Profese, která se ještě nenarodila

A Profession That Has Not Yet Been Born

Michal Zvírotský, Stanislav Bendl

Abstrakt: Tento diskusní příspěvek se zabývá dosud spíše opomíjenou kategorií pedagogických pracovníků – vychovateli školních družin a školních klubů. Cílem příspěvku je poukázat na vybrané charakteristiky povolání vychovatele, jemuž se u nás z řady důvodů nedostává takové pozornosti jako profesi učitele. Poněkud paradoxně a nečekaně však může být vychovatelství pro učitelství, v některých ohledech, dobrou inspirací. V článku je nejprve porovnáno povolání vychovatele s profesí učitele, a to prizmatem kritérií, která klade sociologie na tzv. úplnou profesi. Následně jsou vychovatelé a učitelé porovnáni z hlediska jednoho z klíčových pedagogických atributů, kterým je autorita. V závěru je naznačeno, čím a jak se mohou obě povolání vzájemně inspirovat a obohacovat. Příspěvek v neposlední řadě nastoluje otázku, zda si povolání vychovatele v českém vzdělávacím kontextu nezasluhuje intenzivnější výzkumnou pozornost.

Klíčová slova: pedagogičtí pracovníci, vychovatelství, učitelství, profese, profesionalizace, pedeutologie

Abstract: This discussion paper deals with a hitherto rather neglected category of educational personnel – educators of after-school clubs. The aim of the paper is to highlight selected characteristics of these educators, which, though in the shadow of teachers, may paradoxically be inspiring to them in many ways. First, the profession of educator is compared to that of the teacher, through the prism of the criteria placed on the "full profession" by sociology. Subsequently, educators and teachers are compared in terms of one of the key pedagogical attributes, that is authority. In conclusion, it suggests how both occupations can inspire and enrich each other and raises the question of whether the profession of educator in the Czech educational context deserves more intense research attention.

Key words: educational personnel, education profession, teacher profession, professionalism, pedeutology

Úvod

Profesi učitele se v posledních letech u nás i v zahraniční dostává zasloužené pozornosti, a to nejen ve veřejném diskurzu, ale též v oblasti pedagogické teorie. Svědčí o tom nejen projekt *Progres Q17 Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu*, ale i výzkumné počiny, jež mu předcházely. Teorii učitelské profese – pedeutologii – lze dnes považovat za plně konstituovanou pedagogickou disciplínu, jejíž infrastruktura je vytvářena četnými publikacemi, výzkumnými i rozvojovými projekty, vědeckými setkáními a dalšími atributy vědeckého života (srov. např. Blížkovský, Kučerová, Kurelová et al., 2000; Průcha, 2002; Vašutová, 2004; Dytrtová, Krhutová, 2009 aj.). Učitelství patří v České republice dlouhodobě k nejprestižnějším povoláním, přesto jej ještě stále nelze ze sociologického hlediska považovat za úplnou profesi, ale spíše za semiprofesi či „profesionalizující se profesi" (srov. např. Koťa, 2002, s. 163). Jestliže se o učitelství někdy hovoří jako o tzv. rodící se profesi, pak by bylo možno vychovatelství označit *cum grano salis* za profesi, jež se ještě nenarodila. Přitom jde paradoxně o povolání, které by navzdory svým rozmanitým limitům a úskalím, mohlo být pro učitelství dokonce nemalou inspirací. Zejména to platí v dnešní době, kdy se učitelé jako profesní skupina musejí vyrovnávat s četnými požadavky, ktreré přináší měnící se vzdělávací kontext, jež reaguje na proměny společnosti jako celku.

Cílem tohto příspěvku je poukázat na specifika povolání vychovatele, která zvláště vystupují ve srovnání s analogickými specifiky učitelské profese a následně upozornit na potenciál, který skýtá vzájemné porovnávání obou těchto kategorií pedagogických pracovníků. Na příkladu fenoménu autority je představeno jedno ze specifik vychovatelství, které musí stavět především na autoritě neformální, přičemž se stále jasněji ukazuje, že je to do budoucna patrně jediná možná cesta i pro učitelství. Na základě těchto i dalších postřehů je možné otevřít diskusi o vychovatelství jako neprávem přehlížené kategorii pedagogických pracovníků, která by si zasluhovala nejen větší pozornost a péči ze strany vzdělávací politiky, ale také soustředěnou pozornost výzkumnou.

