

# VZDĚLANOST/NÁRODNÍ VZDĚLANOST: NEVYJASNĚNÝ POJEM PEDAGOGICKÉ TEORIE

Jan Průcha

**Anotace:** *Stat' se zabývá objasňováním pojmu „vzdělanost / národní vzdělanost“, který je často používán, aniž by byl přesně definován. Protože pedagogická teorie tento pojem nevyomezuje, je nutno jeho obsah odvodit z významů, které jsou s ním spojovány ve vědeckém i nevědeckém diskurzu. Jsou uváděna různá pojetí, z nichž se vyjevuje komplikovanost pojmu vytvářená kvalitativně odlišnými významy. Jako adekvátní se jeví pojetí, podle něhož „národní vzdělanost“ je konstituentem širšího fenoménu „národní kultura“, zkoumaného v jiných sociálních vědách.<sup>1</sup>*

**Klíčová slova:** *funkční gramotnost, národní kultura, národní vzdělanost, parametry vzdělanosti, úroveň vzdělání, výsledky vzdělávání, vzdělanost obyvatelstva.*

Pedagogická teorie má své ustálené pojmy „vzdělání“ a „vzdělávání, nebo „edukace“. Vedle toho se však setkáváme – v poslední době stále častěji – i s pojmem „vzdělanost“, resp. „národní vzdělanost“. Tento pojem je jedním z paradoxů pedagogické teorie. Je používán často ve vědeckých i nevědeckých diskurzích, přitom však není přesně definován. Zároveň jde o pojem, který se vyskytuje v českém jazyce, ale v jiných jazycích, včetně angličtiny a němčiny, nemá přímo odpovídající ekvivalent. Co vlastně pojem vzdělanost znamená?

## 1. Pojem vzdělanost v české pedagogice

V české pedagogické teorii, ani v teoriích jiných sociálních věd není podáno objasnění pojmu vzdělanost, ačkoliv tento pojem má poměrně dlouhou historii užívání. Operovalo se s ním již v 20. letech minulého století, ale i dříve, např. v pedagogických pracích O. Kádnera, v sociologických pracích T. G. Masaryka aj. Téměř vždy se přitom

uvažovalo o kolektivní vzdělanosti, nazývané „vzdělanost národa“, „národní vzdělanost“. Zároveň – a to je příznačné i pro současné běžné chápání – byla vzdělanost chápána v podstatě jako synonymum „vzdělání“, tj. produktu dosaženého vzděláváním.

O odlišení pojmů vzdělanost a vzdělání se pokusil F. V. Krejčí v pozoruhodné práci *České vzdělání* vydané v roce 1924. **Vzdělanost** považuje za „věc objektivní“ – je to něco, co přísluší určitému národu trvale, co se přenáší z generace na generaci. **Vzdělání** je „věc subjektivní“, spojená s konkrétním člověkem. Ovšem autor toto terminologické rozlišení striktně nerespektuje a píše o „českém vzdělání“ (podobně o německém, anglickém, ruském) v uvedeném smyslu „vzdělanost“. Krejčí zároveň objasňuje – a v tom se značně přiblížil současnému vědeckému pojetí – že vzdělanost má těsný vztah k fenoménu „národní kultura“, jak je dnes zkoumán zejména v etnologii či interkulturní psychologii (Hofstede a Hofstede 2006, Průcha 2004, 2007).

<sup>1</sup> Za přečtení a připomínky k rukopisu této stati děkuji kolegům PhDr. M. Kopeckému, Ph.D. (Fil. fak. UK) a prof. PhDr. B. Krausovi, CSc. (Ped. fak. UHK).

Krejčí vytyčil dvě základní otázky:

- **Co je charakteristické pro české vzdělání (tj. vzdělanost)?**
- **Kterým jiným typům vzdělanostním v Evropě se podobá a kterým je nejvzdálenější?**

Krejčí charakterizoval čtyři hlavní typy vzdělanosti v Evropě, a to vzdělanost anglickou, francouzskou, německou a ruskou. Tyto typy zakládá výrazně na charakteristikách národní kultury, neboť „vzdělání stojí výlučně na základech daných kulturou, životem a minulostí vlastního národa“ (s. 48). Podle Krejčího analýzy má česká národní vzdělanost nejvíce shodných rysů s německou vzdělaností:

*„Všecko téměř, co bylo řečeno o typu německého vzdělání, i o nás platí. Jako Němci odvozujeme ze svého postavení nutnost sledovat všecko, co se tvoří kolem nás a projevat vůči všemu nejširší vnímavost. Jako oni rozhlížíme se stále po Evropě, ba více ještě než oni, neboť oč jsme počtem slabší, o to více snažíme se, aby o nás Evropa věděla a pozorně stopujeme její tempo se stálou obavou, abychom se za ní neopozdili ... jsme znepokojování snahou, stále se s něčím za hranicemi seznamovat a stále něco dohánět.“ (s. 68)*

Popsáním rysů vzdělanosti evropských národů položil Krejčí základy typologie národní vzdělanosti, avšak kvalitativní stránky, obsah fenoménu vzdělanost neobjasnil. K tomu se kupodivu nedospělo dodnes.

