

SLEZSKÁ UNIVERZITA V OPAVĚ
FAKULTA VEŘEJNÝCH POLITIK
ÚSTAV PEDAGOGICKÝCH A PSYCHOLOGICKÝCH VĚD

Základy pedagogiky I.

2. doplněné vydání

studijní opora pro kombinované studium

Juraj Kalnický

Opava 2012

Recenzenti: Doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.,
 Doc. PhDr. Josef Mrhač, CSc.,

© Slezská univerzita v Opavě, 2012
© Doc. PhDr. Juraj Kalnický, PhD., 2012

ISBN 978-80-7248-787-5

ÚVOD

Studijní opora je organickou součástí souboru studijních pramenů pro kombinované studium předmětu Základy pedagogiky pro SP. Je připravena tak, aby usnadnila samostatné studium базové struktury pedagogiky jako vědecké disciplíny, která by zásadně měla být doplněna studiem dalších doporučených pramenů, zejména opírajíc se o motivační auto-otázky a korespondenční úkoly po každé lekci. Její osnova vychází z konceptu studia Sociální patologie a prevence, a proto některá témata, jež jsou detailněji rozebírána v jiných samostatných předmětech (koncept a aparát didaktiky, pedagogicko-psychologické diagnostiky, výzkumu a metodologie), tato opora z důvodu vyhnutí se duplicitě neobsahuje. V souladu s novým paradigmatem učení – potírání bezmyšlenkového memorování a naopak - vedení studenta k analýze, selekci informací, se snaží orientovat jej i na hledání redukované podstaty v textu, na hlavní myšlenky, na jejich výstižné formulace, a to zejména tím, že po prostudování výkladové části každé lekce vyžaduje od něj stručné shrnutí.

autor

Po prostudování studijní této opory byste

a) měli znát:

- předmět, genezi, aktuální funkce a úkoly pedagogiky, jakož i strukturu pedagogiky jako vědní disciplíny zabývající se edukací dětí a adolescentů,
- alternativní pedagogické směry,
- aktuální cíle prostředky, metody a principy výchovy dětí a adolescentů,
- soustavu pedagogických věd, charakteristiku jednotlivých pedagogických disciplín,
- pomocné a hraniční vědy pedagogiky,
- základní složky výchovy v demokratické společnosti,
- základní kompetence vychovávaného a vychovatele.

b) měli být schopni:

- využívat pojmového aparátu pedagogiky jako vědy o edukaci dětí a adolescentů ve všech souvislostech,
- postihnout její současné funkce a interiorizovat базový diapazon znalostí o výchovně-vzdělávacím procesu dětí a adolescentů, které vám umožní efektivní zvládnutí dalších – už specifických předmětů univerzitního studia ve vašem oboru,
- uvažovat a prakticky aplikovat poznatky o vzájemné podmíněnosti cílů, obsahu, forem, metod a prostředků výchovně-vzdělávacího procesu s principy a dalšími podmínkami edukace na efektivní interakci vychovávaného objektu a vychovatele.

c) měli získat jistotu:

- že v dalším studiu - při přípravě a simulované realizaci edukačních aktivit postupujete v souladu s базovými poznatky současné pedagogiky.

1 Předmět pedagogiky

Cílem kapitoly je obeznámit se s charakteristikou podstaty pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny, jejím záběrem – předmětem a hlavními činiteli zkoumání, jakož i s jejím metodologickým konceptem.

Klíčová slova

pedagogika, didaktika, andragogika, gerontagogika, celoživotní učení, edukace, výchova, výchovně-vzdělávací proces, procesní, formativní, normativní, endogenní a exogenní stránky vývinu osobnosti, interiorizace, druhy učení

Výkladová část

1.1 Základní kategorie edukace člověka

Pedagogika se obecně definuje jako *věda o výchově a vzdělávání dětí a adolescentů*, předmětem které je optimalizace procesu kultivace (*formativní* charakter) a procesu učení a vyučování (*informativní* charakter vědní disciplíny) jedince v jednotlivých etapách vývoje, ale i výzkum edukační skutečnosti – reality – převážně výchovně-vzdělávacího procesu. Objevuje, zkoumá a vysvětluje obecně platné zákonitosti, které odrážejí souvislosti a vztahy výchovně-vzdělávacích aspektů a činitelů v praxi - proto se mluví o pedagogice jako o *explorativní* a *explanační* disciplíně (Průcha 1997). Vytváří i jisté ideály, preskripce, vzory, normy a doporučení - proto se pedagogice připisuje i *normativní* charakter vědní disciplíny.