Své názory prezentované v tomto příspěvku opíráme o více než patnáctileou zkušenost s vysokoškolskou přípravou vychovatelů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, ale také o stejně dlouhou zkušenost s jejich výukou v rámci kvalifikačního programu v rámci celoživotního vzdělávání. Oba tyto programy jsou v posledních letech zakončovány obhajobou portfolia profesního rozvoje, které obsahuje, vedle jiných součástí, též strukturovaný profesní životopis, profesiografii či reflektivní úvahu o vlastním odborném růstu. Analýzou těchto portfolií získáváme množství cenných

dat, jejichž výzkumným zpracováním hodláme sami v blízké budoucnosti přispět k tolik pořebné evidenci o profesi vychovatele.

Cesty k profesionalizaci vychovatelství

Vychovatelství má, podobně jako učitelství, celou řadu specifik. Třebaže zákon o pedagogických pracovnících vymezuje jedinou kategorii vychovatele (oproti několika různým kategoriím učitelů, lišících se zpravidla stupněm školy, na němž působí), i pro vychovatelství platí, že jde o povolání značně diverzifikované. Podstatný rozdíl v pracovní náplni můžeme nalézt u vychovatelů školních družin, vychovatelů v domovech mládeže či vychovatelů v zařízeních ústavní a ochranné výchovy. Kvalifikační předpoklady se přitom buď neliší vůbec, anebo jen mírně. V dalším textu bude pozornost soudstředěna na vychovatele školních družin, resp. školních klubů, kteří představují nejpočetnější kategorii vychovatelů v českém vzdělávacím systému. Protože zpravidla sdílí s nejpočetnějšími kategoriemi učitelů – učiteli 1. a 2. stupně základních škol – stejné pracovní prostředí, nabízí se srovnání jejich povolání právě s profesí učitele základní školy. Hovoříme-li o vychovatelích, resp. učitelích, užíváme těchto pojmů jako generických maskulin (rovněž v intencích zákona o pedagogických pracovnících), a to s plným vědomím toho, že ve všech kategoriích učitelů a vychovatelů převažují dnes v České republice ženy. S respektem k této skutečnosti podotýkáme, že vysokou míru feminizace nepovažujeme, na rozdíl od některých jiných autorů, za relevantní překážku profesionalizace učitelství a vychovatelství.

V pedeutologické literatuře se při úvahách o profesionalitě učitelství vychází z různých koncepcí profesionality (např. dle tzv. Carnegieho komise). V našem příspěvku využijeme upravený soubor kritérií podle Ornsteina a Levina, který zmiňuje Průcha (Průcha, 2017).

Profese (profesionál) se musí vyznačovat **souborem znalostí a dovedností**, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob. Naplnění této charakteristiky je stále předmětem diskusí i u některých kategorií učitelů (např. učitelů na nižších stupních škol, učitelů některých předmětů), proto je třeba počítat s podobnými diskusemi i u povolání vychovatele. V ideálním případě by sice vychovatel měl disponovat expertními znalostmi a dovednostmi (zejména z oblasti pedagogiky a psychologie), ale je třeba připustit, že u mnohých současných představitelů vychovatelského povolání nejsou tyto kompetence na takové výši, aby výrazně a přesvědčivě překračovaly kompetence obecné populace. Toto tvrzení opíráme zejména o skutečnost, že dle platné legislativy se může plně kvalifikovaným vychovatelem v ČR stát i absolvent stodvacetihodinového kvalifikačního kurzu a pedagogem volné-

ho času dokonce absolvent čtyřicetihodinového kurzu. Nadto nezanedbatelná část vychovatelů a pedagogů volného času dosud vykonává své povolání bez jakékoli odborné kvalifikace, o čemž mj. svědčí vysoké počty frekventantů kvalifikačních kurzů pro vychovatele, kteří již ve školách působí (a hrozba ztráty zaměstnání je motivuje k absolvování tohto kurzu). Vysokoškolské (a následně celoživotní) vzdělávání vychovatelů, které u nás ovšem zatím není vyžadováno, tedy může být cestou k naplňování tohoto důležitého kritéria profesionality.