V posledních letech se u nás začal uplatňovat zřetel k problémům vzdělanosti ve sféře vzdělávací politiky, ekonomiky školství, řízení lidských zdrojů. Děje se to v souvislosti s novými koncepty, jako je „společnost vědění“, „celoživotní učení“, „funkční gramotnost“, „kvalita vzdělávání“ aj. Zřejmě v důsledku těchto nových pohledů se pojem vzdělanost (národa, společnosti) začal objevovat v české pedagogické teorii, a to v několika aspektech:

- Byl učiněn pokus o rozlišení a objasnění různých významů fenoménu národní vzdělanost (Průcha 2000).
- Problém „rozvoj národní vzdělanosti“ byl začleněn do dvou výzkumných záměrů, a to v souvislosti se vzděláváním učitelů (Walterová 2002) a s úlohou školy (Walterová, a kol. 2004).
- Byly diskutovány ekonomické determinanty vzdělanosti (Pařízek 2002).
- Byla analyzována reflexe stavu národní vzdělanosti v současných českých médiích (Syříš 2002).

V těchto pracích se objevily některé myšlenky, jež mohou iniciovat chybějící objasňování pedagogického pojmu vzdělanost. Skutečnost, že daný fenomén se stal předmětem rozsáhlého výzkumu „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“, a to na Pedagogické fakultě UK, který vyústil do tří sborníků (Walterová 2000, 2002, Spilková; Vašutová 2002), dokládá závažnost problematiky. V souvislosti se zkoumáním úlohy školy v rozvoji vzdělanosti Walterová (2004) konstatuje, že v starších pojetích byla národní vzdělanost chápána „především jako špičková vzdělanost elit“, kdežto pro široké vrstvy znamenala jen získání primární gramotnosti. Dnešní nové pojetí vzdělanosti vymezuje takto:

*„Vzdělanost je schopnost celé společnosti nejen se učit z kulturní a sociální zkušenosti, ale také produkovat nové poznatky a využívat je ke svému rozvoji... Vzdělanost se nebude posuzovat jen podle stupně dosaženého vzdělání... Podstatné pro posuzování kvality vzdělanosti budou důkazy kultivovanosti a schopnosti zvládat spolu s ostatními změny, které přináší současný svět, odolávat nejistotám, tvořivě přispívat k zachování a rozvoji lidství.“ (s. 26)*

Podle autorky se nové pojetí vzdělanosti projevuje v hodnotách, postojích, jednání a chování společnosti jako celku, i jednot-

livců. To lze zajisté považovat za adekvátní přístup, v němž se vzdělanost nezakládá pouze na samotném formálním vzdělání. Avšak postulaty týkající se posuzování kvality vzdělanosti neposkytují pro exaktní objasnění fenoménu vzdělanost/národní vzdělanost dostatečnou definiční základnu.

Konkrétněji se zabýval Pařízek (2002) **ekonomickými determinantami vzdělanosti**. Objasňoval, čím je vzdělanost užitečná pro společnost: „Vzdělanost je sebeobranou jednotlivce i společnosti a nedostatečná vzdělanost ohrožuje národ, protože toho mohou využívat nepřátelé nebo cizí mocnosti“ (s. 66) To dokládá např. tím, jak politiku „redukce vzdělanosti“ uplatňovaly ze zjištěných zájmů koloniální mocnosti na ovládaných územích.

Avšak ani Pařízek (2002) nepokročil významněji k objasnění podstaty fenoménu vzdělanost. Absence teoretického objasnění je patrně také příčinou toho, že se fenomén vzdělanost nestal dosud předmětem systematického empirického zkoumání. Jedinou výjimkou v tomto směru je originální **analýza reflexe národní vzdělanosti** v českých médiích uskutečněná Syřístěm (2002). Cílem výzkumu bylo zmapovat, jak je pojmána vzdělanost a její stav v novinách, časopisech, rozhlase a televizi. Obsahová analýza byla zaměřena na zprávy médií prezentované v r. 2001 a z jejich výsledků lze stručně shrnout:

- 1) **Pojetí vzdělanosti** a vzdělání projevující se v médiích je značně nejednotné. S pojmem vzdělanost se zachází, aniž by byl jasně definován. Nejčastěji se objevuje v souvislosti s ekonomickými kategoriemi – zejm. kvalifikace, pracovní síla apod.
- 2) **Termín vzdělanost**, resp. národní vzdělanost, se kryje s častěji uplatňovaným termínem vzdělání. Významově se ale

termín vzdělanost nejvíce blíží pojmu kultura:

„Vzdělanost je chápána (na rozdíl od vzdělání) relativně statictější, jako „něco, co nesmíme ztratit“. Vzdělanost je chápána jako kulturní stav, ať už člověka, národa, světa nebo etnika.“ (s. 228)

