

- * Rozpoznává, zda text je vhodný pro některý z účelů, které chce četbou naplnit: citový prožitek, učení, přesnější poznatky, hlubší poznání sebe, lidí nebo světa, zábava atp.
- * Promyšleně volí prostředky, kterými dosahuje svého záměru psaní.
- * Čte texty nejrůznějších typů, forem a žánrů, posuzuje, čím je nová četba náročnější nebo přínosnější.
- * Píše texty nejrůznějších typů, forem a žánrů, volí složitější tematiku.
- * Je schopen si udržet kritický odstup i dopřávat si čtenářského prožitku z toho, že se nechává unášet četbou; porovnává své porozumění a prožitek s odezvou jiných adresátů.
- * Při sdílení svého textu reflektuje různé odezvy a porozumění u druhých vzhledem ke svému záměru a svým očekáváním.
- * Nachází v četbě výzvy pro své prožívání, myšlení, poznávání, hledá v textech hlubší významy, vysvětluje si je pro sebe a bez obav o tom hovoří s druhými.
- * Oceňuje, v čem mu psaní pomáhá v poznávání, myšlení i vztazích.

(2) Minimální doporučená úroveň od žáka očekává, že:

- * Používá čtení a psaní pro vyhledávání nebo záznam informací.

Klíčová kompetence k učení – složka USU – Umění se učit

Řídí vlastní procesy učení.

Tento očekávaný výsledek učení lze naplnit ve dvou úrovních:

(1) Splněno, tato úroveň od žáka očekává, že:

- * Reflektuje své vlastní učení v jeho průběhu (nahlíží, popisuje, využívá různé strategie k učení, v případě potřeby v nich dělá změnu).
- * Pojmenuje, kde jsou jeho silné a slabé stránky (v dovednostech, kompetencích, učivu, tématech).
- * Aktivně využívá různé učební strategie k organizaci a plánování svého učení.
- * Kriticky posuzuje proces, přínosy a vlastní pokroky učení, zjištění promítá do zvýšení efektivity dalšího učení a učení v nových souvislostech.
- * Sestaví portfolio vlastního učení (portfolio, graf učení, tabulky, učební kruhy, mapy pokroku v oblasti rozvoje kompetencí, kompetenční karty) jako podklad pro plánování dalšího rozvoje.
- * Stanovuje si cíle aktuální, cíle dlouhodobé s akcentem na oblasti, v nichž by rád dosáhl rozvoje, zlepšení.

(2) Minimální doporučená úroveň od žáka očekává, že:

- * Řídí procesy vlastního učení dle stanoveného postupu.

Lze si všimnout, že úrovně *splněno* a *minimální doporučená úroveň* jsou značně nevyvážené. Minimum se nám zmenšilo do jedné věty primitivního očekávaného výsledku, zatímco kategorie *splněno* bobtná skutečně náročnými dovednostmi, jež jsou vhodné vzdělanci – kriticky posuzuje, uplatňuje hlubší prožitky a zkušenosti, doplňuje souvislosti, drží kritický odstup a zároveň se nechá unášet prožitkem, zvyšuje efektivitu učení se v nových souvislostech

aj. Dokument rámcového vzdělávacího programu, věnující se očekávaným výsledkům učení v základních školách pak nabízí ve stručnosti pouze minimální doporučenou úroveň.

Tento výsledek, zaměření kurikula na kompetence, nám donesla dlouhodobá reforma ve vzdělávání. Jak uvádí Češková (2021) „české kurikulum bylo v rámci evropských zemí jedno z prvních, do něhož se klíčové kompetence prosadily. První zmínka se objevila dokonce již ve *Strategické studii odborného vzdělávání a přípravy v roce 1991*“ (s. 10). Češková dále uvádí přehledný výčet dokumentů, jimiž se formovala česká kurikulární reforma a samotné pojetí kompetencí. Zmíníme základní dokumenty (Češková, 2021, s. 11-14):

Koncepce rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (MŠMT, 1999), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a jeho 1. verze z roku 2001 (Tupý, 2018), Eurydice Study on Key Competencies (Evropská komise, 2002), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2. pilotní verze z roku 2002 a 3. pilotní verze z roku 2003 (Tupý, 2018), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z roku 2004 (schválení 2004, vydání 2005), Key competences for lifelong learning (2019).

Aktuální dokumenty, jež v zásadě formují či vysvětlují kompetenční kurikulum, jsou:

Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030 z roku 2019, *Strategie 2030+* z roku 2020, dokument UNESCO: *Vzdělávání pro cíle udržitelného rozvoje*, dokument OECD: *Vzdělávání a dovednosti pro budoucnost 2030- Kompas učení 2030* z roku 2018, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* z roku 2025.

Problémem pojetí termínu kompetencí se zabývá Češková (2021) i Šíp (2019). Je zřejmé, že v českém kurikulu splývá dvojitý význam termínu kompetence, totiž „že se mísí perspektivy a dochází tak patrně k obratu v chápání kompetencí – od celistvého ideálu k měřitelným jednotlivostem“ (Češková, 2021, s. 21). Šíp (2019) uvádí, že nám kvůli těmto dvěma perspektivám, faktu, že „se transverzalita klíčových kompetencí nutně konstituuje skrze předmětově ukotvené úlohy“ (s. 113) zůstává v rukách „prázdná formální skořápka“ (s. 115). A v závěru to bývá mnohdy tak, jak uvádí Serres (2019, s. 43) „člověk vždy platí ve stejné měně, ve které vydělává“. „Bez specifikace předmětově-obsahových, didaktických a psychologických okolností můžeme být vedeni, ale nemůžeme nikdy dospět do cíle“ (Šíp, 2019, s. 115)

Problémem kurikula je dost značné zmatení, co se má ve škole učit, co se od učitelů očekává. Ani samotný dokument kurikula neumí odpovědět, neboť naopak hned v úvodu uvádí, že v ho v daném rámci mohou školy, ředitelé, učitelé a dokonce i žáci tvořivě samostatně uchopit. Dokonalou pedagogickou mystifikaci poté završuje absolutní absence společenské debaty

o reprezentativních znalostech, na kterých by tedy případné klíčové kompetence absolventů daného typu vzdělávání měly být zakládány. Práce nepopírá, že je nereálné ve škole učit veškerým, detailním poznatkům ze všech vědních disciplín. Encyklopedismus není cesta, která vede ke vzdělanci, proto určitý výběr reprezentativního učiva se zaměřením na paradigmatické poznatky je nutný. Jenže, jak doplňuje Šíp (2019) „žádná skutečná a promyšlená selekce však neprobíhá“ (s. 111).

V květnu 2025 se konala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy Konference Kurikulum 2023 a v rámci ní vystoupil se svým příspěvkem také Mark Priestley (University of Stirling, Spojené království Velké Británie a Severního Irska), jež se věnuje výzkumu kurikula. Priestley uvedl závěry z výzkumu skotského kurikula, jež je aktuálně doporučováno organizací OECD jako inspirativní kurikulum, přestože je velmi kontroverzní. Ve zkratce řečeno Priestley (Priestley, Minty 2013; Priestley, Sinnema, 2014; Priestley et al. 2015) tomuto kurikulu vyčítá hodně dovedností a málo znalostí (snižování úrovně znalostí), bezcílné vyučování (spousta aktivit, ale ne vždy cílených; nedostatečná pozornost věnovaná systematickému rozvoji znalostí), úpadek a zmizení výchov nebo rozvoj disparity mezi školami a byrokracií s vážnými důsledky na pracovní zátěž. Bohužel, že toto všechno jsou v současnosti také nové charakteristiky českého kurikula.

Cohen (2022) ve své *Chytrözemi* píše. „Když Japonsko zjistilo, že jeho výsledky v šetření PISA klesají, zastavilo svůj program „volnější výuky“, vrátilo do kurikula obsah, který odtamtud dřív odebralo, a znovu obnovilo sobotní školu“ (s. 259). Když Česká republika zjistila, že vzdělanost žáků a studentů klesá, rozhodlo se zřejmě ministerstvo školství naopak vymazat z diskuze všech jeho expertních skupin a kulatých stolů k revizi vzdělávání zásadní otázky, jež uvádí Didau (2023, s. 28):

Jaký je účel vzdělávání?

Učinit děti chytrějšími.

Jak učiníme děti chytrějšími?

Tím, že jim umožníme získat více znalostí.

Jak umožníme dětem získat více znalostí?

Budeme je vyučovat podle kurikula bohatého na znalosti a zaměříme se na posílení jejich přístupu ke znalostem uloženým v dlouhodobé paměti.

Co je kurikulum bohaté na znalosti?

Takové, které vychází z nejvýznamnějších a kulturně nejbohatších informací.

Jak se zaměřit na posílení přístupu dětí ke znalostem uloženým v dlouhodobé paměti?

Tak, že vyučujeme způsobem, který upřednostňuje příležitosti k opakování toho, co jsme se naučili, a minimalizuje zbytečné rozptylování a nepodstatné věci.

Proč bychom měli usilovat o chytřejší děti?

Protože se jedná o nejlepší způsob, jak zlepšit jejich blahobyt. A umožnit jim vědět více, je pro školy relativně jednoduché.

A tak dále...

3.4 Závěr

Vzdělanec je jednoznačně pro učitelskou profesi 21. století a pro samotné 21. století velkou výzvou. O vzdělanci už tolik v běžném hovoru nemluvíme, vnímáme ho spíše jako relikvii minulosti. Přesto ale chceme, aby naše společnost nebyla marná, neschopná a hloupá.

Chceme vědět (nebo možná spíše umět), ale zdá se, že se procesem vzdělávání nechceme otravovat, což v překladu může znamenat, že se jednoduše nechceme seznámit se vším podstatným. Proč také, můžeme si to přeci najít, až nás to bude zajímat, nebo až to budeme potřebovat.

Jenže jak nám odtajnila teorie, kterou výzkum dále doplní, když nemáme základní strukturu znalostí o světě, veškeré informace a fakta, která k nám proudí, propadávají do neznáma, ať jsou validní či ne. Nemáme žádnou síť či strukturu, která by udržela to podstatné a nepodstatné nechala záměrně propadnout. Bez základního všeobecného vzdělání nemáme uvnitř sebe nic, nebo jen velmi, ale velmi málo³⁴. Bez vzdělání máme vně sebe společnost své doby, která nás vláčí, kam se jí zachce, protože, kam chceme a mohli bychom jít my sami, nevíme.

Teorie ukázala, že si (nejen) česká vzdělávací politika během svého snažení o zajištění budoucnosti odmítá položit otázku „Přispěje to k tomu, aby byly děti chytřejší?“ (Didau, 2023, s. 28) a stále se více kloní k moderním trendům, jež jsou jí jemným tlakem doporučovány. Tyto trendy podporují, nebo lépe řečeno vytvářejí černobílé vidění, když vyzvednou na piedestal dílčí součást širokého celku a označí ji za hlavní obsah, hlavní hvězdu veškerého následujícího dění. Vytváří se umělé střety a protipóly.

Šíp (2019) k tomuto uvádí:

Tyto střety jsou falešné. Praxe a teorie jsou pouze dvěma nerozpojitelnými fázemi jakéhokoli procesu poznání. Tradicionalismus a alternativismus jsou pouze dvěma nerozpojitelnými fázemi vývoje jakékoli tradice. A konečně obsah a kompetence (podobně jako obsah a formy jeho předávání) jsou jen dvěma nerozpojitelnými fázemi jakéhokoli edukačního procesu (s. 141).

Dále upřesňuje, že tato „figura myšlení Bud’/Anebo“ je pozůstatkem „pozitivismu raně moderní filosofie a vědy“, protože „raná moderna nedokáže přemýšlet v aspektech, v procesech, vše mění na jasně vymezené entity“ (Šíp, 2019, s. 142).