Takže pod kategorií **pedagogika** se běžně označuje i teorie i praxe výchovy, výuky, vzdělávání, edukace, formování, kreování či vyučování.

Z etymologického hlediska je kategorie pedagogika řeckého původu (pais = dítě, agó = vésti) a pedagogové ve starém Řecku byli otroci, kteří doprovázeli děti svobodných občanů do výuky. Samotný pojem pedagogika se objevuje zásluhou F. Herbarta a G. A. Lindnera ve druhé polovině 19. století. Například J. A. Komenský (17. st.) používal pro označení veškeré výchovy a vzdělávání pojmu „**didaktika**“, kterým se v současnosti označuje teorie výuky - teorie vyučování a vzdělávání.

Dosud ještě přežívá i starší pojetí předmětu pedagogiky jako vědní disciplíny, které považuje pedagogiku za vědu o permanentní výchově, o celoživotní výchově dětí, mládeže i dospělých (Jůva, 2001). V rámci takového pojetí jsou obsaženy i ostatní vědy o výchově a vzdělávání jedinců v jednotlivých věkových obdobích, jako je např. pedagogika předškolního věku, vysokoškolská pedagogika nebo pedagogika dospělých. Takovéto pojetí je ale pro nás již v současnosti neudržitelné.

Především vzhledem k tomu, že výchova a vzdělávání dospělých se již etablovala ve všech aspektech jako samostatná vědní disciplína – **andragogika** (řecky anér, andros = muž), a i metodologické myšlení vědců, pedagogů i praktiků zabývajících se otázkami edukace vůbec, se posouvá ke stále větší metodologické čistotě, je proto na místě akceptovat Medynského kategorii (z r. 1920) **antropogogika** jako kategorii, zastřešující veškerou permanentní výchovu a vzdělávání, jako interdisciplinární a integrovanou vědu o edukaci – edukologii (Průcha, 1997 aj.).

Mluvit o vysokoškolské pedagogice je také v současnosti historickým rudimentem, protože na vysokých školách studují a učí jenom dospělí lidé, a proto dospěl čas uvádět místo ní vysokoškolskou andragogiku.

Kromě jiného je nutno brát také v úvahu fakt, že dnes se už i z andragogiky vyčleňuje samostatná vědní disciplína, zabývající se edukací seniorů v post-produktivní fázi života - **gerontagogika** (řecky gerón = stařec), a tedy dochází i u samotné andragogiky ke zpřesnění věkového výseku jedinců, kteří jsou předmětem jejího zájmu – od prvního nástupu do pracovního procesu (po ukončení středního školování, nebo nástupu do pomaturitního studia či na vysokou školu) až po odchod do důchodu, tedy ukončení produktivní pracovní fáze života.

Předkládáme, podobně jako jsme to udělali u kategorie pedagogiky, i plnější definice andragogiky, gerontagogiky a celoživotního učení/vzdělávání:

Andragogika je věda o výchově a vzdělávání dospělých (v produktivním období) a péči o dospělé, respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. Jako její subsystémy se vygenerovaly prozatím jako subsystémy: **obecná** (geneze/historie/systém/komparace – realizující se na univerzitách), **profesní** (podniková; - speciální část vysokoškolské - zabývající se dalším vzděláváním učitelů – tzv. *pedeutologie*; sociální, bezpečnostní, forenzní), **zájmová** (mimoškolská, osvětová, kulturní) a **integrovaná** (zahrnující všechny subsystémy + řízení lidských zdrojů – jako péče o dospělého člověka) **andragogika**.

Gerontagogika je výchova a vzdělávání starších dospělých v post-produktivním období. Zabývá se dvěma základními typy edukace, a to **edukací seniorů** (např. v Universitě třetího věku) a **edukací kmetů** - jde vlastně většinou o re-edukaci – znovuzískání již dříve nabytých schopností, způsobilostí a často i základních návyků.