3) S tím souvisí **postoje k vzdělání a vzdělanosti**: „K emocionálním stránkám diskuse o vzdělanosti patří otázka chápání národního dědictví, národní orientace našeho vzdělávání...“ (s. 226)

Autor uzavírá analýzu konstatováním: **Neexistuje konsenzuální jádro dlouhodobější diskuse o národní vzdělanosti, není snaha o hlubší vymezení této problematiky.** (s. 233) – To je ovšem zcela pochopitelné, vždyť žurnalisté a laická (nepedagogická) veřejnost nemůže k objasnění problematiky vzdělanosti fundovaně přispívat, je to úkol stojící hlavně před pedagogickými odborníky.

Ačkoliv tedy není přesně vymezeno (ve vědeckých termínech), co je vzdělanost/národní vzdělanost, množí se kritické hlasy o jejím stavu v současné české společnosti. V roce 2007 vyústila tato kritika do petice **Všem, jejichž hlas je slyšet**, která byla vytvořena a podepsána skupinou významných intelektuálů. Tato petice vyslovuje různé kritické výhrady o české vzdělanosti a o produktech českého školství, zejména:

- Ve školách se snižují požadavky na znalosti a dovednosti.
- Podceňuje se dlouhodobé a soustavné úsilí, jímž se dosahuje vzdělanosti.
- Pokles úrovně vzdělanosti se projevuje u absolventů všech stupňů škol, od základních po vysoké.
- Nedostatečná vzdělanost vede k degradaci populace na nemyslicí dav spotřebitelů.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Text petice je zpřístupněn např. na [www.karlin.mff.cuni.cz](http://www.karlin.mff.cuni.cz). Vyvolal vesměs pozitivní ohlasy, ale také polemiku, do níž se zapojili i pedagogičtí odborníci: Proti výhradám k petici publikovaným D. Dvořákem

Jakkoli jsou kritické teze této petice o stavu české vzdělanosti oprávněné, není v ní vymezeno, co vlastně se vzdělaností myslí. Ale z textu je zcela zřejmé, že pojem vzdělanost zde má význam „výsledky školního vzdělávání“, což je ovšem jen jedno z několika existujících pojetí vzdělanosti.

Jestliže není teoreticky ujasněno, co vlastně fenomén vzdělanost/národní vzdělanost znamená, je nutno se pokusit o výklad pojmu.

## 2. Obsah pojmu vzdělanost

Pedagogická teorie obsah pojmu vzdělanost nevynechává, pedagogické encyklopedie (starší české a současné zahraniční) tento pojem neuvádějí. Není zařazen ani v nejnovějším pedagogickém slovníku Eurydice v anglické a české verzi (TESE, 2006). Jak tedy obsah daného pojmu vymezit? Jedinou možnost vidím v tom, že se obsah pojmu vzdělanost/národní vzdělanost vyvodí z toho, v jakých významech a teoretických kontextech je používán v české i mezinárodní vědecké komunikaci. Na základě toho lze rozlišit následující interpretace pojmu.<sup>3</sup>

### 2.1 Vzdělanost populace

Pojem „vzdělanost populace“ (*educational attainment*) se používá v mezinárodních komparacích vzdělávacích systémů. OECD vyvinula soustavu kvantitativních indikátorů popisujících vlastnosti struktury, fungování a výstupů vzdělávacích systémů různých zemí. Mezi nimi je ukazatel „vzdělanost dospělé populace“, jenž je obecně

definován jako **podíl osob s určitou dosaženou úrovní vzdělání**. Nejčastěji je to podíl osob (ve věku 25–64 let), jež dosáhly alespoň vyššího sekundárního vzdělání, v celkové populaci země (*Education at a Glance: OECD Indicators*, 1997; *Pohled na školství v ukazatelích OECD*, 1997).

V souladu s tím u nás pojem „vzdělanost populace“ používají a také definují pracovníci Ústavu pro informace ve vzdělávání v různých statistických materiálech o českém školství:

*Pojmem „vzdělanost dospělé (mladé) populace“ charakterizujeme strukturu dospělé (mladé) populace podle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání. Vzdělanostní úroveň a vzdělanostní struktura populace patří mezi základní ukazatele rozvojového potenciálu společnosti, a to jak z ekonomického, tak sociokulturního úhlu pohledu... Dosažená úroveň vzdělanosti tak významně ovlivňuje kvalitu lidských zdrojů, která v poslední době hraje stále větší roli při vytváření úspěchu na trhu práce a také ovlivňuje velikost zisku (nejen finančního) na všech úrovních (od jednotlivce přes firmy, instituce, kraje, až po stát...).* (Kleňhová, a kol. 2007, s. 7)

V tomto pojetí je současná **vzdělanost mladé populace** v ČR reprezentována daty uvedenými v tab. 1 (údaje v procentech).