³⁴ Myšlen je zde především psychicky zdravý jedinec, kterému v tomto ohledu nebrání žádná významná překážka k osvojení vzdělání.

I přesto, že očekáváme od žáků myšlení v souvislostech, kritický odstup, chceme je učit kreativnímu a komplexnímu řešení problémů, sami často nevhodně přemýšlíme uzavřeni v dvoubarevné krabičce s nálepkou Buď / Anebo.

4 Výzkum

Proč se v současné době zajímat o postavení a existenci vzdělance vůbec, lze zodpovědět velmi lehce. Vzdělanec, člověk učený, vzdělaný je osoba mající znalosti, osoba disponující věděním. Nelze jakkoli popřít, že znalosti mají významné místo jak v životě člověka, tak ve vývoji společnosti. „To, že lidské jednání je založeno na znalostech, by se dokonce mohlo považovat za antropologickou konstantu“ (Stehr, 2003). Nelze také jakkoli popřít významnou funkci vzdělávání jak životě člověka, tak ve vývoji společnosti. „K projevům kultury jako lidské činnosti, která formuje, ošetřuje a zušlechťuje, patří vzdělávání. Vzdělanost a vzdělávání bez pochybností patří k základním cílům kulturní společnosti“ (Danišková in Strouhal, 2016, s. 83). Stejně tak Scheler (1968) vedle zmíněných myšlenek nevyzdvihuje důležité místo a úlohu člověka pro nic menšího, než je jeho schopnost myslet, pro schopnost duchovního sebeuskutečňování. To, co odlišuje člověka od zvířete či jiných tvorů, je fakt, že je člověk nadán schopností zušlechťovat svou pudovou energii v duchovní činnost (Scheler, 1968).

Vzdělávání je tedy člověku životní úlohou, vzdělanec jeho věčným cílem. Ptát se po vzdělávání a vzdělanci je naprosto legitimní a potřebné.

Následující kapitoly informují o formě výzkumu a jeho vedení. V závěru samozřejmě uvádějí výsledky výzkumu a zhodnocují naplnění cíle práce.

4.2 Metodologie výzkumu

Metodologie výzkumu nás seznamuje s výzkumným postupem a jeho náležitostmi.

Pro bakalářskou práci byla zvolena kvalitativní strategie výzkumu. Metodologické postupy jsou čerpány především z práce Hendla (2005), Švaříčka a Šed'ové (2007).

Výzkum je vedený formou pragmatického designu, tedy vlastního designu tvořeného *ad hoc*, jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, s. 83). Dle Hendla (2005) lze výzkum klasifikovat jako „popisný, který dává obraz specifických podrobností situace, jevu nebo vztahů“ (s. 38).

4.2.1 Cíl a úkol výzkumu

Cílem výzkumu je provést pedagogicko-filosofickou reflexi pojmu vzdělanec a vzdělávání v současné společnosti 21. století a na jejím základě poté identifikovat aktuální výzvy a nároky na školní vzdělávání a učitelskou profesi.

Na základě výzkumného cíle byly stanoveny hlavní tři výzkumné otázky. Ty se dotazují jak na samotnou podobu a úlohu vzdělance současnosti, tak také na proces vzdělávání, díky němuž by se člověk měl stát vzdělaným.

Otázky jsou formulovány takto:

- 1) Jak si vzdělance představují ti, již mají výrazný vliv na koncepci a podobu současného vzdělávání žáků a budoucích učitelů?
- 2) Jakou roli ve společnosti má soudobý vzdělanec, případně jeho alternativa?
- 3) Jakým způsobem se člověk stává vzdělancem? A jak tento vývoj ovlivňuje školní vzdělávání?

4.2.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří šest participantů ze dvou odlišných profesních oblastí:

- (1) tři akademičtí pracovníci Univerzity Karlovy, jež mají vliv na přípravu budoucích učitelů
- (2) tři úřední osoby státní správy, z toho dva participanti jsou zástupci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a jeden participant je zástupce České školní inspekce. Tato skupina participantů má vliv na formování, tvorbu, implementaci a také kontrolu a reflexi školního kurikula.

4.2.3 Metody sběru dat

Za hlavní metodu pro sběr potřebných dat bylo zvoleno kvalitativní dotazování, konkrétně strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Jak uvádí Hendl (2005), „základním účelem tohoto typu interview je co nejvíce minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru“ (s. 173). Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami byl zvolen záměrně, a to vzhledem k pracovní vytíženosti zvolených participantů. Jak dále píše Hendl (2005), „tento typ rozhovoru je vhodný, pokud ho nemáme možnost opakovat a máme málo času se respondentovi věnovat“ (s. 173). Rozhovory byly vedeny osobně, ale také v online podobě přes platformu Zoom či MStTeams. Participantů hned v úvodu rozhovoru vyjádřili souhlas audiozáznamem rozhovoru a vyjádřili také informovaný souhlas s účastí ve výzkumu, jež je vzhledem k přání poloviny participantů anonymní.

Strukturovaný rozhovor je složen z devatenácti otevřených otázek a je uveden v příloze práce.

4.2.4 Způsob zpracování dat

Jednotlivé rozhovory byly se souhlasem participantů nahrávány a dále byly přepsány technikou doslovné transkripce, přičemž byly výpovědi do kapitoly 4.3 Výsledky výzkumu přepisovány do spisovného jazyka.

Přepisy rozhovorů byly následně obsahově analyzovány, rozděleny do obsahových kategorií a porovnány z hlediska profesního zařazení participanta. Obsahové kategorie textu rozhovorů jsou následující:

- vzdělání a vědění
- společenská i osobní hodnota vzdělání
- vzdělanec a jeho místo ve společnosti
- nevzdělanec a doba nevzdělanosti
- expert
- kompetenční rétorika ve vzdělávání
- figura praxe versus teorie
- role školního vzdělávání v životě člověka
- reprezentativní pensum znalostí a dovedností
- virtuální budoucnost

V závěru zpracování byly zanalyzované texty rozhovorů ukotveny do hlavních výzkumných otázek, jež měly zodpovědět.

4.3 Výsledky výzkumu

Tato kapitola je věnována explikaci výzkumných zjištění. Je rozdělena do deseti podkapitol podle jednotlivých obsahových kategorií, jež vzešly z analýzy textů rozhovorů. Výsledky jsou interpretovány v přehledné tabulce, která je rozdělena dle rozdílných profesních pozic participantů. Tabulky jsou dle potřeby případně komentovány.

4.3.1 Vzdělání a vědění

Tato obsahová kategorie vyjadřuje, jak participanti rozumí pojmům vzdělání a vědění.

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
1	<p>To je taková filosofická ekvilibristika trošku.</p> <p>Vědění je nepochybně něco širšího a současně jakoby abstraktnějšího. Zahrnuje v sobě i nějaké zkušenosti, vlastní prožitky.</p> <p>Vzdělání je standardně asociováno s nějakým formálním způsobem dospívání a růstu, zrání, který je spojený s nabýváním nějakých znalostí, dovedností, kompetencí.</p>	<p>Bez vzdělání není ekonomie. Když máte vzdělání, máte vědění.</p>
2	<p>Tyto věci se dají oddělit, ale zároveň jsou neoddelitelné. Vzdělání – nedokonavý výraz, dlouhodobý, celoživotní proces.</p> <p>Vědění je trošičku zkratkovitě, to, co teď vím a s čím okamžitě relativně pracuji.</p> <p>Obojí má rozvíjející rozměr.</p>	<p>Tyto pojmy můžeme těžko oddělovat. Vzdělání používáme ve spojení s osvojováním širokých znalostí a znalostí i dovedností v užší, z jedné oblasti.</p> <p>Vědění vnímáme jako velmi hluboké znalosti, které se netýkají jen formálního vzdělávání, ale celoživotními aktivitami</p>
3	<p>Vzdělání by mělo vést směřování vzhůru a k tomu se zdokonalovat v dobrého člověk.</p> <p>Odlíšné je vědění, je hodnotově neutrální.</p> <p>Můžete vědět spoustu věcí, vědět buď zbytečnosti balast, nebo vědět hodně špatných věcí, jak dělat třeba špatné věci.</p> <p>Takového člověka bych nenazvala vzdělaným, ale pouze vědomým.</p>	<p>Vědění jednoznačně směřuje k jakési kognitivní základně, když ponechám stranou některé termíny obtížně definovatelné, jako je moudrost a tak. Tak to vědění se nám hodně redukuje na tu kognitivní dimenzi.</p> <p>Vzdělání podle mého soudu zahrnuje v sobě mnohem víc a tam patří samozřejmě i formování postojů, hodnot, to jak přistupuju ke světu, což záleží na vědění, ale neredukuje se na to.</p> <p>Pojmově je to trošku problematické i s ohledem a na to, když se to potom komunikuje s jinými kulturními a jazykovými oblastmi, kde ten pojem Education je zjevný a oni ví, co vše se pod tím skrývá.</p>

4.3.2 Společenská i osobní hodnota vzdělání

Tato obsahová kategorie vyjadřuje hodnotu vzdělání, kterou participanti připisují obecně ve společnosti a kterou vnímají také osobně ve svém životě.

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
1	<p>Hodnotu to má, já sám jsem toho absolvoval nemálo. Věřím, že čím více znalostí, dovedností, kompetencí, vědomostí (cokoli chceme) ten člověk má, je mu to vždy ku prospěchu. Nemusí vše nutně využít, už jen ten proces samotný ho formuje a zásadně ovlivňuje, jak se mu bude potom dařit.</p> <p>Mě to umožnilo objevovat nové světy, neumím si představit, že bych na sobě kontinuálně nepracoval</p>	<p>Má tu nejvyšší hodnotu.</p> <p>Mě osobně přineslo to, že dělám, co mě baví. Přineslo mi radost a peníze.</p>
2	<p>Nutná potřeba společnosti.</p> <p>Osobně mi přineslo profesi, ke které jsem vždy cílil. Pomohlo mi nastavit životní cestu, mohl jsem cestovat, mám dobře vychované děti a relativně spokojený život.</p>	<p>Hodnota je jasná a spočívá v tom, jak může člověk vzdělání i vědění využít ve svém životě ku prospěchu svému a svého okolí.</p> <p>Mě to přineslo především obrovskou radost z úspěchu, že jsem to zvládl a užítku, moje práce mě naplňuje, stále mě baví a vidím v ní smysl.</p>
3	<p>Vysokou hodnotu.</p> <p>Osobně mi přineslo lepší porozumění lidem, přírodním jevům. Ani nevím, jestli světu kolem sebe, protože teď v souvislosti s těmi digitálními technologiemi a umělou inteligencí už se mi zdá, že mi trochu ujíždí vlak. Dále možnosti na pracovním trhu a naučilo mne řešit životní obtíže.</p>	<p>Otázka hodnoty je naprosto základní a zásadní, protože evropská identita a kultura je už od dob Řecka a když sledujeme celou tuto linii, přes renesanční myslitele, Humboldta atd., tak vidíme, že vzdělání a vzdělávání jako cesta k vytvoření někoho, kdo je plnohodnotným jedincem a člověkem a součástí společnosti, tak je základní, téměř bych řekl definiční znak západoevropské posléze západní civilizace. Když to neredukujeme tak to má podle mého soudu naprosto zásadní význam.</p> <p>Mě to přineslo především velký rozrůstající se rozhled, člověk má pocit takového důvěrného pohybu. Hodně lidí jsem poznal, otevřelo mi to cesty. Pro běžný život mi to pomohlo zaujímat i jiné než ego perspektivy. Pro praktický život asi vůbec nic.</p>

4.3.3 Vzdělanec a jeho místo ve společnosti

Tato obsahová kategorie popisuje, jak si participantů představují osobu vzdělance a zda si myslí, že má stále místo ve společnosti.