Celoživotní vzdělávání a výchova (CŽVV) – celoživotní učení (CŽU) je soubor záměrných a systematicky uplatňovaných organizačních, řídicích, didaktických a finančních procedur pro podporu učení se v průběhu celého života člověka, včetně formy řízeného samostudia.

Za vedoucí princip pro rozvoj vzdělávacích systémů s posláním „naučit lidi učit se“ uznaly uplatňování CŽU i světové konference UNESCO ke vzdělávání dospělých (1949 Elsinor, 1960 Montreal, 1972 Tokio, 1985 Paříž, 1997 Hamburg, 2009 Belem), jakož i Evropská komise, která v roce 2000 schválila Memorandum o celoživotním učení s tím, že vzdělávání je klíčem k posílení konkurenceschopnosti Evropy.

1.2 Vymezení předmětu pedagogiky

Při vymezení předmětu pedagogiky vycházíme z obecné definice pedagogiky jako vědy o výchově a vzdělávání, která se zabývá především řízenými a záměrnými procesy učení. Předmět pedagogiky je celá staletí spojován kromě výchovy mladého člověka v rodině, převážně se školou, a proto při vymezení předmětu pedagogiky třeba vycházet i ze skutečností, které jsou nedílnou součástí organizovaného výchovně-vzdělávacího procesu a které bezprostředně ovlivňují edukační skutečnost.

Pedagogika je jednou z univerzálnějších vědních disciplín, protože jevy, které zkoumá, jsou mnohostranně podmíněny, což znamená, že mnohé otázky, které zkoumá pedagogická věda, zasahují do více oblastí věd o člověku a společnosti. Proto i zájem výchovné teorie se zaměřuje na jevy, které jsou předmětem zkoumání jiných vědních disciplín. To způsobuje, že v pedagogických pracích stěží odlišit čistě specifické jevy, náležící výlučně do vědy o výchově, od těch problémů, které zkoumají i jiné vědní disciplíny.

V pozornosti pedagogiky stojí na prvním místě **žák**, jeho specifikum osobnosti, které si i při cílevědomém skupinovém výchovně-vzdělávacím působení vyžaduje za jistých okolností i individuální přístup.

Předmět pedagogiky musí být zaměřen na studium **duševních vlastností žáka a učitele** jako subjektu a objektu výchovného působení, i když tato problematika je předmětem zkoumání psychologických věd, a též i na **analýzu vnějších vlivů**, které z jednotlivých stránek zkoumají jiné společenské vědy, zejména sociologie. Tyto činitele výchovný jev podmiňují, proto je pedagogika musí nejen respektovat, ale z ní i vycházet.

Kromě analýzy osobnosti žáka a prostředí, ve kterém existuje, vystupují v **teorii výchovy** do popředí i jiné zákonitosti výchovy jako společenského jevu, jakými jsou výchovné **cíle, obsah, formy, metody** a další hmotné či nehmotné **prostředky**, které představují charakteristické prvky výchovně-vzdělávacího působení, čímž se okruh problematiky, kterou pedagogika zkoumá, rozšiřuje i na oblasti širší společenské reality, včetně ideologie.

Na základě uvedené stručné charakteristiky bázových okruhů, kterými se pedagogika musí zabývat, můžeme uvést **obecnější východiska pro formulování předmětu pedagogiky**. Jsou to především jevy:

a) organicky patřící vědě o výchově, které nezkoumá žádná jiná věda. Je to zejména vytyčování cílů a konkretizace obsahu výchovy a vzdělávání (pedagogická axiologie), dále formativní stránka incentivních vlivů (vymezení metod a prostředků prvo-podnětů), a v neposlední řadě zkoumání organizačních forem (školský systém, rozvrh hodin, vyučovací hodina apod.);

b) související s výchovou a jsou předmětem zkoumání i jiných věd. Jde o ty stránky psychosomatických vlastností žáků, společenské a sociální podmínky výchovy, které mají výrazný vliv při celkovém formování osobnosti.

I když jsme již uvedli, že výchovný proces je mnohostranně podmíněn, přece jej třeba chápat jako relativně samostatný systém s konkrétně vymezenou sférou bádání. Zmíněná oblast jevů zkoumání pedagogiky už pevně zakotvila ve struktuře této vědy, která je zkoumá, analyzuje, zobecňuje, a nakonec hledá optimální cesty výchovného působení.