Z těchto dat je patrné, že vzdělanost populace (v uvedeném vymezení) má dosti stabilní charakter, avšak trend zvyšování vzdělanosti je zřejmý, zejm. v růstu počtu mladých lidí s dosaženým terciárním vzděláním.

a D. Gregerem (*Česká vzdělanost: mluvme o ní pokud možno bez patosu*. MF Dnes, 20.10.2007, příloha Kavárna) vystoupil s přesvědčivými argumenty na její podporu S. Štech (*Mise školy – chránit kulturu i dítě*. [www.stolzova.cz](http://www.stolzova.cz), 5. 11. 2007).

<sup>3</sup> Interpretace pojmu vzdělanost uvedená v tomto textu zajisté nevyčerpávají všechna různá pojetí pojmu v okruhu pedagogiky a sociálních věd. Jsou ilustrací typických či nejfrekventovanějších pojetí.

Tab. 1. **Vzdělanost mladé populace v ČR (ve věku 25–34 let)**

<b>Nejvyšší dosažené vzdělání</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
základní vzdělání	5,9	6,2	5,9	5,7
střední vzdělání bez maturity	43,9	42,2	41,1	39,5
střední vzdělání s maturitou	37,7	38,4	38,6	39,5
terciární vzdělání	12,2	13,0	14,2	15,2

*Pramen: Zkráceno podle Kleňhová a kol. (2007)*

Podobně v různých mezinárodních komparacích je vzdělanost populace vymezena buď věkovými kritérii nebo úrovní dosaženého vzdělání. EU vytyčila pro zvýšení vzdělanosti v členských zemích perspektivní cíl: **aby v r. 2010 nejméně 85 % mladých lidí ve**

**věku 22 let dosáhlo vyššího sekundárního vzdělání** (úroveň ISCED 3). V r. 2006 toto kritérium vzdělanosti splňovalo jen několik zemí EU (a také Norsko jako nečlen EU), jak ukazuje tab. 2.

Tab. 2. **Podíl osob (ve věku 20–24 let) s dosaženým vyšším sekundárním vzděláním (2006)**

<b>Podíl (v % z dané věkové skupiny)</b>	
<b>Nejvyšší podíl</b>	
Norsko	93,3
Česká republika	91,8
Polsko	91,7
Slovensko	91,5
Slovinsko	89,4
Švédsko	86,5
<b>Nejnižší podíl</b>	
Portugalsko	49,6
Španělsko	61,6
Itálie	75,5
<b>Průměr zemí EU</b>	77,8

*Pramen: Progress towards the Lisbon objectives (2007)*

V tomto pojetí se vzdělanost považuje za „nepřímou míru kvality pracovní síly“ (*Education at a Glance*, 1997, s. 33). Pokud bychom se opírali o tento ukazatel, pak lze konstatovat, že národní vzdělanost v České republice je (a to dlouhodobě) na vysoké úrovni.

Na druhé straně má pro pojetí vzdělanosti populace výpovědní hodnotu také jiný indikátor používaný v EU (avšak v české pedagogice dosti přehlížený): Nejde jen o to, jaký počet lidí dosáhne určité nejvyšší úrovně vzdělání, ale také o to, kolik lidí zůstává bez minimální úrovně vzdělání. Jde o osoby, které absolvují pouze základní vzdělávání a nepokračují ve vyšším sekundárním vzdělávání – tedy **osoby předčasně opouštějící vzdělávání** (*early school leavers*).

Také v tomto indikátoru je česká populace na jednom z předních míst v Evropě. V r. 2006 tvořil podíl osob ve věku 18–24 let, které mají pouze základní nebo nižší vzdělání, v ČR 5,5 %, kdežto ve Španělsku 15,9 %, v Itálii 20,8 %, v Portugalsku 39,2 % ! **Průměr 27 zemí EU činí 15,3 %** a vytyčená hodnota, která má být v zemích EU dosažena k roku 2010, je maximálně 10 % osob v dané populační skupině (*Progress towards the Lisbon objectives*, 2007). Česká populace je tímto parametrem vzdělanosti obyvatelstva daleko před většinou států EU a již dnes s vysokým předstihem splňuje hodnotu, která by měla být v EU dosažena v roce 2010.

Oba uvedené ukazatele reflektují příznivý stav určitých parametrů vzdělanosti české populace. Avšak jde pouze o dílčí ukazatele, které nevypovídají o kvalitě národní vzdělanosti celkově. Výhodou však je, že jsou to objektivně měřitelné indikátory.

## 2.2 Vzdělanost jako výsledky školního vzdělávání

V současné době jsou prováděna různá srovnávací měření vzdělávacích

výsledků žáků a studentů, a to v mezinárodních komparacích. Pokud jsou tato měření vztažena k vzdělávacím výsledkům reprezentativních souborů žáků v jednotlivých zemích, jsou zjišťované nálezy chápány jako **ukazatele úrovně vzdělanosti mladých lidí** daných zemí. Za relativně nejspolehlivější se považují měření vzdělávacích výsledků PISA a další mezinárodní evaluace v projektech OECD.