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
1	<p>Toto slovo je archaicky konotované. Je to někdo, kdo má široké, primárně formální vzdělání, značný rozsah multidisciplinárního charakteru, intelektuál 20. století.</p> <p>Má své místo ve společnosti, jasně. Je poučeným, vzdělaným, zkušeným, kritickým zrcadlem, má dostatečný puvoár k tomu, aby společnost pomáhal kultivovat.</p>	<p>Osoba, co má vzdělání a co přemýšlí, nepřebírá automaticky vše, co slyší.</p> <p>Místo ve společnosti má, kdyby neměl, bylo by to smutné, uplatní se prakticky všude.</p>
2	<p>Je to ta špička, je to výzkumník, špičkový doktor, relativně táhnou naši společnost dopředu. Potřebujeme ten potenciál každého vzdělaného nějakým způsobem využít.</p> <p>Má bezpochyby a má relativně nezastupitelné místo, jak z toho lidského tak z toho profesního.</p>	<p>Člověk s komplexním přehledem, kde zná fakta a dokáže je dát do souvislostí. Vzdělanec má ještě v jedné oblasti navrch hlubší přehled.</p> <p>Má své místo ve společnosti všude, kde se pracuje s lidmi, kde jsou na něm lidé závislí.</p>
3	<p>Vzdělanec je člověk, který ví, umí předat tu svoji myšlenku a znalosti, a který ji užívá k dobru, nazvala bych ho ještě slovem moudrý.</p> <p>Má své místo, jistě a může být leckde, ale společnost jim neumí všude vytvořit podmínky, nebo jsou ukřičeni, v tomhle ohledu je ztrácíme.</p>	<p>Vzdělanec je člověk, který rozumí souvislostem, byť v některých oblastech má velmi základní, elementární poznatky a v jiné důkladnější, ale dokáže hledat a první jeho otázka je, že hledá vztahy, souvislosti a to ho vede k tomu, že klade třeba nečekané otázky k některým novým poznatkům a tak dále.</p> <p>Místa ve společnosti by měl mít stále víc a stále méně se objevuje na scéně.</p>

4.3.4 Nevzdělanec a doba nevzdělanosti

Tato obsahová kategorie popisuje, jak si participanti představují postavu nevzdělance a co si myslí o době nevzdělanosti.

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
1	<p>Člověk, který nemá dostatečně široké vzdělání, nedisponuje takovými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi, které by mu umožnili nějakým akceptovatelným způsobem fungovat ve svém životě a ve společnosti.</p> <p>Nezdá se mi, že by společnost byla dobou nevzdělanosti, je to jen otázka toho, co si kdo představuje jako obsah pojmu vzdělanost.</p>	<p>Člověk „kam vítr, tam plášt“, ovlivnitelný čímkoli, na druhou stranu umanutý, neschopen přijmout racionální argumenty.</p> <p>Souhlasím, že umíme najít cokoli, ale vysvětlit máloco, někteří bezhlavě prosazují nesmysly.</p>
2	<p>Nevzdělanec nemá vzdělání, které bych si představoval, ale své místo ve společnosti má. Nemá IQ, ale má schopnost pracovat a třeba to lidské vzdělání, to chování má.</p> <p>Souhlasím, že nemáme úplně tu správnou sebereflexi a že se společnost posunula do vyloženě konzumního způsobu život.</p>	<p>Člověk, kterého se nedotklo vzdělání v žádné oblasti, ale zpravidla tak označuje člověka, který nemusí mít přehled byt' jen v jedné konkrétní oblasti. Říct o někom, že je nevzdělanec je velice riskantní a je dobré si uvědomit a vlastně zjistit v čem má ten jedinec slabiny a v čem silné stránky.</p> <p>Společnost nevzdělanosti není úpadek, je to zkrátka vývoj, že se nám ten vývoj nezdá, protože jsme na to nebyli zvyklí, tak to prostě je.</p>
3	<p>Člověk, který si spíš myslí, že ví, ale přitom vlastně neví. Nenazvala bych nevzdělancem někoho, kdo je velmi dobrý v manuální práci, v řemeslu a prostě to není ten typ intelektuál.</p> <p>Současná doba je jiná, totálně jiná než i doba před šedesáti lety. Už i pro ten exponenciální nárůst informací. To nejde jinak.</p>	<p>Nevzdělanec se většinou spokojí s tím, že hodně načte, na Googlu našel, ví detailně útržkovité věci, které šokují vzdělance, ale nemá souvislosti.</p> <p>Informace nepadají na nějaké pevné propojení vlastně sítě těch znalostí, dovedností a tak.</p> <p>Liessmann, situaci jako filosof správně vyhrocuje a je polemicky tvrdý. Máme nevzdělance, ale máme i vzdělance.</p>

4.3.5 Expert

Tato obsahová kategorie popisuje představy participantů o expertovi.

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
1	Vnímám rozdíl mezi expertem a vzdělavcem jen literární, takový symbolický. Expert má samozřejmě vzdělání, které mu umožňuje být expertem, ale vůbec nemusí být člověk typu vzdělance. Pro mě je to taková poměrně nepodstatná debata.	Vzdělanec klidně může být expertem, ale když je někdo expert, tak by měl být vzdělavcem, aby to nebyl jenom expert.
2	Expert je úžeji, špičkově zaměřen, vzdělanec bude mít v tom základu širší rozhled. Expert se zacílí na nějakou odbornost, specializaci, v té se významně rozvíjí a posouvá sebe i celou společnost.	Expert je člověk hluboce soustředěn na jednu oblast, kde je špičkový odborník většinou, ale to neznamená, že je to ještě ten vzdělanec v tom širším slova smyslu.
3	U experta jde o znalosti, dovednosti. Nevím, jestli bych sem zahrnovala hodnoty, očekávám u vzdělance. Stát se expertem je možná jednodušší než se stát vzdělavcem. Expert má také užší záběr, jde do hloubky svého oboru. Nevím, jestli bych se nazvala expertem na regionální školství, ale asi toho vím mnohem více, než naprostá většina lidí. Vzdělanec by měl být univerzálnější.	Uvedu citát Maxe Webera, který jsem pro Vás našel: V pozadí všech současných debat o základech vzdělávacího systému, zaujímá rozporující místo jeden faktor, je to boj jednoho typu člověka, specialisty proti druhému typu kultivovanému člověku Bildung je koncept ontologický a proti němu stojí pragmatický koncept expertise. Expertise znamená něco, co má praktickou hodnotu, směřuje ke zlepšení, vlastně usnadnění praktického života a člověk se zde vyказuje tím, že dané situace umí řešit s těmihle nástroji a přístroji, je kompetentní. K tomu se pojí tlak na to, že to je to pravé kritérium a přeci hlavní je akontabilita, vykazování a kontrola.

4.3.6 Kompetenční rétorika ve vzdělávání

Tato obsahová kategorie vyjadřuje názor participantů na kompetenční rétoriku ve vzdělávání a také na reformu kurikula a strategické dokumenty.

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
1	<p>To, že kompetence nahradily vědění a že tím upadla úroveň vzdělání, jsou takové filosofické postuláty. Deset odborníků bude mít problém se shodnout na tom, co ty kompetence vlastně jsou. Vždycky záleží, jak se k tomu přistoupí v tom konkrétním vzdělávacím procesu a v té konkrétní škole.</p> <p>Kompetence jsou obecnou podmínkou pro to, abych byl schopen reagovat na situace, které přede mně ten život klade. Víím, že není možné tu debatu vést tak, že si musíme vybrat, jestli znalosti nebo gramotnosti, jestli znalosti nebo kompetence. Ono to jedno bez druhého nejde.</p> <p>Strategie je jeden z nejpochoptelnějších, nejchytřejších a současně nejsrozumitelnějších textů, které resort vyprodukoval za své dějiny.</p>	<p>Myslím si, že školy by měly především naučit, jinak to nemá cenu do nich chodit.</p> <p>Strategie, která má vést k lepším výsledkům, ale nevím, jestli povede. Rozumné věci lidi prosadí, hlouposti bojkotují, když jsou do nich tlačeni, dělají je metodou nejmenšího odporu.</p>
2	<p>Je jedno jestli měníme názvy kompetence nebo gramotnost, je jedno, co budeme používat. Nemyslím si, že by to mělo dopad na úroveň vzdělání. My chceme, aby ten žák odešel ze školy připraven pro profesi a připraven pro to lidství.</p> <p>Vždy říkám, že české školství je dobré a my hledáme cestu, aby bylo lepší. Strategie 2030+ je velmi zdařilý dokument, považuji ho za dobrý dokument, strategický, ministerstvo se o něj opírá, řeší ho a myslím, že je velmi pozitivně vnímán v terénu.</p>	<p>Jaksi kompetence sama osobě nám nemusí nutně sdělit, co všechno se do ní může vejít, tak teď právě se ukazuje, že je dobré a je potřeba diskutovat o tom, co ano a co v jaké míře. Mě se na kompetenci líbí její mezipředmětové vztahy.</p> <p>Strategie přichází s tím, učme se to, co je aktuální, co člověk potřebuje, aby v životě obstál, no a bohužel jaksi nevstřebá úplně všechno, co se učivalo před padesáti, šedesáti lety. Já to vidím pozitivně.</p>

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
3	<p>Ono se to jako hrozně přehání, normálně by o tom nikdo nemluvil jako o kompetencích.</p> <p>Ze začátku jsem byla výrazně pro to kompetenční vzdělávání, teď jsem zmírnila z toho důvodu, že to neumíme dobře dělat. Skutečně v některých případech si lidi myslí, že spíše rozvíjejí kompetence, ale je to spíše taková nepromyšlená aktivita, která nevede ani k jednomu, ani k druhému.</p> <p>Došla jsem k závěru, že je lepší, strukturovaná byť nějaká rigidní frontální výuka, pokud ten učitel zároveň dává najevo, že má ty děti rád, že nemá rád jen svůj předmět, než výuka, která je taková jako bezbřehá, říká, že se soustředí na kompetence, ale je to takové méně promyšlené. Tak se mi zdá, že pro učitele, který se v tom úplně necítí, by bylo lepší, kdyby zůstal u té strukturovanější, transmisivní výuky.</p> <p>Kompetence vznikaly v době, kdy se o nich mluvilo a byl to prostě klíčový trend. V tu dobu jsme byli hodně znalostně orientované kurikulum, bylo to hodně striktní.</p> <p>Problém není v RVP, ale je spíše v ŠVP a ještě spíše v té každodenní školní práci. Myslím si, že to RVP to jako nějaký core pojmenovává a možná nám ještě chybí nějaký kánon, co musíte umět.</p> <p>Problém českého systému podle mě je ta šílená nedůvěra a nechota spolupracovat a ustupovat z těch svých pozic.</p> <p>Myslím si, že dokument strategie je dobrý.</p>	<p>Kompetence je a vstupuje do vzdělávání rétoricky víc. Ale že by to nahradilo, nebo vytěsnilo, to podle mě zcela ne, určitě ne. Jenom je velmi nebezpečné to, jaké to vytváří klima a atmosféru, tlak na učitele, protože oni neví, co mají dělat, nebo jak to tedy je. Pro učitele je to totálně pedagogicky nepoužitelné.</p> <p>Jinými slovy nenahradilo ale bohužel rétoricky v těch dokumentech, strategiích, revizi a v tom tlaku, tlaku na učitele to vypadá, jakože nahradilo.</p> <p>Asi víte a je dobré to hned v úvodu říct, že jsem byl členem expertní skupiny, která Strategii 2030+ zpracovávala, to co už nevíte, že jsem měl disentní stanovisko, zatímco jsem hodně přispíval a bylo to zapracování ke strategickému cíli dva a k linii vyrovnávání nerovností a učitel, kvalita učitele, cesty k učitelství.</p> <p>Měl jsem několik disentních stanovisek k cíli jedna a jeho formulaci v rámci té kompetenční ideologie, protože já tvrdím, že je to jenom ideologie, ale to moje disentní stanovisko bylo okrajové, zůstal jsem skoro sám. Ptáte se tedy někoho, kdo je podepsán pod expertní zprávou, která byla podkladem strategie a současně někoho, kdo je tam sice podepsán, ale měl disentní stanovisko, které nebylo zveřejňováno, to už se neříkalo.</p> <p>Provozdušňování je primitivní termín, automaticky sugeruje velkou redukci, redukci ale čeho. Kompetencí ne, ty přibýly, tak tedy učivo.</p> <p>Myslím si, že někde by se mohlo třeba i redukovat a rozsah učiva snížit a dát ve prospěch upevňování a procvičování, ale pak mluvíte o učivu, jako kompetence nejde procvičovat nebo redukovat. To je vlastně jakýsi by-productový výstup. Kompetence řešit problém, komunikovat, transferovat, to je prostě něco, co je koneckonců důsledkem, když se dobře pracuje s dobře vybraným učivem.</p>

4.3.7 Figura praxe a teorie

Tato obsahová kategorie uvádí názor participantů na harmonicky proporční rozdělení a propojení teorie a praxe, znalostí a dovedností.