Dalším požadavkem je **smysl pro službu veřejnosti** a celoživotní angažovanost pro ni. V plnění této charakteristiky lze předpokládat značné rozdíly mezi jednotlivými vychovateli. Na jedné straně vidíme pracovníky s velkou mírou fluktuace, kteří vychovatelské místo přijímají patrně spíše z nouze, nemohou-li nalézt uplatnění v preferovaném oboru, na straně druhé je nemálo nadšených vychovatelů, kteří chápou práci s dětmi jako životní poslání a angažují se i ve volném čase na úrovni komunity, např. organizují sportovní a kulturní život v obci apod. U učitelství není naplnění tohoto kritéria zpravidla zpochybňováno a lze předpokládat, že stejně tak tomu bude i v případě vychovatelství. Nicméně toto kritérium nelze zatím zhodnotit s oporou o empirická data.

Aplikace **výzkumu a teorie** v praxi. Je evidentní, že v naplňování tohoto kritéria profesionality zaostává i většina reprezentantů profese učitele, a to i přes jisté zlepšení nesené mj. současným rozvojem akčních výzkumů (srov. např. Greger, Simonová, Chvál, Straková, 2020, s. 11). Nelze než konstatovat, že vychovatelství toto kritérium zatím bohužel nenaplňuje vůbec, anebo jen výjimečně. Jisté zlepšení lze sice očekávat spolu s narůstajícím podílem vysokoškolsky vzdělaných vychovatelů, ani tak ale nelze předpokládat, že by se v každodenní vychovatelské praxi prosadil *evidence-based* přístup nebo že by do ní masivně pronikala nejnovější zjištění pedagogických věd.

Dlouhá doba **speciálního výcviku**. Tato charakteristika je sice naplněna u vychovatelů, kteří získali odbornou způsobilost studiem bakalářského nebo magisterského programu v oblasti pedagogických věd, ale těch je stále menšina. Bohužel, platná právní úprava umožňuje, aby se kvalifikovaným vychovatelem stal i absolvent vzdělávacího programu v délce několika desítek hodin, má-li minimálně střední vzdělání s výučním listem (v kterémkoli oboru). Na rozdíl od učitelství zůstává tedy toto důležité kritérium profesionality v případě vychovatelství nenaplněno.

Kontrola nad **licenčními standardy** a/nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání. Toto kritérium je formálně splněno, neboť vychovatelství (stejně jako např. učitelství) v České republice patří mezi tzv. regulovaná povolání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydává státní souhlas s realizací studijních programů, které připravují absolventy pro povolání

vychovatele – to se ale týká jen akreditovaných studijních programů vysokých, resp. vyšších odborných škol. Ostatní cesty k získání kvalifikace vychovatele nejsou státem regulovány tak důsledně, byť i na ně se vztahují určité regulační standardy (např. akreditace MŠMT v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Vykonávat vychovatelskou činnost (byť mimo školy a školská zařízení) lze i na základě získání tzv. dílčí kvalifikace v systému Národní soustavy kvalifikací. Je tedy možno konstatovat, že toto kritérium je v případě vychovatelství naplněno, i když spíše jen formálně.

Autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti. Toto kritérium je pozoruhodné, neboť z povahy práce vychovatele přímo vyplývá vyšší míra volnosti při realizaci přímé pedagogické činnosti (např. výběr konkrétních aktivit), nicméně jiné sféry činnosti (např. úprava pracovní doby, volba místa výkonu povolání apod.) nejsou předmětem autonomního rozhodování pracovníka. Je tedy otázkou výkladu, zda bude toto kritérium u vychovatelství pokládáno za naplněné. Ostatně např. Machonin a Tuček (1996) ve své kategorizaci profesí podle složitosti práce činí rozdíl v míře samostatnosti dokonce i mezi učiteli základních škol a středních škol.