Česká republika je zapojena již od počátku 90. let v různých komparacích tohoto typu, z nichž jsou dnes k dispozici podrobné nálezy o vzdělávacích výsledcích žáků základních škol i středních škol (v matematice, přírodovědných předmětech, čtenářské gramotnosti, občanské výchově). Počet dílčích zjištění je velmi rozsáhlý, jejich celkový přehled je podán v publikaci *Čeští žáci v mezinárodním srovnání* (Kelblová, a kol. 2006) a nejnovější zjištění z PISA 2006 publikují Palečková a kol. (2007).

Tato zjištění dokládají většinou vysokou úroveň vzdělávacích výsledků českých žáků ve srovnání s jinými zeměmi Evropy a světa, i když v některých ukazatelích jsou to výsledky nadprůměrné, v jiných jen průměrné. Vyjevily se i určité slabiny, zejm. velké rozdíly ve vzdělávacích výsledcích žáků podle typu jejich rodinného zázemí a podle druhu školy (zejm. u 15letých žáků ZŠ a SOU ve srovnání s žáky gymnázií, v měřeních PISA 2000–2006).

V posledních letech se objevují kritické výhrady některých pedagogických odborníků k evaluacím PISA (např. Dohn 2007). Přesto se všeobecně uznává validita těchto měření. Problémem je (jako u jiných dílčích pojetí vzdělanosti), nakolik tato měření vzdělávacích výsledků v jednotlivých předmětech či oborech školního vzdělávání (resp. „gramotnostech“) skutečně reflektují úroveň národní vzdělanosti mladé generace. Rozumné je asi připustit, že evaluace PISA jsou **cenným**

zdrojem poznatků, které objasňují jeden ze zdrojů, a to velmi významný, které zakládají národní vzdělanost.

### 2.3 Vzdělanost jako funkční gramotnost obyvatelstva

Se školním vzděláváním a jeho efekty úzce souvisí fenomén funkční gramotnost dospělého obyvatelstva. Funkční gramotnost je vymezována jako schopnost osob, které absolvovaly určitou úroveň formálního vzdělávání, využívat informace z různých zdrojů v profesní sféře a jiných oblastech života. Měření funkční gramotnosti se nejčastěji opírají o schopnost rozumět informacím prezentovaným v písemných

materiálech a umět je používat (Rabušicová 2002, Doležalová 2005).

Funkční gramotnost obyvatelstva různých zemí byla podrobena srovnávacím evaluacím, jichž se zúčastnila i Česká republika (*International Adult Literacy Survey – IALS*, 1988). Projekt má propracovanou výzkumnou metodologii a měří funkční gramotnost v několika oblastech (literární, dokumentová, numerická gramotnost). Zjistilo se, že ve všech těchto oblastech i v celkové gramotnosti dosahuje populace Čechů ve věku 16–65 let nadprůměrných či alespoň průměrných výsledků, i když o něco horších než v „nejgramotnějším“ Švédsku, jak naznačuje tab. 3.

Tab. 3. Průměry zemí v měření funkční gramotnosti dospělých

	Literární gramotnost	Dokumentová gramotnost	Numerická gramotnost	Celková gramotnost
Švédsko	301	305	305	304
ČR	269	282	298	283
Průměr 21 zemí	264	267	271	267

Pramen: *Literacy in the Information Age*, 2000 (převzato z Rabušicová 2002)

Fenomén *funkční gramotnost* má významné souvislosti se školním vzděláváním, což podrobněji objasňuje Rabušicová (2002) s ohledem na českou situaci: podle výsledků IALS patří ČR k zemím, v nichž byly shledány nejmenší rozdíly mezi nižšími a vyššími vzdělanostními skupinami (tj. se vzděláním základním, středním a vysokoškolským) v hodnotách funkční gramotnosti.

„Malé rozpětí gramotnostních dovedností může vypovídat o kvalitě vzdělanostního základu, kterého se v podobě povinné školní docházky dostává prakticky všem. Zdá se, že v České republice tento základ není špatný, neboť 48 % českých respondentů s nejnižším vzděláním, tedy s nižším než úplným sekun-

dárním, dosáhlo 3. a 4. úrovně v dokumentové gramotnosti. Vyšší procento těchto respondentů najdeme jen v Německu (51 %) a ve Švédsku (59 %) (Rabušicová 2002, s. 109).

Toto je dosti překvapivé zjištění v porovnání s kritikami stavu české vzdělanosti. Avšak při hlubší analýze je nutno brát v úvahu některé rozdíly ve funkční gramotnosti Čechů, vycházející např. z hlediska věkových kategorií populace (ve vyšších věkových skupinách se častěji objevují lidé s nižšími gramotnostními dovednostmi), a jiné diference. Kromě toho, jak autorka zdůrazňuje, neexistuje jednoznačná závislost mezi stupněm dosaženého vzdělání lidí a úrovní jejich funkční gramotnosti, tj. i mezi

lidmi s vyšším vzděláním mohou být jedinci s nízkou funkční gramotností.