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
1	Tak to už pospali chytřejší lidi, než jsme my. Je známá věc, že to jsou spojitě nádoby. Proporčně strašně záleží na situaci v té škole a osobnosti učitele.	Obojí musí být ve spojení
2	Bez teorie se do praxe nelze pustit, přes praxi se k teorii dopátráváme s mnoha negativními zkušenostmi. Použijí to běžně používané hypoteticky 50 na 50.	Mělo by to být daleko víc směřováno k praxi.
3	Diktovaná teorie nemá ve škole své místo.	Je to prolínající se proces.

4.3.8 Role školního vzdělávání v životě člověka

Tato obsahová kategorie popisuje vyjádření participantů na roli školního vzdělávání v životě člověka.

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
1	Je to jedna z nejdůležitějších veřejných služeb, které stát svým občanům poskytuje.	Velikou, když něco vystudujete, máte šanci získat slušné zaměstnání. Dosaženým vzděláním dáváte najevo, že dokážete nejen něco začít, ale také dokončit.
2	Významná vzdělávací a výchovná role, učitel a škola jsou mostem do života. Má nezastupitelnou sociální a vzdělávací roli. Učitel musí umět reagovat na současné, nové situace ve společnosti.	Je to velká role, ale škola už nemusí být tím primárním zdrojem poznání, jelikož jsou obrovsky dostupné všechny ostatní zdroje a je na tom žákovi, co využije a co ne.
3	Školní vzdělávání má roli výraznou a myslím si, že je to pro většinu společnosti strašně dobře, že to tak je. Rozhodně si nemyslím, že je to jen možnost, jak zabezpečit hlídání dětí pracujících rodičů. Pro řadu dětí je to dnes, byť to tam vypadá, jak to tam vypadá, oáza bezpečí, proti chaosu nebo deprivaci doma, nebo i horším věcem. Tento velký význam je podle mě nedoceňovaný.	Školní vzdělávání je naprosto zásadní kulturní dílo. To klíčové je, že je to něco naprosto zásadního pro současné utváření kulturně kompetentního člena společenství a to je totiž to, že je vyňat z, vlastně i z nebezpečných rodinných vztahů (jsou afektivní, je tam lítost, ústupnost, nebo naopak neuvěřitelná tvrdost u projektujících rodičů), kdy jeho poznání a zkušenost je omezená na to rodinné, kdy potom můžeme mít velmi rozdílné lidi, žijící ve svých sociálních bublinách. Je to jako luxus vytažení dítěte na devět nebo třináct let, luxus vytažení z toho světa každodennosti a každodenních zkušeností a vlastně zabývání se věcmi, které jsou z pohledu praktického užití často zbytné, nebo zbytečné. Škola najednou je a to je hrozně důležitá poslední šance, pro mnohé to jedno z posledních míst, kde to není expertise, ale je to bildung. Ti lidé zakládají povědomí, možná je útržkovité, spoustu toho zapomenete, ale to, že se to zapomene, vůbec neznamená, že to bylo zbytečné a nemělo by se o tom mluvit.

4.3.9 Reprezentativní pensum znalostí a dovedností

Tato obsahová kategorie uvádí jaké znalosti a dovednosti považují respondenti za důležité, co by měl současný vzdělanec umět a znát.

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
1	<p>Takové znalosti, které mu umožní na jejich základě budovat širší dovednosti a kompetence, které mu umožní úspěšně fungovat. To co je úspěšně fungovat může být pro každého trochu jiné, ale nepochybně to znamená být schopen pracovat, mít práci ve které budu vidět smysl, být schopen tu práci změnit bude-li to třeba a mít možnost tu práci změnit bude-li to potřeba s ohledem na to, co umím a tak pořád dokola.</p> <p>Jestli býti vzdělán v literatuře, je už bytostně individuální záležitost, to už takhle dnes není.</p>	<p>Mít určitou úroveň všeobecného vzdělání (určitě zeměpis, dějepis, chemie, biologie, matematika, jazyk)</p>
2	<p>Měl by žít v tom, že ví, že nic neví, aby ho to posouvalo dál. Opravdu nevím, co by měl ten člověk dnes znát, vždycky přiměřeně ke své profesi. Měl by zvládat svůj mateřský jazyk a umět určitě alespoň jeden cizí jazyk. A měl by mít nějakou tu lidskou stránku.</p>	<p>Má umět to, co potřebuje pro svou profesi, aby obstál, což už se dnes předpokládá, něco navíc než jen základní všeobecné vzdělání.</p> <p>Musí umět to, co má znát, aby byl platný a užitečný, aby nebyl přítěží společnosti a rodině. Potom má ještě znát, že člověk je bytost živá, a že zrovna tak jako on má svá nějaká prožívání a city, tak ten druhý to má také. Být příznivě nastaven k tomu druhému.</p>

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
3	<p>Měl by umět hodně dobře ovládat svůj jazyk, širokou slovní zásobu, umět se dobře vyjadřovat slovem i písmem. V cizím jazyce a s aplikací překladač si už nejsem tak jistá, že je nutný. Dříve bych řekla minimálně dva cizí jazyky, základy společenských věd ze střední školy, znalosti o tom, jak dobře žít, včetně toho, jak pracovat se stresem, jak poskytnout první pomoc. Já to v tom vidím. No a ještě znalost, jak získávat nové informace a jak s nimi pracovat. Systém, jak třídit a vyhledávat informace – informační gramotnost. Kritické myšlení, to si myslím, že jde ruku v ruce, když mám ty předchozí věci.</p>	<p>Měl by znát ty základní tahy, to, co je vlastně už v prvouce na 1. stupni. Znat svět kolem sebe, svět lidský, svět sociální, znát přírodu, znát techniku, (techné, když se redukuje vzdělání jenom na techné, tak by člověk měl pár kritických poznámek, ale to neznamena, že to nemáme umět, znát). To, co je nové a to co se v průběhu 20 století stalo naprosto novým požadavkem, podle mě oprávněným je znát sebe a mít předpoklady pro znalost sebe.</p> <p>Důležité je ale, aby to ten člověk dokázal propojovat, věděl, že něco mi nejde, něco mi je třeba protivný a nejsem si jist, jestli je to pro mě osobně tak důležitý, ale vím, že to existuje, že to patří do mého světa a do mé kultury a já prostě bych prostě měl nějaké povědomí o tom mít.</p>

4.3.10 Virtuální budoucnost

Tato poslední obsahová kategorie vyjadřuje názor participantů na myšlenku Kartouse (2019), že „vezeme děti na parním stroji do virtuální reality“ a popisuje také názor na digitální technologie ve vzdělávání.

	Participant – úřední osoba	Participant – akademický pracovník
1	<p>Obecně asi ano, ale ta paušalizace ve vzdělávání je problematická. Kdybychom hledali nějaký jednoduchý flash, který by měl zburcovat společnost, tak si myslím, že je to poměrně výstižné.</p> <p>Představa, že dnes budeme ve škole fungovat tak, jak fungovala, když jsem tam já chodil, těžko ob stojí.</p>	<p>Nelze přeskočit základní vzdělání a soustředit se hned na počítače a umělou inteligenci.</p> <p>Myslel, že nejedeme na závodním monopostu? No kam bychom jeli takovou rychlostí.</p> <p>Digitální technologie jsou vždy omezené těmi lidmi, kteří s nimi mají dělat.</p>
2	<p>S touto větou pana Kartouse nesouhlasím. To by znamenalo, že jsem ty děti, tu mladou generaci nic nenaučili.</p> <p>V digitálních technologiích se mi zdá, že jsme překročili ten selský rozum, počítačů na školách máme až moc. Byl bych radši, kdyby v MŠ a na 1. stupni ZŠ hodně používali papír a knihy.</p>	<p>Já myslím, že asi ano. Vždycky škola trochu zaostávala za tím, co v běžném životě fungovalo, bohužel tomu tak bylo už za mého dětství.</p> <p>Ten technický pokrok se do škol nedostává úplně jednoduše.</p>
3	<p>To si myslím, že ne. Že se mu to lehko říká z pozice, nevím, jak ho mám nazvat, člověka, který rád mluví, o všem rád mluví.</p> <p>Myslím si, že to tak není a že bych ho chtěla vidět, ať prostě alespoň jeden rok učí.</p>	<p>Já jsem v totálním rozporu s podtitulem knihy Kartouse, protože ano, ano právě na parním stroji do budoucnosti, tak to přesně je! Ti, co začali dobře s parním strojem tak kupodivu bez kompetenčního kurikula a jiných alternativ či jiných věcí dokázali potom vytvářet kvantové teorie, nové kulturní formy a nevím, co všechno.</p> <p>Kdy zastará Pythagorova věta, že už nebude dost dobrá pro budoucnost?</p> <p>Oni řeknou digi, no tak dneska už není břídlíková tabulka a křída. Tak dneska máme digi a všichni se tváří, že tady za patnáct let tu budou chodit samí avataři a všechno bude jinak. Tak samozřejmě pořád se to vyvíjí.</p>

4.3.11 Vztahové linie

Tato podkapitola uvádí různé myšlenky jednotlivých participantů, jež načrtávají vztahy mezi odpověďmi výše uvedenými, které nejsou vzhledem k zpracování textů rozhovorů do tabulek dle obsahových kategorií jednoduše viditelné. Podkapitola také obsahuje myšlenky, které autorka chtěla nechat zaznít.

4.3.11.1 Participant akademický pracovník 1

- * Hodnota vzdělání je propojena s ekonomickou prosperitou, jež přináší také radost.
- * Musí být vidět rozdíl, když jde dítě do 3. třídy a tu 3. třídu skončí. Všichni vy vyšších ročnících teď spoléhají na Google a Wikipedii, že co neví, si najdou. Ale když o tom nevědí nic, tak je ten jejich úhel pohledu strašně úzký a soustředí se jen na to, co čtou a vůbec neuvažují, že to tak být nemusí.
- * Smyslem života je rozumně se namnožit a vidět nějaké pokračování.
- * Výchovně-vzdělávací cíl do budoucna – aby lidé pořád dokázali o svých znalostech kriticky přemýšlet.