Přijetí **zodpovědnosti za výkon činností** a existující soubor výkonových standardů. V českém vzdělávacím prostředí se dlouhodobě diskutuje mj. o kariérním řádu pro učitele, jehož neexistence je jednou z bariér profesního rozvoje i profesionalizace jako takové. Ani v případě vychovatelství adekvátní standardy dosud neexistují, byť mohou být částečně nahrazeny na lokální úrovni, např. výchovným plánem školy či školského zařízení. Zodpovědnost jako taková je však konsenzuálně vnímána jako podstatný atribut veškerých pedagogických povolání a je od pedagogických pracovníků vyžadována i tlakem veřejného mínění.

Oddanost práci a klientům. V tomto případě by mohlo jít o oddanost či loajalitu projevovanou ve vztahu ke škole či školskému zařízení a všem relevantním aktérům (klienty pedagogů nejsou jen sami žáci, ale zprostředkovaně i jejich rodiče či další lidé). Toto kritérium, byť je poměrně vágně vymezeno a jeho posuzování je nutně zatíženo značnou mírou subjektivity, lze považovat v případě vychovatelství za splněné. Domníváme se, že to tak zřejmě vnímá i veřejnost, která patrně předpokládá u vychovatelů (a ovšem i u učitelů) prosociální motivaci, neboť motivaci finanční lze, přinejmenším v případě vychovatelství, v podstatě vyloučit.

Používání administrativy k usnadnění práce. Toto kritérium nese v našem vzdělávacím kontextu přítomné doby určitou pachuť ironie, neboť je to právě nadměrné administrativní zatížení, až zahlcení, co výrazně ztěžuje a znepříjemňuje práci učitelů i vychovatelů. Ani učitel, který může využívat pomoci pedagogického asistenta, není odbřemeněn

od nejrůznějšího výkaznictví a jiných projevů postupující byrokratizace. Vychovatelé mají sice méně administrativní agendy než učitelé, nicméně toto kritérium profesionality pro ně dozajista neplatí, protože nemohou využívat žádný relevantní podpůrný aparát, který by jim práci usnadňoval.

Existence samostatných **sdružení či komor příslušníků profese**. Jak známo, toto kritérium nesplňuje beze zbytku ani učitelství, byť pokusy o ustavení nejrůznějších stavovských organizací provázejí snahy o profesionalizaci učitelství již dlouhou řadu let. Klasická profesní komora chybí jak učitelům, tak pochopitelně i vychovatelům, kterým je tato meta z mnoha důvodů ještě vzdálenější.

Organizace poskytující **akreditace** pro individuální profesionály. Toto kritérium není v českém vzdělávacím prostředí prozatím relevantní, byť nelze přehlédnout, že existuje silný trend vytvářet takové akreditační a licenční autority (často na komerční bázi) pro některé skupiny mimoškolních edukátorů – např. asociace koučů apod.

Etický kodex, pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese. Opět se jedná o neuralgický bod profesionality i v případě učitelství. Neexistuje-li profesní komora s povinným členstvím pro všechny pracovníky v činné službě, je obtížné ustavit etický kód a vymáhat jeho dodržování. Přitom lze předpokládat, že by existence takové normy alespoň částečně zvýšila důvěru veřejnosti a tím i prestiž profese, která by se dobrovolně k takové normě přihlásila.

Vysoká **úroveň důvěry** v jednotlivé příslušníky profese. Zde je situace vychovatelství ve srovnání s učitelstvím poněkud problematická; učitelé jsou ve většině případů vysokoškolsky vzdělaní lidé, kteří nezřídka těží ze své formální autority i relativně vysoké společenské prestiže. Naproti tomu vychovatelé jsou mnohdy jak ze strany dětí a jejich rodičů, tak i ze strany učitelů považováni za méně kompetentní a méně vážené pedagogické pracovníky. To se pochopitelně promítá i do jejich profesního sebepojetí, jež se vyznačuje jistou dávkou nejistoty, absencí hrdosti na vykonávané povolání apod.