To ovšem má implikace i pro pojetí národní vzdělanosti: **Můžeme funkční gramotnost dospělého obyvatelstva považovat za projev národní vzdělanosti?** Na tuto otázku nelze jednoznačně odpovědět: Na jedné straně mají zjištění o funkční gramotnosti v různých zemích nepochybně vypovídací hodnotu o schopnostech obyvatel zacházet s psanými informacemi, na druhé straně je funkční gramotnost zase jen dílčím ukazatelem v komplexu faktorů vytvářejících celkovou vzdělanost společnosti.

#### **2.4 Národní vzdělanost odvozená z parametrů vzdělávacích systémů**

Jedna z možností, jak operativně uchopit fenomén národní vzdělanost, může být založena na analýze dat, která charakterizují vlastnosti vzdělávacích systémů. Tyto charakteristiky dnes nabízí srovnávací pedagogika v četných popisech jednotlivých parametrů vzdělávacích systémů (Průcha 2006).

Lze uvažovat o takových parametrech vzdělávacích systémů, u nichž lze v současnosti předpokládat vliv na vytváření národní vzdělanosti, zejm.:

- Postavení předškolního vzdělávání v zemi (jak velké podíly dětí se vzdělávají aj.).
- Délka povinné školní docházky.
- Existence jednotné základní školy vzdělávající celou populaci mládeže.
- Obsahová struktura školních kurikul (např. začlenění výuky cizích jazyků).
- Způsob vzdělávání sociálně a zdravotně znevýhodněných dětí.
- Parametry vzdělávacích procesů (počet žáků na třídu, na učitele aj.).
- Přístup k vyššímu sekundárnímu a terciárnímu vzdělávání.
- Hustota školské sítě v zemi, v jejích regionech.

- Účast dospělých v dalším vzdělávání.
- Veřejné výdaje na školství.

Těchto parametrů je velký počet a jsou kvantitativně vyjádřeny, tudíž měřitelné. Ve svém souhrnu mohou vypovídat o tom, **jak je pravděpodobně celková vzdělanost v určité zemi vytvářena různými vlastnostmi jejího vzdělávacího systému.** Protože však je počet měřitelných charakteristik národních vzdělávacích systémů velmi rozsáhlý (vzhledem k strukturovanosti vzdělávacích systémů se jedná o stovky parametrů), je také vyjádření stavu či kvality národní vzdělanosti určité země velmi komplikované.

#### **2.5 Národní vzdělanost jako kulturní fenomén**

Poměrně často se národní vzdělanost chápe nikoli v čistě pedagogickém aspektu, ale jako součást širšího fenoménu národní kultura. Národní kulturou se v teorii etnologie a interkulturní psychologie rozumí všechny výtvořené materiální a duchovní, které jsou charakteristické pro příslušníky určitého společenství (národa, etnika, země). Do národní kultury patří také vzdělávací systémy a k nim se vážící postoje a hodnoty příslušníků určité kultury (Hofstede; Hofstede 2006).

Jednotlivé národní kultury jsou vzájemně více či méně odlišné a právě vzdělávání je jedním z rozlišujících rysů, na jejichž základě je založeno srovnávání národních kultur. Jsou to např. výchovné styly v rodinách a ve školách, hodnoty přisuzované školnímu vzdělávání, navazování na kulturu vlastního národa prostřednictvím školního vzdělávání aj. (Průcha 2007).

Blízké k tomu je zkoumání vzdělanosti v **kulturologickém pojetí**. M. Matějů a kol. (1999) na Filozofické fakultě UK prováděli výzkum vzdělanosti populace ve vybraných českých městech. Vzdělanost interpretují nejen jako dosaženou úroveň vzdělání obyvatel



v městských lokalitách, ale šířeji jako „*sdílené kulturní vzory, styl života, vztah ke kulturnímu dědictví a tradicím, schopnost přijímat inovace a využívat i jiné než vlastní kulturní hodnoty ... ale také charakter všech institucí, které se podílejí na reprodukci vzdělanostních rysů populace, bez ohledu na to, zda spadají přímo do resortu školství*“ (s. 6).

Když tedy někteří odborníci, ale zejména laici, ztotožňují národní vzdělanost a národní kulturu, není to správný výklad. Oba fenomény jsou propojeny, ale nejsou totožné – národní vzdělanost je součástí národní kultury, nikoliv ekvivalentem.