4.3.11.2 Participant akademický pracovník 2

- * U Liessmanna třeba vidíme, že se zaměřuje to, jak vidíme vzdělání z takového povrchního pohledu, že totiž člověk má mnoho různých znalostí, že vlastně vstřebá nějaké informace a s tím si třeba stačí pro nějakou činnost, ale přesto bychom neměli mluvit o tom, že je vzdělán a už vůbec ne, že je to člověk, který by prošel, který by se dostal do nějaké té fáze vědění, protože ty informace ještě nezaručují, že je dokáže využít v nějakých souvislostech a ty souvislosti to je právě to nejcennější, čeho ale právě nemůžeme vždycky dosáhnout jenom tím vzděláním, vzděláváním, které se nám dostává v průběhu té vyhrazené etapy životní.
- * Souvislosti jsou výsadou toho, že se sami právě významně a dlouhodobě něčemu věnujeme, že nám tomu pochopitelně pomůže to formální vzdělání to určitě, ale mnohé si potom odhalujeme sami. To je to nejdůležitější, ty souvislosti mezi jevy.
- * Příklad vzdělance, je třeba takový dobrý příklad toho, jak jsou teď ty soutěže, jak se to jmenuje – NA LOVU – že ti lidé ukazují své znalosti. Lovec odpoví správnou odpověď, kterou ještě většinou komentuje, čímž navíc i ten jev právě uvede v nějakých širších souvislostech. A to je přesně ono, to si myslím, že je fajn. Na druhou stranu bych si pořád ještě nemyslel, že je to odborník.
- * Liessmann je také produktem své doby, vzdělal se dejme tomu v sedmdesátých, osmdesátých letech a teď vidí, že se potřeby pro běžný život a co si odnáší člověk do života z oblasti

vzdělávání, proměňují. Tak vidí, že se objevuje něco nového, něco s čím nepřicházel běžně do styku, oni už nebudou umět, to co jsem uměl já. Takže jsou nevzdělaní.

* Je nutné prostě něco už pustit, že to není tak jaksi důležité a něco naopak tady je a většinou ti, kdo jsou starší, tak vidí problém v tom, že strategie třeba opouští věci z dávnější minulosti a že se spíše soustředí na tu přítomnost, aby byl člověk schopen obstát v životě.

* Zjistit, co dnes člověk potřebuje, není potřeba dělat jen rozsáhlé výzkumy, máme také zkušenosti, takže zjistit, co člověk potřebuje k životu, nebude tak těžké. Ta strategie to akcentuje a co ještě člověk bude potřebovat, jak to potom bude, to je další věc.

* Vidím, že zájmové vzdělávání je v ohledu rozložení teorie a praxe daleko příznivější, protože když člověk chodí do nějakého kroužku, tak se tam bezděčně s tou praxí a v té praxi naučí spoustu věcí, které by si jinak pracně osvojoval třeba ve škole. Kdyby se to vyučování takhle trochu převrátilo k té praxi a pojd'me si z té praxe něco vyvodit, z toho zážitku tu znalost, tak je to to nejcennější. Když máte něco spojeno se zážitkem, tu znalost tak odtud je to potom to nejtrvalejší a nejcennější co mohu dosáhnout.

* Když to vezmu podle sebe, vždycky když člověk hodnotí vzdělávání, tak vzpomíná na své vlastní.

* Je potřeba analyzovat nové technické pokroky. Bylo by dobré, aby děti věděli, že i my, ti starší se o to zajímáme. Je k tomu potřeba určitá důvěra, aby žák ukázal, kam je schopen se až dostat. Ve svém oboru vidím, kolik existuje pomůcek online, nebo různých aplikací, které nevyužíváme.

* Myslím si, že budoucnost bude vyžadovat ten kompetenční výchovně-vzdělávací cíl. Aby člověk věděl, že chodí do školy proto, aby se naučil ne jednu věc, ale aby obstál v životě s tím, že dokáže s druhým mluvit, že dokáže vykonávat své povolání, že dokáže, že může být připraven na to, aby se dál na nějaké povolání připravil a aby dokázal žít a žít aktivně a nebyl vláčen společností, v tom smyslu, že bude jen, jak se říká chytat to, co na něj zbyde, že se prostě vyzná v životě a ve světě.

* Je také důležitá, aby to byl dobrý člověk, aby nedělal svému okolí zle a sobě také ne, samozřejmě. No a to je strašně těžké.

4.3.11.3 Participant akademický pracovník 3

* Pro mě je hodnota vzdělání naprosto zásadní věc, pokud neredukujeme právě vždycky v tom vývoji a nedáváme přehnaný akcent na některé ty dimenze vzdělávání a neredukujeme to jenom na vědění a ještě k tomu vědění spíše takové k tomu oslňování nějakou faktografií. Když to

neredukujeme tak to má podle mého soudu naprosto zásadní význam. Ovšem v pojetí, které je v poslední době, je to právě narušováno.

* Mám rád fotbal a teď si čtu knížku od mladého opavského historika, která se jmenuje *Na Football!* a je o vývoji českého fanouškovství, a říkám si že je fajn, i když nejsem historik ani sociolog, tak to čtu s tím širším vzděláním ve vědách o výchově a já tomu rozumím a najednou si říkám, tohle je Bruno Latour filosof, takhle by to řekl Norbert Elias a za dvě stránky jsem to otočil a zjistil jsem, že ho autor cituje. Člověk má pocit takového důvěrného pohybu.

* Já do dneška, když se takhle bavím s různými lidmi, bohužel i v politice jsem musel, tak vždycky jim připomínám a používám metaforu filosofa Zdeňka Neubauera, který říkal: Víte, vzdělání to není jako ovšem co nejvíc vědět, mít co největší sumu jaksi poznatků. Vzdělání je jakási vrstva, jako představme si to například jako ubrus, který je na různých místech různě silný. My máme oblasti, kde toho máme hrozně moc a zažili jsme a máme zkušenosti a tak. Pak máme jiné, kde to je jenom takové základní, čili je to nestejně tlustá vrstva, ale Neubauer říká, co je ale zásadní a co charakterizuje vzdělance, je, že je to nepřerušovaná vrstva, že nemá významné trhliny. Jinými slovy, dostáváme se k tomu, co docela významně zdůrazňovali kognitivní psychologové, jako klíčová je vlastně ta síť, ta hustota stromů, když použiju jinou metaforu. A ti lidé totiž vnímají souvislosti

* Jsem přesvědčen, že máme mnoho vzdělců, jsem v obdivu nad generací čtyřicátníků, mnohých, z humanitních věd, které znám. Ale je strašně málo intelektuálů, skoro žádný, ty lidi nebojují, nejdou do veřejných sporů.

* Nevzdělcům někdy říkám pejorativně googlovsky klipovití, jakoby pseudovzdělanci, oni „klipovitě něco někde“ a právě ta absence těch souvislostí, která se ovšem vytváří dlouhým vzděláváním, to abyste měla tu vrstvu, ten ubrus. Ono to pak souvisí i s tím, že se řeší a podléhá se dezinformacím a různým těm, protože ono to nepadá na nějaké pevné propojení vlastně sítě těch znalostí, dovedností a tak. Nevzdělanec vás může ohromit tím, kolik toho v nějakých dílčích oblastech ví.

* Vzdělanec je člověk, který vždycky přizná, tady o tom nevím skoro nic, jen to málo, mám ale pocit, že by to mohlo souviset a ptám se, kladu relevantní otázku. To je vzdělanec, vzdělanec není vševěd, to je hluboký omyl. Nevzdělanec je člověk, který má bodové, útržkovité spíše informace, ale tváří se jak vševěd.

* Kompetence je něco, co je totálně neužitečné pro výuku, která má uvést nováčka kulturního oboru do toho oboru. Takže můj návrh je ten, že je nutné ve strategii tento cíl prověřit, ověřit rozsah a hloubku učiva je v pořádku, ale učiva, jako nemá cenu blábolit ještě o dalších,

kompetence digi a mediální a kritického myšlení. Já jsem jim ještě ze srandy potom i navrhol, že nám tam chybí erotická kompetence třeba v deváté třídě. Protože ty kluci a holky si neví rady, jako jaký to je na první schůzce. Takže oni na mě koukali vždycky, oni to nepochopili, že je to ironie.

* Kdyby byl ve Strategii2030+ ten cíl, provedme revizi vzdělávacích programů tím, že začneme, pilotním ověřením a analýzou učiva, abychom zjistili třeba to, co zjistil Příhoda ve zlínských pokusných školách, když to dělali po roce 1929 (moc hezky o tom píše Kasper a Kasperová). Tohle je ta práce, která by se měla udělat a pak říci ano, víme, které jsou kritické body pojmové výstavby učiva, k těm jdeme a můžeme klidně dát stranou x témat, nebo je to naopak a to mě nechápali vůbec, když jsem říkal, co když někde přibude, co když někde je toho málo a co když vlastně nejde o to mít míň nebo víc, ale co když jinak? Tohle byly otázky, které absolutně nenacházely žádnou reakci.

* Proporční poměr mezi teorií a praxí je nejednoznačný. Nelze říct jednoznačně, napřed teorii, všechno jim to ukažte, oni nevědí, čím je to naplněno, vy jim řeknete ty principy, teorie a teorémy a oni to pak budou praktikovat, to je nesmysl. Opačně, to je aktuální móda-praxe, praxe, praxe, ale to je také špatně, ale úplně. Tak ho tam hodím toho žáka, on si to zkusí. Ale ono tohle může být naprosto slepá ulička. Když jste nepřipravená, tak absolutně nevíte, co se vám děje.

* Ze školy toho možná spoustu zapomenete, ale to, že se to zapomene, vůbec neznamena, že to bylo zbytečné a nemělo by se o tom mluvit. Neumíte to třeba definičně říct, jako historik, ale prošla jste si tím a je to něco, co je hrozně důležité, když pak něco vidíte, slyšíte. Nepadá to na úhor, ale do něčeho se to zařazuje, a řeknete si třeba sakra, to jsem už úplně zapoměla, to bych měla, jak to tenkrát bylo a proč. Člověk, který tím neprojde, si neřekne, sakra podívám se na wiki, jako proč by si to říkal.

* Školní vzdělávání považuju za naprosto nepřekonané a můžeme se bavit o metodě, formě, o vylepšení klimatu a jiných věcech, jasně, ale takové ty řeči jako Štefl - Dejte jim internet a oni si všechno najdou, no tak jako, to snad nemůže myslet vážně zdravý člověk, alespoň v naší kultuře, to nejde.

* Mimochodem to kulturní dílo je Jerome Brunner- psycholog, který má takovou tezi- Povinná školní docházka je kulturní dílo, které mělo své důvody, bylo zásadně psychologicky klíčové a důvody pro něj, mít toto dílo mít tuto instituci nepominuly.

* Proto, abyste se konfrontovala s jinými zkušenostmi, než máte z rodiny, abyste se dokázala podřídít i neosobní normě a těmto věcem a proto potřebujete školu. Je to bolestivé leckdy,

leckdy toho někdo zneužívá a autoritářský učitel vás může ničit, ale to neznamená, že povinná školní docházka, docházka ne jako jenom vzdělávání, je něco co má tento zásadní efekt.

* Nový požadavek, podle mě oprávněný je znát sebe a mít předpoklady pro znalost sebe. Ono to souvisí s tou přepjatou individualizací, když sociolog Robert Elias napsal knihu Společnost individuí, tak vlastně tomu moc lidí v šedesátých a sedmdesátých letech nerozuměli, ale on tím ukazoval, jak je to neodvratný trend, jak má svá rizika a jak zvyšuje požadavky na to, rozumět sobě a my to dnes máme ve všem možném. Neuč jen kognitivní operace, ale ta metakognice, ta metakognice, to by se mělo rozvíjet, aby věděl, co mu to dělá a kdy, co použít. Druhá věc, která se začíná projevat v otázkách, zda může dítě, které není v pohodě..., narážím teď na wellbeingovou vlnu, může, není motivovaný, co s těma dětma dělat. Měly by vědět, nepanikařit, nebýt hysterické, vědět, jak vlastně zvládat svoje emoce. Najednou vidíme, že ta doba přináší tohle.

* Nikdy nikdo nevěděl, jaká bude budoucnost. Škola je konzervativní instituce, a akceptuje pouze osvědčenou novost, školu nemůžete vládit slepými uličkami. Škola je z tohohle pohledu konzervativní.