Vysoká **sociální prestiž a vysoký ekonomický status** profesionálů. Jedná se v podstatě o dvě různá hlediska, přičemž právě v případě pedagogických profesí je patrná značná statusově-příjmová nerovnováha. I v zahraničí je ostatně běžné, že skupiny s nejvyššími příjmy nelze nalézt na nejvyšších příčkách prestižních škál (Koťa, 2002). Je jasné, že zatímco platy učitelů představují určité politikum a je setrvalý tlak na jejich navyšování, platy vychovatelů za nimi značně zaostávají. Pokud jde o sociální prestiž, podstatné je, že zatímco učitel na základní škole se v roce 2019 v šetření Centra pro výzkum veřejného mínění umístil na 5. místě (hned za vysokoškolským učitelem), vychovatel vůbec nebyl do šestadvacetimístného seznamu

povolání zahrnut – a to ani v předchozích šetřeních (CVVM, 2019).

Konstatují-li Ornstein a Levine (2008), že učitelé (stejně jako např. sociální pracovníci) nesplňují všechna tato kritéria, a proto nemohou být nazíráni jako profese, nýbrž jen jako semiprofese, lze odvodit, že vychovatelé mají cestu k výše uvedeným charakteristikám ještě výrazně delší a neprostupnější. Přitom vývoj a charakter jejich pracovních činností jako by předznamenával vývoj některých aspektů učitelské profese. Lze to demonstrovat na příkladu autority ve výchovném vztahu.

Specifika autority vychovatele

Máme-li hledat specifika autority vychovatele ve školní družině, je vhodné nejprve shrnout nejdůležitější specifika pedagogické práce v tomto školním pracovišti, resp. školském zařízení. Hájek (2008) uvádí čtyři základní odlišnosti činnosti družiny od vzdělávacího procesu ve škole: 1. Docházka do družiny není pro žáky povinná (třebaže nejde ani tak o rozhodnutí samotných žáků, jako jejich zákonných zástupců). 2. Program činnosti v družině více zohledňuje zájmy žáků a umožňuje výrazněji individualizovat přístup pedagoga k nim. 3. Větší časová volnost dává možnosti využívat rozmanité formy a metody práce. 4. Lze ve větší míře využívat alternativní edukační prostředí (např. zahradu, park, les) než je to mu při běžné školní výuce, přičemž tato pestrost a střídání prostředí může žáky významně aktivizovat, osvěžovat a podněcovat jejich kreativitu. Z výše uvedeného je zřejmé, že tato specifika práce vychovatele se musí logicky zrcadlit v oblasti vychovatelovy autority. Dále lze předpokládat, že se autorita vychovatele přirozeně odráží v chování a prožívání (a tudíž mj. i v kázni) dětí.

Základní charakteristikou školní družiny, resp. školního klubu, je **dobrovolnost**, byť nejde samozřejmě o dobrovolnost bezbřehou. Je třeba, aby vychovatelé uměli s touto dobrovolností pracovat: brát v úvahu potřeby a reálná přání žáků, rozvíjet jejich zájmy, nabízet vhodné aktivity, motivovat děti k volbě činností, jež je budou nejen bavit, ale i rozvíjet. Účinné motivování žáků k činnostem lze uskutečňovat skrze osobní příklad, což je jedna z podob autority, tj. autority ve smyslu vzoru či modelu chování, který dítě chce napodobovat. Vychovatel si ve srovnání s učitelem nemůže získat autoritu tím způsobem, že zadá úkol a jeho splnění hodnotí (známkuje), neuplatňuje autoritu formálním způsobem, nýbrž staví na autoritě, která vychází z obsahu a způsobu provádění daných činností, je tedy autoritou povýtce neformální. Princip dobrovolnosti se úzce dotýká výchovných stylů. Zatímco při vyučování se jako vhodný jeví autoritativní (nikoli autoritářský) styl s integračními prvky (podrobněji např. Bendl, 2001), pro oblast výchovy mimo vyučování se jeví jako ide-

ální styl demokratický, popř. i liberální (u vysoce motivovaných starších dětí). Potvrzuje se, že ačkoli žáci často volají po volnosti, oceňují i v mimoškolní výchově jistý řád, který jim mj. skýtá potřebnou míru bezpečí.