## 2.6 Národní vzdělanost v sociologickém pojetí

S pojmem vzdělanost operují také někteří čeští sociologové. Tak např. I. Možný (2002) v souborném přehledu charakteristik „kvality života“ současné české společnosti objasňuje také rozdíly mezi vzdělaností Čechů v prvních desetiletích 20. století a vzdělaností v období socialismu. Konstatuje, že v uvedeném starším období byla populace „relativně dobře vzdělaná“, což vedlo i k rozmachu národního sebevědomí Čechů, kdežto v daném pozdějším období „*vzdělanost české populace nedržela krok s evropským vývojem, stagnovala a obsahově i upadala. Zvláště tragicky se zapsala do vzdělanosti národa léta normalizace.*“ (s. 74)

Sociolog Možný však neovysvětluje, co chápe jako pojem „vzdělanost národa“ (či „úpadek vzdělanosti“), i když z kontextu je zřejmé, že jej vztahuje k některým sociodemografickým a socioekonomickým parametrům jako je délka vzdělávání v různých druhích škol, finanční dotace státu na školství aj. – tedy charakteristiky běžně uvažované v pedagogických deskriptcích (srov. v části 2.4).

Větší výpovědní hodnotu pro explanaci pojmu národní vzdělanost mají některé

výzkumy ve srovnávací sociologii. Např. Rabušicová a Rabušic (2001) analyzovali **české výchovné hodnoty** (v rámci rozsáhlého mezinárodního výzkumu evropských hodnot). Jde o zjištění toho, jaké hodnoty praktikují nebo preferují čeští rodiče při výchově svých dětí. Ukázalo se mimo jiné, že česká společnost je z hlediska výchovných hodnot výrazně homogenní a také stabilní (aspoň v období let 1991–1999), zároveň ale i odlišná ve srovnání s jinými evropskými národy. Je jasné, že ve výchovných hodnotách rodin spočívá jeden ze zdrojů vytvářejících národní vzdělanost. Zejm. se to týká hodnot a postojů ke škole a vzdělávání, jak to prokazují i výzkumy v interkulturní psychologii (Průcha 2004, 2007), podle nichž jsou v tomto ohledu dokládány významné rozdíly mezi národními kulturami.

## 2.7 Národní vzdělanost v historiografickém pojetí

Pro pedagogickou teorii může být užitečné přihlídnout k tomu, že s pojmem vzdělanost (národní vzdělanost) zacházejí také historikové. Dokonce se rozvíjí v rámci historiografie speciální obor bádání, nazývaný **dějiny vzdělanosti**. Zatímco starší práce se přitom zaměřovaly jen na vývoj jedné školy, univerzity apod., nová tendence je vidět vývoj školy resp. celého školství v kontextu celkového sociálního vývoje. M. Svatoš (2002) vymezuje dějiny vzdělanosti takto:

*„V centru zájmu už není jen a pouze škola, její struktura, učitelé a studenti, výuka a představitelé oborů, ale vlastní vzdělanost a průběh vzdělávání... Dějiny vzdělanosti tak začínají u propedeutiky vzdělání, tj. u výchovy v rodině, zkoumají rodové, rodinné a lokální tradice vzdělanosti, věnují se pochopitelně všem stupňům preuniverzitního, přesněji řečeno předvysokoškolského vzdělávání, meritorně se však zabývají vyšším a vysokoškolským vzdě-*

*láváním stejně jako uplatněním absolventů a učitelů v dobové společnosti.*“ (s. 14)

V této oblasti vznikla u nás řada historio-  
grafických prací, např. čtyřsvazkové dílo  
*Dějiny univerzity Karlovy* (Čornejová; Ha-  
vránek; Poustka; Svatoš 1995–1998) a další.  
V dějinách vzdělanosti (podle uvedeného  
Svatošova vymezení) je vzdělanost nahlí-  
žena v pojetí blízkém kulturologickému  
pojetí a je zkoumána sociostatistickými  
a demografickými metodami, což může  
být inspirující i pro pedagogické pojetí  
vzdělanosti. Významným dílem pracujícím  
s těmito metodami je monografie M.N.  
Kuzmina (1981), v níž historický vývoj  
vzdělanosti reflektuje **celkový vzdělanostní  
potenciál společnosti** (v daném případě  
české a slovenské). Fenomén vzdělanost  
má historické kořeny, jež mohou být velmi  
dlouhé (sahající až do středověku) a ovliv-

ňují stav současné vzdělanosti národa či  
populace země.

## Závěr

Fenomén vzdělanost/národní  
vzdělanost není pedagogickou teorií defi-  
nován a vysvětlen, ačkoliv se s ním běžně  
operuje. Příčinou je zřejmě to, že se jedná  
o velice komplikovaný pojem, který má  
multidisciplinární povahu a je zakládán  
souborem dílčích složek. Relevanci pro ob-  
jasňování fenoménu vzdělanost mají takové  
přístupy, které nespolehají jen na jednu cha-  
rakteristiku (např. dosažená úroveň vzdělání  
obyvatelstva), nýbrž staví na větším počtu  
indikátorů. Z toho vyplývá nutnost objasňo-  
vat fenomén vzdělanost (národní vzdělanost)  
nejen z pohledů čistě pedagogických, ale ve  
spojení s interpretacemi sociologickými, kul-  
turologickými, historiografickými a jinými.