* Jsou věci, které tvoří tu oporu. Základní struktura, která tvoří základy kultury západní civilizace. Patří tam samozřejmě septem artes liberales, sedm svobodných umění ze středověké univerzity, to se moc nezměnilo, naopak zaostáváme. Když se podíváte, jakou roli tam hrála harmonie a hudba a byla vedle astronomie a bylo to na principu velice těžkých matematických zobrazení, tak tedy, kde to dneska jsme.

* Kultivace a práce na sobě nemůže být naprázdno, musí být na nějakém materiálu, ty základy, které jsem říkal (základní tahy, septem artes liberales). Tam nic moc jiného nevymyslíme, a vše ostatní jsou spíše nástroje, ale v zásadě to nemůže změnit.

4.3.11.4 Participant úřední osoba 1

* Význam pojmů někdy zapříčiní, že se člověk nedostane vůbec k tomu obsahu, protože mu z nějakého důvodu začne vadit už ten samotný pojem. Jako z mé zkušenosti ŠVP, které je pro spoustu lidí pojmem, který má konotaci něčeho podivného, co nám vnutili neomarxisté někde z Bruselu, jako vyvezli sen nějaké gramotnosti. Takže v tomto směru ty pojmy důležité jsou na druhou stranu „růže byt' zvaná jinak voněla by stejně“, jak psal Shakespeare v Romeovi a Julii, takže bych to zase úplně nepřeceňoval.

* Pojem vzdělanec je pro participanta značně historizující.

- * Jako vzdělance si představuje intelektuála typu Tomáše Halíka, nebo koneckonců i Václava Klause, pokud necháme stranou jeho politické názory a působení, je to vzdělaný člověk.
- * Doba nevzdělanosti je na mě příliš filosofická debata a paušalizace ve vzdělávání jsou strašně problematické, právě proto jak decentralizovaný vzdělávací systém máme.
- * Já jsem vzešel ještě z procesu, který stavěl na velmi širokých znalostech, kdejaké nesmysly, to jsme považovali za to, že jsme jako vzdělaní. Dvě třetiny z toho jsou úplně k ničemu, nikdy jsem s tím nijak nepracoval, jenom jsem to prostě věděl. Mohl jsem tím po hospodách oblužovat holky, že jsem věděl, že Josef Heřman Agapit Gallaš napsal Apologezy, která se jmenuje Obrana jazyka českého proti zlobivým jeho utrhačům, též mnohým vlastencům v cvičení se v něm liknavým a nedbalým. Holky tleskaly, byl jsem za hvězdu, litaly panáky a to je tak všechno.
- * Dnes se přece jenom v mnoha školách drží velmi široce pojaté znalostní vzdělávání. Spousta lidí si s tím asociuje tu vzdělanost a já nevím, jestli dneska to tak ještě je. V době kdy obrovské množství informací je snadno zjistitelné jenom musím vědět jak, kde a spíš je problém naučit se s těmi informacemi pracovat, roztrdit je, vzít si z nich to podstatné pro nějakou další práci, než že by nebyly a musel bych je mít všechny já ve své hlavě.
- * To že je kurikulum kompetenčně pojaté, je prostě nějaký trend, který v tom vzdělávacím diskurzu jako převládá a nepochybně má své opodstatnění, ale není to o tom, abychom si vybrali buď anebo. Já bych v tom žádný problém neviděl.
- * Podpořit všeobecné neznamená více češtiny a biologie nebo zeměpisu, to znamená více takových dovedností, které jsou univerzálně využitelné a které umožní tomu člověku lépe než dosud reagovat na to když přijde o práci nebo se prostě promění ten pracovní trh, ve kterém on se dosud pohyboval. Takže určitě čtenářské dovednosti, to není čeština; matematická gramotnost to není matematika.
- * Čtenářská gramotnost to není čtení krásné literatury, to je schopnost zorientovat se v návodu, to je práce s informacemi jakéhokoliv charakteru plus ta argumentace, problémové řešení a vyjednávání, schopnost pracovat v týmu, dělení úkolů, odpovědnost. To jsou věci, které musíme nyní do toho procesu dostat mnohem intenzivněji.
- * Je potřeba si přiznat, že není všechno zalité sluncem. Podstata parního stroje? To je všechno dohromady, to, co se učí, jak se to učí, jakým způsobem ti lidé spolu fungují, to je mix.
- * Co bude potřeba do budoucnosti? Určitě je to schopnost budovat odolnost, což je shodou okolností i téma, které jsme tady vynesli na povrch a ukotvili i do návrhu nového dlouhodobého záměru, jako něco, co je prostě strašně důležité. Nepochybně to, co se zase pro spoustu lidí

stalo neomarxistickým prvkem vnuceným z Bruselu je to, co nazýváme wellbeingem, tzn. schopnost fungovat tak, abych v rámci možností se sám cítil jako fajn, bude-li to jenom trochu možné.

* Školství budoucnosti dále potřebuje pohyb, schopnost práce s informacemi (což nelze naučit izolovaně jako jedna dovednost), úsilí – naučit se překonat neúspěch.

* Je to úloha školy tohle rozvíjet, my strašně snadno spoustu témat hodíme na rodiče. Možná že vlastně je to i pravda, ale když oni to nedělají a to dítě v té škole tráví až deset hodin času, tak se tomu prostě musí věnovat. Říkat si, ale to musí rodiče, to je věcí rodiny, ale oni to nedělají a my tam to děcko deset hodin máme.

* Vzdělávání není klub zahrádkářů, ty školy nejsou sróčka těch lidí, to je veřejná služba, která stojí nemálo peněz, kterou si ti lidi platí. Takže úloha školy je široká, to že to v ideálním případě obstará někdo jiný, to je jasné, ale těch případů tolik není.

4.3.11.5 Participant úřední osoba 2

* Já osobně jsem relativně ambiciózní a ve svém věku bych se jako už nemusel vzdělávat, ale chci stačit mladé generaci ve školství, progresivnějším, mladším hráčům.

* Je potřeba, aby se člověk vzdělával a mělo by zaznít i slovíčko vychovávat se. Máme k sobě vztahy, chováme se k sobě, tohle musíme také jako celoživotně vnímat. Patří sem pak ty asertivity atd.

* Vzdělanec jsme každý z nás, můžeme si to o sobě říct i my v té základní rovině, je to hypoteticky každý. Potřebujeme, aby se o nás někdo postaral, aby naši společnost táhnul dopředu – ten špičkový odborník. Potřebujeme si dojít ke kadeřníkovi, ten kadeřník nebo holič je taky určitým způsobem vzdělanec.

* Každý má v uskupení společnosti roli, někdo je ten tahoun, jak se říká, někdo je jen hráč, který splní úkol.

* Nejdřív se musím naučit dobře číst, psát a počítat, ale dodávám k tomu také čtvrtý faktor, jako vnímat to, že učení nebo vědění je určitá práce, určitá povinnost. Pokud mám tohle dobře ukončené, tak pak mohu jít cestou, jak se říká, najdi si to na internetu. Na co mi je vyhledaná informace, když nevím tu souvztažnost.

* Otázka znalostí je v rukou školy? Je v rukou školy, jako instituce, pak je v rukou těch lidí, tzn. toho pana učitele nebo paní učitelky, jakým způsobem uchopí to, že RVP předpokládá, že žák odejde s určitou kompetencí do života, k té kompetenci potřebuju ty znalosti, jak ty znalosti do žáka ten učitel dostane, jak je v žákovi ukotví, rozvine, je na něm.

* Do budoucnosti je důležité, že znám ty principy, byť vypadají mnohdy jako pohled od hluboké minulosti. Znáť svoji historii, společenskou i osobní, znát smysl a cíl svého života. Důležité je také budovat pevné mezilidské vazby a vztahy, mít někoho nablízku.

* Kdybych si měl vybrat výchovně-vzdělávací koncept, vybral bych si Komenského, s takovou tou všestranností. S tím přístupem škola hrou, ale na druhou stranu Komenský nebyl ten, který neříkal, že by učení nebolelo.

* Participant nemá ponětí o záměru Komenského myšlenek v dokumentu Strategie 2030+, jak dodává, ne že by strategii nevnímal, ale nebyl skutečně u její tvorby.

4.3.11.6 Participant úřední osoba 3

* Vzdelání o tom jsem přemýšlela hodně, já jsem totiž vzdělávala své děti doma, tak jsem se tímto tudíž zabývala, ale to už je třeba dvacet let. Vzdelání, to slovo se mi líbí, protože ono ukazuje, jakože směřujete vzhůru.

* Vzdelanec může být leckde, a bylo by to úžasný, kdyby manažeři VZP byli vzdelanci a nebyli by to pouze experti s určitým psychologickým profilem.

* Nevím, jestli jste poslouchala národní konvent o vzdělávání, to vám vřele doporučuji si poslechnout, vysílají to na edu.cz. To když si pustíte, no, tak kolik z nich jsou opravdu vzdelanci.

* Teorii nevzdelanosti znám. On argumentuje dobře, že se zužujeme, ještě jak se porovnáváme, takové ty hysterické scény, jestli jsme v průměru dobrý nebo není. A co některé země jsou ochotný udělat, aby se v testování zlepšily, je taky pozoruhodný. Nevidím důvod, proč máme, takhle cenné informace o naší populaci dávat ekonomický organizaci. Já bych ještě byla tak jako ochotná, jako možná evropský unii, ale OECD je pro mě totálně arogantní organizace a docela mě štve, že jí poskytujeme data z dotazníkových šetřeních. Teď se uvažuje i na téma v podstatě duševního zdraví. Vůbec nechápu, že jsme ochotni do toho jít,

* Je pravda, že OECD otázka vzdelance zajímat nebude? No to tedy vůbec ne. Expert ano.

* Kam míří naše základní školství, míří za vzdelancem expertem? No to je zajímavé, na úrovni cílů z RVP a podle školského zákona míří za vzdelancem, a v každodenní praxi se snaží spíše o toho experta a to bych neřekla, že se mu daří.

* Verbálně asi ochota hledat reprezentativní kánon je, ale jak to sleduji v těch skupinách a poslouchám. Opakovaně jsem se ptala lidí, kteří ty revize vedou, jak se vám daří z těch koncepčních skupin ty věci jako komunikovat do těch oborových skupin. A oni jako jojo, komunikujeme, ale když pak slyšíte ty lidi...

* Škole by mělo jít nejprve o vytvoření bezpečí, hranic, jasné struktury a teprve v tomhle zvládnutém dále nabízet nové prvky jako je konstruktivismus. Rozhodně si nemyslím, že Summerhill je meta, ke které máme všichni směřovat, protože je to nezvladatelné. Do té struktury samozřejmě patří i reprezentativní znalosti. Myslím si, že by děti měly nastupovat v šesti letech, neměly by být odklady, ale ta škola musí být připravená na to, že některé z dětí se naučí číst až v osmi, například. Škola by měla být připravena na potřeby dětí.

* Myslím, že aktuální doba velmi zhoršuje pracovní podmínky učitelů a škol. Jako je to nespravedlivé vůči učitelům, máme na ně neúměrné požadavky, snad žádná jiná profese to takhle nemá a je to čím dál horší.

* Nevím, jestli vzdělaný člověk musí být kreativní, to je otázka. Já si myslím, že by měl, ale jak se to učit. Mě to trochu přijde, že když se v něčem dobře vyznáte, tak v tom umíte být i kreativní. Potom zároveň je i nějaká dovednost, kreativně pospojovat, říkal mi to můj šéf, je strašně málo lidí, co si umí informace z různých zdrojů pospojovat a udělat z nich jako kvalitativně jinou informaci a tyhle úředníky bychom prý potřebovali, ty bychom měli platit zlatem. Možná to souvisí s tím eklekticismem, ale potřebujete k tomu znát ten rámeček, právě.