Další podstatnou charakteristikou školní družiny je práce vychovatele s věkově **heterogenní skupinou**; oddělení družiny či klubu jsou jen zřídka sestavována z žáků téhož ročníku. Má-li vychovatel pracovat s dětmi různého věku, musí nejen znát specifika jednotlivých vývojových období, ale především umět formulovat výchovné cíle a na ně navázaný výchovně-vzdělávací obsah tak, aby mohly být vůbec realizovány ve věkově heterogenní skupině. Je to náročné, ale skýtá to též nemalé výchovné příležitosti: starší děti mohou mladším pomáhat, jít jim příkladem apod. Naopak při nedostatečné obezřetnosti vychovatele mohou starší děti ty mladší omezovat, nebo jim dokonce ubližovat. Podstatné ovšem je také to, že žáci různého věku vnímají autoritu jiným způsobem. Proto, má-li vychovatel ve skupině např. prvňáky i páťáky, musí svou autoritu budovat a uplatňovat vrstevnatě – mj. to znamená citlivě a pohotově využívat různé odstíny autority, diferencovat svůj přístup k jednotlivým žákům, zohledňovat vzájemný vliv dětí, kdy menší děti mohou vnímat asertivnější projevy těch starších jako nekázeň vůči vychovateli apod. To vše klade na vychovatele a jeho komunikační dovednosti v jistém smyslu vyšší nároky, než kterým čelí učitel v běžné věkově homogenní třídě.

Pro výchovu mimo vyučování je dále typický méně formální a spíše **bezprostřední vztah** dětí k pedagogovi, nezřídka podpořený i odstraňováním nejrůznějších bariér, ať již fyzických (uspořádání nábytku) nebo vztahových (neformální oslovování). S tím souvisí fenomén svěřování se, který důvěrně zná většina volnočasových pedagogů. Z řady důvodů (čerstvé zážitky z výuky, neformální atmosféra atp.) se děti vychovatelům v družině nebo klubu svěřují se svými radostmi a starostmi častěji nežli učitelům. Důvěra, která je svěřováním stvrzována, je pro vychovatele zavazující a umožňuje jim mj. vytvářet bezpečné prostředí, které dále podněcuje kvalitní volnočasové aktivity. Navíc může být tímto způsobem zachycen nejeden problém, který vyžaduje profesionální řešení. Má-li vychovatel nebo učitel tzv. svěřovací autoritu, svědčí to o jeho vysokých osobnostních kompetencích a usnadňuje mu to práci s žáky.

Zajímavým specifikem pedagogické práce ve školní družině či školním klubu je **denní doba**, ve které tam dochází k výchovnému působení. Žáci mohou pobývat v družině jak brzo ráno (před vyučováním), tak odpoledne a v podvečer (po vyučování). Vychovatel musí proto citlivě zohledňovat biorytmy dětí, navíc s přihlédnutím k výše zmíněné věkové heterogenitě. Biorytmická zátěž má přirozeně vliv na chování a prožívání dětí,

může se projevovat např. menším soustředěním, neukázněností apod. To klade vysoké nároky na vychovatele, který navíc sám musí zvládat vlastní biorytmický diskomfort (např. při střídání pracovních směn). Adekvátní úprava aktivit a organizace práce vzhledem k denní době je naprosto nezbytná a klade na vychovatele v jistém smyslu vyšší nároky nežli na učitele.