Můžeme říct, že předmět zkoumání obecné pedagogiky se zaměřuje na analýzu specifických výchovně-vzdělávacích jevů, a to z hlediska **procesní, formativní i normativní, endogenní a exogenní** stránky vývoje osobnosti, se zvláštním zřetelem na všeobecné humánní normy a cíle společnosti.

procesní stránka výchovně-vzdělávacího procesu je spjata s cíli, obsahem, formami, metodami a dalšími nehmotnými i hmotnými prostředky;
formativní stránka se týká kreování osobnosti;
normativní stránka vyjadřuje základní požadavky a cíle, pro jaký účel třeba vychovávat;
endogenní stránka vyjadřuje podmínky a změny vnitřního vývoje subjektu v důsledku záměrného působení a jak se tyto změny projevují v chování jedince;
exogenní stránka představuje celou strukturu výchovného prostředí a její vlivy na osobnost vychovávaného

Uvedené charakteristiky platí jak pro obecnou pedagogiku, tak i pro ostatní pedagogické disciplíny. Specifikum školské pedagogiky je v tom, že do popředí výrazněji vystupuje ontogenetický zřetel, který sehrává rozhodující úlohu při formulaci obsahu vzdělávání, výběru věku přiměřených informací i při postupech a metodách výchovy a vzdělávání. Podobně je to i v předškolní pedagogice, kde vývojová specifika jsou ještě výraznější.

Školská pedagogika zahrnuje všechny jevy, které přímo i zprostředkovaně souvisejí s cílevědomým působením výchovných činitelů. Nejen popisuje jevy, situace, ale hledá rozmanité vztahy a souvislosti mezi nimi, a nakonec všechno, co je možno, i zobecňuje. Tady je třeba zčásti zahrnout i metodiky jednotlivých předmětů, které poskytují konkrétnější materiál pro zobecnění, což může zpětně pozitivně ovlivňovat konkrétní práci učitele či vychovatele.

Bezprostřední vztah k předmětu pedagogiky, k pedagogické teorii a výchovné praxi mají i **teorie učení**. V současnosti jich existuje několik, ale my uvedeme jen dvě nejrozšířenější:

Teorie interiorizace – její podstatou je, že jedinec, který je včleněn do výchovně-vzdělávacího procesu, si postupně osvojuje předkládané mu informace. Proces jejich zpracování probíhá v sociální komunikaci podnětového a řečového charakteru na bázi již získaných vědomostí, logické způsobilosti a geneticky daného IQ jedince v etapách: předběžné orientace, analýzy (třídění), výběru (potřebné), zvnitřnění (ztotožnění se) a uplatnění (již vědomosti/dovednosti).

Teorie programování - představuje řízené učení v etapách: vymezení cíle, záměru, respektování východiskové báze a možností poznávací činnosti, poznání struktury vědomostí a zručností, které se mají zprostředkovat žákům, zabezpečení přiměřených prostředků, algoritmizaci činnosti žáků (určená fakta se naprogramují z hlediska obsahu a postupů učení, respektujíc přitom základní logická, psychologická a didaktická hlediska), zpětně-vazební činnost a případná korekce, resp. regulace činnosti, která nevedla k očekávanému cíli.

Co se týče **druhů učení**, uvádíme běžně definovaných pět konceptů:

- **podmiňování** - vychází z mechanismu posilování podmíněných reflexů (asociací), (Pavlov: klasické podmiňování, Skinner: instrumentální podmiňování) a výsledkem kterého jsou zpevněné dočasné spoje;
- **senzomotorické učení** – prezentuje osvojování pohybových operací, rozličných manuálních zručností a návyků prakticky ve všech druzích činnosti;
- **verbální učení** – podstatou je (mechanické, ale i logické) paměťové osvojování si slovních odpovědí určitého systému (specifickým druhem je **pojmové** učení – napomáhající rozvoji abstraktního myšlení);
- **učení řešením problémů** - podstatou je uplatnění asociace – převzetí způsobu řešení jistého úkolu a jeho uplatnění na úkol jiný;
- **sociální učení** - zahrnuje osvojení forem chování, které se projevují v komunikaci sociálních vztahů. Jde o životní styl nebo jeho prvky, postoje, názory, etické normy a pod.