* Já jsem vlastně, kdybyste se nezeptala na vzdělance, já jsme vlastně nikdy tuhle debatu neslyšela. Vybrala jste si prostě zajímavé téma. Mě to přijde inspirativní. Některé ty Vaše koncepty, když se budete ptát si myslím, že to je dobré, že to v argumentaci s někým jiným použijí. Naštvu někoho nějakou provokativní otázkou. Jestli tohle je ve Strategii 2030+, tak je to tam hodně dobře schované.

* Málokdo ví, že dokonce ve školském zákonu máme, že vzděláváme i k duchovním hodnotám.

* Nevím, jestli je nutná potřeba znát třeba Shakespeara, ale zároveň vím, že k člověku patří dovednost vnímat krásu a umění, hudbu, krásu symetrii v přírodě. To zase potom souvisí se schopností překonat nějaké útrapy, protože máte schopnost najít to třeba i v těch věcech kolem vás.

4.4 Závěr

Tato kapitola je věnována shrnutí výzkumných zjištění a následně zhodnocení, zda byly zodpovězeny hlavní výzkumné otázky a s nimi naplněn cíl bakalářské práce - provést pedagogicko-filosofickou reflexi pojmu vzdělanec a vzdělávání v současné společnosti 21. století a na jejím základě poté identifikovat aktuální výzvy a nároky na školní vzdělávání a učitelskou profesi.

4.4.1 Shrnutí obsahových kategorií rozhovorů

Vzdělání a vědění

Je zřejmé, že participanti nerozumí pojmu vzdělání a vědění zcela jednotně. Z obou skupin vždy pouze jeden (participant úřední osoba 3, participant akademický pracovník 3) správně oddělil vzdělání a vědění. Zbytku participantů je vzdělání asociováno s formálním výstupem dosaženého vzdělání a vědění naopak považují za hlubší pojem. Zároveň se domnívají, že lze pojmy těžko odlišit.

Společenská i osobní hodnota vzdělání

Všichni participanti připisují vzdělání vysokou hodnotu v tom pojetí, v jakém mu rozumí. Všichni participanti uznávají přínos profesních možností, všichni participanti jsou vysokoškolsky vzděláni, někteří ve vícero oborech.

Vzdělanec a jeho místo ve společnosti

Všichni participanti spatřují důležitost vzdělance a jeho místa ve společnosti. Jeho pojetí se však různí. Participant úřední osoba 1 ho vidí spíše jako intelektuála, participant úřední osoba ho naopak spíše zaměňuje s expertem a v dalších myšlenkách ho neumí vyhranit. Participant úřední osoba 3 uvádí, že jim společnost ne vždy vytváří vhodné místo, proto je ztrácíme. Participant akademický pracovník 3 jasně vymezuje vzdělance a nevzdělance, přičemž se také přiklání, že ve společnosti je stále méně na scéně.

Nevzdělanec a doba nevzdělanosti

Část participantů (participant úřední osoba 1, úřední osoba 2 a akademický pracovník 2) definují nevzdělance, jako člověka bez základního vzdělání. Zbylí participanti (participant

úřední osoba 3, participant akademický pracovník 1 a 3) uvádí nevzdělance jako osobnost, co útržkovité znalosti má a může mít, jen je není schopen spojovat, dále rozvíjet a reflektovat.

Participant úřední osoba 1 nevnímá současnou dobu jako nevzdělanou, participant akademický pracovník 2 spíše ano. Ostatní považují současnou dobu za určitý vývoj, který se prostě děje.

Expert

Pouze jeden participant úřední osoba 1 nevnímá výrazný rozdíl mezi expertem a vzdělancem, navíc mu toto téma přijde nepodstatné. Ostatní participant připisují expertovi užší zaměření a také fakt, že být expertem neznamená zároveň být vzdělancem.

Kompetenční rétorika ve vzdělávání

Pouze participant akademický pracovník 3 dokázal komplexně popsat situaci, která se odehrává ve školství s nastolením kompetenční rétoriky. Participant úřední osoby nereflektují možné problémy této ideologické rétoriky, participant úřední osoba 3 si pouze uvědomuje, „že to neumíme dobře dělat“.

Strategii 2030+ hodnotí všichni participant vyjma participanta akademického pracovníka 3 jako zdařilý, dobrý, strategický dokument a jeho implementaci vidí pozitivně.

Figura praxe versus teorie

Pouze participant akademický pracovník 2 si myslí, že by vzdělávání mělo jít více k praxi, ostatní participant shledávají tento vztah jako propojení, prolínání. Participant úřední osoba 2 dokonce odhaduje míru proporce na 50 ku 50.

Role školního vzdělávání v životě člověka

Všichni participant spatřují v roli školního vzdělávání v životě člověka jako obrovskou a významnou. Pouze participant akademický pracovník 3 a participant úřední osoba 3 si uvědomují v čem je sociální rozměr školy zásadní. Participant akademický pracovník 2 navíc dodává, že škola při dostupnosti všech ostatních zdrojů už nemusí být primárním zdrojem poznání.

Reprezentativní pensum znalostí a dovedností

Participantů úřední osoba 1, úřední osoba 2 a participant akademický pracovník 2 vztahují toto pensum především k výkonu práce a úspěšnému, sobě i ostatním užitečnému, přínosnému životu. Zbylí participantů zvažují a snaží se jmenovat obsah potřebného všeobecného vzdělání. Pouze participant akademický pracovník 3 ještě dodává, že důležité je především propojování poznatků a také seznámení se s nimi i když si myslíme, že nejsou důležité, protože jsou jednoduše součástí naší kultury a světa.

Virtuální budoucnost

S výrokem Kartouse (2019), že „vezeme děti na parním stroji do virtuální reality“ spíše souhlasí pouze dva participantů, participant úřední osoba 1 a akademický pracovník 2. Ostatní se proti němu ostře vymezují.

Názor na digitální technologie se velmi různí či se k této oblasti participantů vůbec nevyjadřují.

4.4.2. Zodpovězení výzkumných otázek

1) Jak si vzdělance představují ti, již mají výrazný vliv na koncepci a podobu současného vzdělávání žáků a budoucích učitelů?

Všichni participantů spatřují důležitost vzdělance a jeho místa ve společnosti. Jeho pojetí se však různí. Mísí se tak pojem vzdělance, intelektuála a experta do jedné osoby. Pro některé je to pojem příliš archaický a neschopný obstát v moderní době.

Participantů uvádí následující charakteristiky vzdělance:

- má všeobecné vzdělání a hlubší vzdělání v jedné oblasti
- má široký rozhled, umí mluvit a je empatický
- je to špičkový odborník, který posouvá společnost dál
- má kritický odstup
- rozumí souvislostem, byť v některých oblastech má velmi základní, elementární poznatky a v jiné důkladnější, ale dokáže hledat a první jeho otázka je, že hledá vztahy, souvislosti a to ho vede k tomu, že klade třeba nečekané otázky k některým novým poznatkům a tak dále.

2) Jakou roli ve společnosti má soudobý vzdělanec, případně jeho alternativa?

Velmi důležitou, posouvá společnost dál, kultivuje ji, nastavuje ji kritické zrcadlo. Jeho místo je důležité a může být leckde, všude, kde se pracuje s lidmi a kde jsou na něm ostatní lidé závislí (především tedy oblast lékařství, psychologie, učitelství, výchovy, poradenství aj.)

3) Jakým způsobem se člověk stává vzdělavcem? A jak tento vývoj ovlivňuje školní vzdělávání?

Člověk se stává vzdělavcem vzděláváním, které je mu především dostupné ve formě školního vzdělávání. Je potřeba projít značným pusem znalostí a zkušeností. I s vědomím toho, že část ze svého vzdělávání zapomene, nemůžeme říct, že ono hlubší poznávání tradic, kultury a vědění naší západoevropské civilizace je ve své šíři zbytečné. Vzdělávání formuje ve svém hodnotném objemu a celku.

Školní vzdělávání to ovlivňuje zásadně, pokud se jeho činnost neredukuje pouze na výcvik dovedností, zážitkové kurzy kreativních aktivit, nebo teoretický encyklopedismus. Vše tvoří jednotný komplex a vyváženě ruku v ruce ovlivňuje a formuje člověka.

Bohužel se v současné době prosazuje černobílá rétorická figura kompetence nebo znalosti, což školnímu vzdělávání vůbec neprospívá. Výuka je tak pro učitele obrovskou výzvou jít odhodlaně leckdy proti silnému proudu bez jakéhokoli jištění a pomoci. Což je pro některé začínající učitele nemožné a také nemyslitelné, neboť jsou často připravováni v duchu kompetenčních karet na absolutní opak.

Vzdělávací politika jakoby nereflektovala neduhy současné společnosti a ztěžuje tak práci učitelům, že je odpojuje od pevné struktury, kterou má škola zastávat. Vrcholem je neochota si pokládat otázky k hlubšímu zamýšlení na téma vzdělávání, vzdělanost a vzdělanec a vyjasňování důležitých pojmů hodnotit jako zbytnou filosofickou ekvilibristiku.

Koneckonců vše je rukách škol a lidí v nich, ředitelů, učitelů a žáků. Na nich je, jak si přežvokají veškeré strategie, rámcové dokumenty i metodická doporučení (hlavně nezapomenout to s tematikou klíšťat, či hygienických potřeb). Jak je uvedou v život je přeci na nich, ale běda, jak nebude nová generace dosti kompetentní, začne se to přísně měřit.

Výzva pro školní vzdělávání a učitelskou profesi spočívá především v léčbě a nápravě státní školské politiky, která „vykazuje schizofrenní rysy, a tak vytváří dlouhodobě zcela nepředvídatelné prostředí, jehož oběťmi jsou školy“ (Šíp, 2019, s. 424-425). Teprve poté je možné otevřít hodnotnou diskuzi o vzdělávání. Diskuzi, která již zapomene na nesmyslné a zavádějící, často předsudečné „figury myšlení Bud/Anebo“, jak uvádí Šíp (2019). Výzvou

pro vzdělávací politiku a učitelskou profesi je definovat, strukturovat reprezentativní výukové pensum, a to jako do školního vzdělávání, tak samozřejmě také do učitelské přípravy. Výzvou je nezahazovat minulost a nebát se filosofické perspektivy „uznat nezbytnost filosofie pro pedagogické myšlení“ (Strouhal, 2014).

Cílem výzkumu bylo provést pedagogicko-filosofickou reflexi pojmu vzdělanec a vzdělávání v současné společnosti 21. století a na jejím základě poté identifikovat aktuální výzvy a nároky na školní vzdělávání a učitelskou profesi. Cíl práce byl naplněn.

5 Limity a závěrečná diskuse

Limity bakalářské práce jsou především v obecnějším uchopení tématu práce. Tematická struktura se zaměřuje spíše na charakteristiku myšlení v 21. století a vyložení pojmů. Učitelská profese by tak mohla být více rozpracována s konkrétními dopady do přípravy budoucích učitelů či do praxe. Vzhledem k tomu, že to již nebylo v autorčiných možnostech ani v možnostech rozsahu práce, je toto vhodné téma k dalšímu návaznému zpracování.

Limity výzkumu byly dány především zvoleným pragmatickým přístupem a tedy volnějším zpracováním dat. Namísto popisné interpretace by bylo vhodné také otevřené či axiální kódování. Vzhledem k rozsahu strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami byl počet zvolených participantů dostačující. Jako další zpracování může být navržena obsahová analýza strategických dokumentů ve vzdělávání, záznamů tiskových vyjádření či dokumentů různých expertních posouzení.

Je pravda, že nejen v současné době, ale vždy společnost potřebovala, potřebuje a bude potřebovat lidskost, vzdělanost a aktivní habitus, který nás nenechá plácet se v životních mělčinách, v nesmyslu a klamu, který nás účelně pro něco, pro cokoli zneužívá, jako to například dělá svět byznysu a zábavního průmyslu, či všudypřítomné sociální sítě. Naopak, tyto tři lidské podstaty nás povedou do větších hloubek, za pravdou a skutečným smyslem našich životů.