Shrneme-li výše uvedené či naznačené skutečnosti, můžeme konstatovat, že u vychovatelů ve srovnání s učiteli existuje zřetelný příklon k neformální autoritě a že jsou kladeny značné nároky na jejich profesní flexibilitu a tvořivost. To ovšem neznamená, že by vychovatelé neměli též autoritu formální, i s tou v určité míře disponují a měli by ji umět využívat pro zdárný průběh své práce. Důležité je, aby vychovatel věděl, kdy a jak má jakou autoritu využít. Domníváme se, že tento profesionální a citlivý přístup k práci s autoritou je ve stále větší míře nezbytný i pro učitele všech kategorií. Menší odstup, který má vychovatel od žáků, je nejen zatěžující, ale skýtá i velký výchovný a intervenční potenciál. I to je cesta pro učitele, kteří by měli být dětem blíž; ztrácejí-li svou expertní roli v aprobačním předmětu (např. v důsledku informační exploze), mohou jinou expertní roli naopak získat, nebudou-li se bát vstoupit s žáky do bezprostřednějšího vztahu založeného na důvěře a vzájemném respektu. Učitel, který není jen přednašečem látky a ukázňovatelem, ale průvodcem žáků a moderátorem jejich učebních aktivit, ale také jejich neformálním vzorem a modelem chování, se vlastně velmi přibližuje některým tradičním charakteristikám role vychovatele. Nejen vychovatelé se mohou od učitelů učit a inspirovat se jimi (např. v oblasti celoživotního vzdělávání a profesního rozvoje nebo v otázce stavovského sdružování), ale též učitelé mohou nalézt četné inspirace a vzory mezi vychovateli a v jejich způsobech práce.

Závěr

Z uvedených specifik povolání vychovatele, ať již se projevují v pracovních podmínkách či třeba v okolnostech uplatňování jejich autority ve vztahu k žákům, vyplývá, že jde o povolání mimořádně náročné a odpovědné. V jistém rozporu s touto náročností a odpovědností jsou relativně nízké nároky, které jsou kladeny na představitele vychovatelského povolání. Ve značném nepoměru je také pozornost, která je věnována vychovatelům ve srovnání s učiteli, ať již jde o zájem odborné i laické veřejnosti projevující se v debatách o školství anebo o pozornost badatelskou. Zvláště výzkumy zaměřené na vychovatele jsou v České republice stále poměrně vzácné. Z výše načrtnutých témat je však patrné, že stále zůstává řada bílých míst, která by bylo možné na základě výzkumných šetření zaplnit a přispět tak k poznání podstatné a neprávem opomíjené části

edukační reality – reality, která se v České republice přímo týká zhruba patnácti tisíc vychovatelek a vychovatelů a stovek tisíc žáků, kteří navštěvují školní družiny a kluby.

Seznam bibliografických odkazů

Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: Metody a strategie.* Praha: ISV nakladatelství.

Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století.* Brno: Konvoj.

CVVM (2019). *Tisková zpráva Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd České republiky, v. v. i. Prestiž povolání – červen 2019.*Praha.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi.* Praha: Grada Publishing.

Havlík, R., & Koťa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy.* Praha: Portál.

Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času: Současné trendy.* Praha: Portál.

Greger, D., Simnová, J., Chvál, M., & Straková, J. (2020). *Když výzkum mění praxi: Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Koťa, J. (2002). Profese učitele. In Havlík, R., Koťa, J. *Sociologie výchovy a školy.* Praha: Portál.

Machonin, P., & Tuček, M. (1996). *Česká společnost v transformaci.* Praha: Sociologické nakladatelství.

MŠMT: *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2020/2021.* [on-line]. Praha. Dostupné z: https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp.

Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2008). *Foundations of Education.* 10th edition. New York: Hougton Mifflin Company.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném a účinném znění.

PhDr. Michal Zvírotský, Ph.D.
Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky
Univerzita Karlova
michal.zvirotsky@pedf.cuni.cz

prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.
Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky
Univerzita Karlova
stanislav.bendl@pedf.cuni.cz