V praxi se teorie učení ani v dnešních pedagogických analýzách moc neuznávají. Více se preferují výsledky učení, ohraničené získáním vědomostí, zručností, způsobilostí a návyků, čímž se učení prakticky ztotožňuje se vzděláváním.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované první lekce tak, že:

- a) jednou větou definujte každou z uvedených základních kategorií
- pedagogika –
 - didaktika –
 - antropogogika –
 - andragogika –
 - gerontagogika –
 - celoživotní učení –
- b) napište svými slovy, na analýzu jakých jevů se zaměřuje předmět zkoumání obecné pedagogiky, přičemž vycházejte z hlediska stránek vývoje osobnosti:
- procesní –
 - formativní –
 - normativní –
 - endogenní –
 - exogenní –
- c) vepište do tabulky názvy a stručnou charakteristiku pěti druhů učení

druh učení:	charakteristika:
druh učení:	charakteristika:
druh učení:	charakteristika:
druh učení:	charakteristika:
druh učení:	charakteristika:

Otázky k zamyšlení:

1. Můžeme říct, že v rámci teorií učení mají teorie interiorizace a teorie programování něco společného?
2. Uměli byste vyjmenovat co konkrétně?
3. Vzpomenete si v jaké souvislosti jste četli o formativní stránce incentivních vlivů?

Korespondenční úkoly:

1. Srovnejte definice předmětu pedagogiky u Blížkovského (1992) a Průchy (1997).
2. V souvislosti s druhy učení vyhledejte v doporučených literárních pramenech (možno i z jiných zdrojů) stručné charakteristiky tzv. klasického podmiňování (Pavlov) a podmiňování instrumentálního (Skinner) a pokuste se najít v nich společné znaky.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu do konce prvního týdne daného semestru. Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690

Seznam aktuální literatury

- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: 1992.
- CROPLEY, A. J. *Towards a System of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon, 1980.
- JARVIS, P. *The Theory & Practice of Teaching*. 2. ed. London: & NY: 2006. ISBN: 0415-36525-2.
- JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN: 80-85931-95-8.
- KAISER, A. - KAISEROVÁ, R. *Učebnica pedagogiky*. Bratislava: 1992. ISBN: 80-08-02006-7.
- KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: 2007. ISBN: 978-80-7368-489-1.
- KREJČÍ, V. *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava: 1991.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: 1997.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: 1998.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: 1995.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. a kol. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN: 80-89018-25-4.

2 Vznik pedagogiky jako vědy

Cílem kapitoly je obeznámit se s rámcovou genezí pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny, jejím předmětem zkoumání, jakož i metodologickou bází a prognostickými koncepty.

Klíčová slova

geneze, subjektivní a objektivní zákonitosti, subhumánní tendence učení, ideál výchovy, pedagogický koncept

Výkladová část

Ve srovnání s jinými společenskými disciplínami je pedagogika úžeji spjata s praxí výchovy a vzdělávání a přirozená potřeba formovat osobnost jedince vychází jak ze subjektivních, tak i z objektivních zákonitostí.

Subjektivní zákonitosti bychom mohli zjednodušeně formulovat tak, že jde o přirozenou (zakódovanou) tendenci zdokonalování každého organismu danou nejen člověku, ale i živočichům (mluví se tedy o subhumánní tendenci).

Objektivní zákonitosti jsou dané tím, že každé sociální skupině (zejména rodině) bytostně záleží na tom, aby utvářela co nejlepší podmínky pro optimální rozvoj jejího člena. Člověk i vnější okolnosti směřovali v prvopočátcích vývoje společnosti stále k vyšším kvalitám, a to i bez speciálních teorií či cílené praxe, která by jakýmkoli způsobem zasahovala do vztahů subjektivního a objektivního.

V počátečních fázích vývoje lidstva se společenské vztahy vyznačovaly jednoduchostí, člověk byl bytostně připoután k přírodě, odkázan na její zákonitosti. Postupně jak se v procesu fylogeneze rozvíjel subjektivní činitel, objevovaly se nové sporadické informace, narůstala i složitost společenského prostředí, ve kterém se jedinec musel orientovat a z hlediska přežití i přizpůsobovat.