Již Kant tvrdil, že člověk je sám sobě účelem, proto není možné, aby cílem výchovy a vzdělávání byla primárně konkurenceschopnost a přínos společnosti. Cílem má být primárně vzdělání jednotlivce, který se poté svobodně rozhodne, jak s ním naloží. Slovy Patočkovými (2023) „je každé vzdělání v podstatě individuální, na individuu spočívá a v něm má svůj hlavní účinek, nikoli v působení vnějším, užitkově-společenském.“ V případě, že bude vzdělávání vedeno za správným cílem, myslím si, že takto vzdělaný člověk nikdy nebude mít soudržnost, podporu druhého a aktivní občanství na posledním místě.

Současné vzdělávání se svými široce definovanými kompetencemi, které nejsou nijak nesmyslné v dospělém životě člověka, ale bohužel nesmyslně předbíhají věk žáků i svou vlastní zakládající esenci – znalosti, nechává plácet na mělčině jak žáky, tak také učitele a v poslední řadě také celou společnost. Pod nezkrtnou chutí modernizovat samo vzdělávání, protože budoucnost je nejistá (zřejmě se v ní již nepočítá s obyčejnou, přirozenou silou člověka – silou lidskosti, vzdělanosti a aktivního habitu), se vzdělávací politika odvrací jakýmkoli směrem, i tím kontroverzním.

Veškeré znovuoobjevování Ameriky či jiné výkřiky do tmy jsou však mylné. Pravda a jediná schůdná cesta k samotnému cíli se nám skrývá přímo před očima. Tu však vidí jen málokdo, rozhodně ji nevidí tvůrci našich životních, společenských plánů, tvůrci koncepce vzdělávání.

Herder (1941) pojímá toto chybné nasměrování samotné výchovy a vzdělávání, které mají ve svých rukách zpravidla političtí představitelé, dosti kriticky:

Stav společnosti, který zanedbává výchovu nebo ji zavádí na nepravé cesty či aspoň tyto nesprávné cesty favorizuje,... jest potud stav nelidský (s. 385). Pro politiku jest člověk prostředkem; pro morálku jest cílem. Obě vědy musí splynouti v jednotu, jinak si navzájem škodlivě překážejí (s. 390).

Bohužel se současná strategie vzdělávací politiky nejenže pouze schovává pod výroky a myšlenky Komenského, ale těmto samotným myšlenkám a práci Komenského, zdá se, nerozumí. To dokazuje právě tím, že jeho z kontextu vytržená slova využívá jako jakýsi podivný tmel celé strategie a jako marketingová hesla, která by zřejmě měla dokazovat, že tu jde skutečně o vzdělávání a věci lidské a že ti, kteří myšlenky oprášili, jsou experti v oblasti vzdělávání na slovo vzatí.

Vzdělávání není pouhým rozvojem a vybavením člověka kompetencemi tak, aby dokázal využít svůj potenciál především ve jménu prospěchu, prospěchu vlastního, prospěchu svých bližních i prospěchu celé společnosti. Vzdělávání je hluboce spjato s výchovou. „Vzdělávání je výchovou, protože přes vzdělávání se realizuje výchova“ (Kašćák, Pupala, 2009, s. 13). Nezapomínejme při koncipování a samotné realizaci vzdělávání na výchovné ideje a filosofické otázky jdoucí po smyslu a podstatě samotných věcí. Tím, kdo by na to neměl zapomínat, ať se ocitá kdekoli, je vzdělanec.

Současný systém vzdělávání se svou absentující snahou klást otázky především směrem k reprezentativnímu obsahu vzdělávání, samotným znalostem, vzdělance nijak přímo nepodporuje. Bohužel což je ještě smutnější, se snaží podstatu vzdělance transformovat do formy odborného experta, či kompetentního pracovníka.

Vzdělanec však byl, je a bude vždy člověk, který vědomě s odkazem na minulost, jež mu není jen přežitkem, rozvíjí sám sebe a kultivuje společnost. „Všichni totiž těžíme z bolestně získaných vědomostí generací, které tu byly před námi“ (Christodoulou, 2022, s. 39).

Snad Platonovo podobenství o jeskyni není zlým proroctvím a vzdělanec nebude vyvržen do jiného, budoucího světa, ve kterém zůstane duchovně úplně sám.

6 Seznam použité literatury

ARENDTOVÁ, Hannah. *Krise kultury: Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá Fronta, 1994

BERNSTEIN, Basil B. *Class, codes and control*. London: Routledge and K. Paul, 1971-90

BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Společnost nevolnosti: eseje z pozdější doby*. 3. vyd. Sociologické aktuality. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2014.

BOUDOVOVÁ, Simona; TOMÁŠEK, Vladislav a HALBOVÁ, Barbora. *Národní zpráva PISA 2022: matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2023.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998

ČEŠKOVÁ, Tereza. (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*. 2021, roč. 26, č. 3, s. 7-27.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

FICHTE, Johann Gottlieb; GAJA, Vojtěch a SOBOTKA, Milan. *Pojem vzdělance*. Vydání I. Praha: Svoboda, 1971.

FROMM, Erich. *Umění být*. Praha: Portál, 2016.

FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

GAARDER, Jostein. *Sofiin svět: román o dějinách filosofie*. Dotisk 5. vyd., 2. v Albatrosu. Přeložil Jarka VRBOVÁ. Praha : Albatros, 2008.

HARBO, Torsten. *Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula*. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 247-255

HERDER, Johann Gottfried. *Vývoj lidskosti*. Praha: Jan Laichter, 1941. Laichterova filosofická knihovna (26.).

HONZÁK, Radkin. *Vážení kolegové, kolegyně a přátelé z Univerzity Karlovy!* [online]. In: . 31.03.2023 [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: <https://blog.aktualne.cz/blogy/radkin-honzak.php?itemid=44784>

HLAVÁČEK, Petr, ed. *Intelektuál ve veřejném prostoru: vzdělanost, společnost, politika*. Praha: Academia, 2012. XXI. století.

CHOTAŠ, Jiří; PRÁZNÝ, Aleš a HEJDUK, Tomáš. *Moderní univerzita: ideál a realita*. Praha: Filosofia, 2015. ISBN 978-80-7007-419-0.

JUST, Vladimír. *Slovník floskulí*. Praha: Academia, 2003

KARTOUS, Bohumil. *No future: vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?* Ilustroval Jáchym Bohumil KARTOUS. Praha: 65. pole, 2019.

KASPER, Tomáš; PELCOVÁ, Naděžda a SZTOBRYN, Sławomir (ed.). *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu: (prezentace školství a vzdělanosti)*. Praha: Karolinum, 2013.

KAŠČÁK, Ondrej a Branislav PUPALA. *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studie (Sociologické nakladatelství).

KAŠČÁK, Ondřej a Branislav PUPALA. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-98-2.

KIERKEGAARD, Soren. *Současnost*. Praha: Mladá fronta, 1969

LACKO, David. Dunning-Krugerův efekt: Proč hlupák zůstává hlupákem. Online. In: . Psychologon. Brno: Psychologický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2015, 9 s. ISSN 1805-7160. [cit. 2025-07-27].

LAPŠANSKÁ, Veronika. Otevřená metoda koordinace jako nástroj v evropském vládnutí. *Současná Evropa*. 2016, roč. 21, č. 1, s. 16-28.

LIESSMANN, Konrad Paul. DIE EVALUIERTE ELITE IM BOLOGNA-PROZESS. *Sprache und Geist der Universitätsreform*. 2008, č. 2, s. 107-122.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Praha: Academia, 2015.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008a.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Vzdělání jako provokace*. Praha: Academia, 2018.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Universum věcí: k estetice každodennosti*. Přeložil Jana ZOUBKOVÁ. XXI. století. Praha: Academia, 2012.

MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš; ŠVEC, Vlastimil a MASARYKOVA UNIVERZITA. CENTRUM PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU. *Kurikulum v současné škole*. 2008.

MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy: místo výchovy v životě člověka*. Praha: Oikoymenh, 1995. Oikúmené.

NIETZSCHE, Friedrich. *O budoucnosti našich vzdělávacích ústavů* In. CHOTAŠ, Jiří; PRÁZNÝ, Aleš a HEJDUK, Tomáš. *Moderní univerzita: ideál a realita*. Praha: Filosofía, 2015 s. 353-357

ORWELL, George. *1984*. HarperCollins, 2013.

PALOUŠ, Radim. *Ars docendi*. Praha: Karolinum, 2004.

PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.

PATOČKA, Jan. de: V. Šrubař, I. Šrubař, and fr: E. Abrams. *Myšlenka vzdělanosti a její dnešní aktuálnost*. In: Jan Patočka - repository. [cit. April 14, 2023]. Dostupné z <https://archiv.janpatocka.cz/items/show/368>. URI: <https://archiv.janpatocka.cz/items/show/368>

PATOČKA, Jan. Je technická civilizace úpadková a proč?. In: Jan Patočka – repository. 2025

PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010.

PELCOVÁ, Naděžda. Pojem vzdělání v tradici německého myšlení. *Pedagogika*. 2000, roč. XLX, č. 1, s. 70-83.

PETRUSEK, Miloslav. *Společnost pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006.

PRIESTLEY, Mark & Minty, S (2013). *Curriculum for Excellence: 'A brilliant idea, but..'*. Scottish Educational Review , 45[1], 39 52.

PRIESTLY, Mark., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.

PRIESTLY, Mark. & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *Curriculum Journal*, Special Edition: Creating Curricula: Aims, Knowledge, and Control, 25[1], 50-75.

SARTRE, Jean-Paul. *Zed': Nevolnost*. Praha: Levné knihy KMa, 2001

SCHELER, Max. *Místo člověka v kosmu*. Praha: Academia, 1968.

SELTENREICH, Radim. *Dokonale nedokonalý svět: Eseje a glosy o věcech převážně nadčasových*. Praha: Auditorium, 2017.

SELTENREICH, Radim. *Vznik vzdělanců je dnes nemožný. Museli by jít proti duchu doby*. Lidovky [online]. Praha: MAFRA, 2020, 7.3.2020 [cit. 2022-12-15]. ISSN 1213-1385. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/ceska-pozice/vznik-vzdelancu-je-dnes-nemozny-museli-by-jit-proti-duchu-doby.A200227_162014_pozice-tema_lube

SERRES, Michel. *Palečka: esej o digitální revoluci*. Přeložil Michaela OTTEROVÁ. Studia nových médií. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019.

STEHR, Nico. *Modern Societies as Knowledge Societies*. In RITZER, Georg and Barry SMART, ed. *Handbook of Social Theory*. London: Sage Publications, 2003 s. 494-508

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada).

STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed. *Vzdělání a dnešek: pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016.

STROUHAL, Martin (ed.). *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2016.

STROUHAL, Martin. O povaze pedagogické teorie aneb Jak chápat výchovné ideály. *Pedagogika*. 2014, roč. 64, č. 4, s. 367-382.

ŠIMA, Karel a PABIAN, Petr. *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Studie (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013.

ŠIMÁKOVÁ, Monika. *Role vzdělávacích expertů v soudobém diskursu o vzdělávání*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, 2020.

ŠÍP, Radim. *Proč školství a jeho aktéři selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. Dostupné také z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1434>.

ŠTECH, Stanislav. Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*. 2013, roč. 23, č. 5, s. 615-633.

ŠTECH, Stanislav. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*. 2009, roč. 54, s. 105-115.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014.

VALIŠOVÁ, Alena a HANA KASÍKOVÁ (EDS.). *Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada, 2010. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/pedagogika-pro-ucitele-1903/>.

Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ z roku 2019

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství r roku 2023