### Literatura:

- DOHN, N.B. Knowledge and Skills for PISA – Assessing the Assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 2007, 41, č. 1, s. 1-16.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.
- Education at a Glance: OECD Indicators*. Brussels : OECD, 1997.
- HOFSTEDE, G.; HOFSTEDE, G.J. *Kultury a organizace. Software lidské mysli*. Praha : Linde, 2006.
- KELBLOVÁ, L., a kol. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání*. Praha : ÚIV, 2006.
- KLEŇHOVÁ, M., a kol. *Školství pod lupou 2006*. Praha : ÚIV, 2007.
- KREJČÍ, F.V. *České vzdělání. Úvahy o jeho podstatě a budoucnosti*. Praha : Nakl. G. Voleského, 1924.
- KUZMIN, M.N. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha : Academia, 1981.
- MATĚJŮ, M., a kol. *Sociokulturní potenciál a vzdělanost v procesu revitalizace lokální společnosti*. Praha : Katedra kulturologie FF UK, 1999.
- MOŽNÝ, I. *Česká společnost*. Praha : Portál, 2002.
- PALEČKOVÁ, J., a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*. Praha : ÚIV, 2007.
- PAŘÍZEK, V. Ekonomické determinanty vzdělanosti. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Teoretické a komparativní studie*. Praha : Ped. fak. UK, 2002, s. 59-72.
- Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Brussels : Commission of the European Communities, 2007.
- PRŮCHA, J. Diskuse metodologických problémů výzkumného záměru. In WALTEROVÁ, E.

- 
- (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : Ped. fak. UK, 2000, s. 175-191.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha : Portál, 2004, 2. aktualiz. vyd. 2007.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha : Portál, 2006.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno : Masarykova univ. a Georgetown, 2002.
- RABUŠICOVÁ, M.; RABUŠIC, L. *České výchovné hodnoty: Tradiční nebo moderní?* In RABUŠIC, L. (ed.). *České hodnoty 1991–1999*. Brno : Masarykova univerzita, 2001, s. 127-147.
- SPIPKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 2. díl: Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha : Ped. fak. UK, 2002.
- SYŘIŠTĚ, I. *Podstata diskurzu o národní vzdělanosti v českých médiích*. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Teoretické a komparativní studie*. Praha : Ped. fak. UK, 2002, s. 222-235.
- SVATOŠ, M. *Místo „dějin vzdělanosti“ v poválečné české historiografii. Práce z archivu Akademie věd, řada A, sv. 7*. Praha : Archiv Akademie věd ČR, 2002, s. 13-22.
- TESE. *Tezaurus pro vzdělávací systémy v Evropě. Česká verze*. Brussels : Eurydice, 2006.
- WALTEROVÁ, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : Ped. fak. UK, 2000. *Teoretické a komparativní studie*. Praha, Ped. fak. UK, 2002.
- WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1.–2. díl*. Brno : Paido, 2004.
- 

## INSPIRACE (NEJEN) K POČÁTEČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

KAŠČÁK, O.; ŽOLDOŠOVÁ, K. (eds.). *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava : Renesans, 2007. ISBN 978-80-969777-6-5.

Sborník zaměřený na počáteční vzdělávání na Slovensku je zajímavým počinem. Sestává z textů osmi slovenských pedagogů, převážně spojených s Pedagogickou fakultou Trnavské univerzity v Trnavě. O východiskovém bodu autorské skupiny předesílá jeden z editorů (Kaščák) následující: „Uznává se tedy zakotvenost školského dění v dlouhodobé praxi, vychází se z ‚logiky dané praxe‘ s následným uvažováním o možnostech její optimalizace“ (s. 15–16).

Autoři jednotlivých textů pak zhruba v tomto duchu pojednávají o různých stranách kurikulární reformy (Pupala, Kaščák, Humajová), o rozvíjení jazykové gramotnosti dětí v MŠ (Petrová), o dimenzích gramotnosti, o teoretických východiscích současných přístupů a koncepcí rozvoje gramotnosti v předškolním věku (Zápotočná), o současném stavu předmětu matematika na 1. stupni základní školy a návrhu potřebných změn (Bálint), o situaci v přírodovědném a technickém vzdělávání (Žoldošová), o výtvarném umění a vizuální kultuře v obsahu primárního vzdělávání (Čarný).

Trnavským editorům se podařilo připravit sborník kriticky založený, v leccem inspirující, někdy i v dobrém úmyslu provokující. Tato publikace patrně nezůstane přehlédnuta na slovenské scéně, ale zajímat by mohla rovněž mnohé pedagogy u nás. Jde nakonec o pozoruhodný doklad o jednom ze současných pedagogických diskurzů u našich blízkých sousedů.

(mp)