Takhle postupně vznikal rozpor mezi dosaženou úrovní intelektuálního a mravního rozvoje osobnosti a možnostmi či potřebami jeho dalšího zdokonalování. To všechno si přirozeně vyžadovalo realizovat speciální, na cíl zaměřenou přípravu mladých lidí na perspektivní osobní a společenský vývoj. Přirozené úsilí o sebezdokonalování vyplynulo jako jedna ze základních podmínek snažení člověka o svou existenci.

Výchova, socializace, resp. sociální učení (učení se od zdatnějšího) je v podstatě jev tak starý jako lidstvo samo. Samotná věda o výchově se rodí společně s ostatními vědeckými disciplínami, zejména s filozofií. Právě proto filozofické směry jakoby vtačily pečeť i pedagogickým koncepcím a názorům starých myslitelů.

Již ve starém Řecku klasici antické filozofie formulují ideál výchovy. Ze všech uvedeme aspoň tři z nich.

Sokrates (asi 469 – 399 př. n. l.) zdůrazňuje zejména *moudrost*, kterou považuje za nejvyšší mravní ctnost. Chtěl přimět člověka k neustálému sebezdokonalování a pátrání po pravdě. Metodou dialogu s kladením pomocných otázek (často uváděnou jako *sokratovská metoda*) vedl žáky k tomu, aby pomocí svých vlastních znalostí dospěli k řešení, aniž by jim sám prozradil správné řešení.

Platon (427 – 347 př. n. l.), nejvýznamnější Sokratův žák, kladl největší důraz na složku rozumovou. Prosazoval myšlenku, že výchova by měla být veřejná. Tedy pro všechny svobodné, a to jak pro chlapce, tak pro dívky. V roce 387 př. n. l. založil Akademii, první vysokou školu v Evropě.

Cílem výchovy **Aristotela** (384 – 322 př. n. l.), žáka Platona bylo rozvinutí všech

lidských vloh. Podobně jako Platon, tak i on položil základy ke vzniku vlastní školy. Nazval ji Lykeion a vyučovalo se zde během procházek v alejích (známé jako peripatetické přednášky - od *peripatein* – procházeti se). Aristoteles odmítá soukromou výchovu a je za státní a všeobecnou výchovu. (K. Janiš ml., 2009)

De facto se ale ani jeden významný filosof nevyhnul řešení problémů výchovy člověka.

V **období humanizmu a renesance** hlavní úsilí o novou rodící se společnost směřovalo zejména k pozdvižení důstojnosti člověka, třeba uvést především přínos děl F. **Bacona** (1561 - 1626) – *Nové organon* a *Nová Atlantis*, R. **Descarta** (1596 - 1650) – *Rozprava o metodě* a *Vášeň duše*, J. **Locka** (1632-1704) - *Druhé pojednání o vládě* a *O výchově*. V tomto období vznikají i jedinečná pedagogická díla J. J. **Rousseaua** (1712 - 1778) – *Emil, čili o výchově*, J. H. **Pestalozziho** (1747 - 1827) – *Lienhard a Gertruda*, ale i jiných děl a též jiných autorů, kteří se stali předchůdci moderního systému vědy o výchově.

V souvislosti s objektivní potřebou kreování pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny je třeba vyzvednout autora, který se svými téměř v celém světě známými, pracemi významně podílel na tom, aby si tato vědní disciplína o dvě století později vytvořila vlastní předmět zkoumání a našla místo v systému společenských věd. Je jím český pedagog Jan Ámos **Komenský** (1593 - 1670), znám zejména myšlenkou *pansofie* – *vševědy*, která byla podle něj cestou k míru, cestou k vytažení nevědomosti, též myšlenkou o *celoživotním vzdělávání* - od narození až po stáří, a kterého *třídně-hodinový systém* se dodnes uplatňuje ve většině škol světa. Největší význam pro pedagogiku má Komenského *Didactica magna* neboli *Velká didaktika*, která vyšla v roce 1657 jako hlavní část mezi jinými didaktickými spisy - *Informatorium školy mateřské*, *Brána jazyků otevřena*, *Orbis pictus*... a další. Velikou inspirací při jejím zpracování mu byly pedagogické principy a metody, které našel v pracích svého staršího soupeřníka, německého pedagoga Wolfganga **Ratkeho** (1571 - 1635).

Koncem 19. st. dochází k výrazné diferenciaci ve vědách, které se do té doby rozvíjely v rámci filozofie. Protože požadavky na intelektuální a mravní rozvoj jedince neustále vyžadovaly optimalizovat výchovně-vzdělávací proces, trend hledání a ohraničení okruhu problémů spadajících do kompetence dané vědní oblasti neobešel ani pedagogiku. To se ale mohlo uskutečnit jenom tehdy, když by se dostatečně rozvíjela **teorie**, která by zkoumala proces záměrného působení na osobnost a usměrňovala přípravu mládeže na život v daných společenských podmínkách.

Za **zakladatele pedagogiky** jako samostatné vědní disciplíny se obecně považuje ale až německý pedagog Johann Friedrich **Herbart** (1776 - 1841), který *za její základ považoval psychologii*, zvýraznil *důležitost teorie pro pedagogickou praxi*, načrtl její osobitý *předmět a strukturu pedagogiky*, vycházejíc z předpokladu, že *nejdůležitějším prostředkem výchovy je vyučování*, rozpracoval řadu důležitých didaktických otázek platných dodnes, kromě jiných například určil jakési *univerzální schéma vyučovacích postupů*:

- jasnost (zprostředkování a osvojení si nových poznatků),
- asociace (transfer nových a starých, již osvojených poznatků),
- systém (zobecnění osvojených poznatků),
- metoda (praktické užití osvojených informací).

Díky tomu se koncem 19. a začátkem 20. st., zejména ve střední Evropě mohutně rozvíjela pedagogika (v různých konceptech) a vznikaly speciální instituce, jejichž úkolem bylo rozvíjet teorii výchovy.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované druhé lekce tak, že:

- a) zvýrazníte charakteristiky subjektivních a objektivních zákonitostí formování osobnosti jedinců;
- b) stručně charakterizujte ideál výchovy u řeckých antických filozofů a filozofů období humanizmu a renesance;
- c) zdůvodněte, proč se za zakladatele pedagogiky jako samostatné vědné disciplíny považuje J. F. Herbart, a ne J. A. Komenský, přičemž sumarizujte na jedné straně konkrétní přínosy a vklady obou osobností do konceptu pedagogiky.

Otázky k zamyšlení:

1. Můžeme říct, že v rámci teorií učení mají teorie interiorizace a teorie programování něco společného?
2. Uměli byste vyjmenovat, co konkrétně?
3. Vzpomenete si, v jaké souvislosti jste četli o formativní stránce incentivních vlivů?

Korespondenční úkoly

1. Z dalších doporučených pramenů (možno i z jiných zdrojů) vyhledejte informace o díle W. Ratkeho a J. A. Komenského a pokuste se najít rozdíl v pojetí didaktiky těchto osobností.
2. Na základě studia základních doporučených pramenů doplňte do níže uvedené tabulky aspoň tři osobnosti (kromě jmen uvedených v studijní opoře) z dějin světové pedagogiky a pět z historie české pedagogiky, které vás nejvíce zaujaly. Uveďte i čím vás zaujali.

<i>světová pedagogika</i>

<i>osobnost</i>	<i>století</i>	<i>významný přínos pro pedagogiku</i>

Česká pedagogika

<i>osobnost</i>	<i>století</i>	<i>významný přínos pro pedagogiku</i>

3. Na základě studia dalších doporučených pramenů se pokuste najít nejvýznamnější (aspoň pět – 5) osobnosti české pedagogiky 19. a 1. poloviny 20. století.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu do konce druhého týdne daného semestru. Maximální rozsah každého úkolu - 1NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN.

Seznam aktuální literatury

- JANIŠ, K. ml. *Vybrané kapitoly z dějin výchovy*. Opava: SLU, 2009. ISBN: 978-80-7248-512-3.
- JŮVA, V., JŮVA, V. jr. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1994. ISBN: 80-85931-43-5.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky*. Praha: 1912 - 1919.
- KALNICKÝ, J. *Základy pedagogiky I*. Opava: 2009. ISBN: 978-80-7248-543-7.
- KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*. Praha: 1954.
- KREJČÍ, V. *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava: 1991.
- KYRÁŠEK, J. *Johann Friedrich Herbart a jeho pedagogika*. Praha: 1977.
- LÁNSKÝ, M. *Odkaz J. A. Komenského a výchova člověka pro 21. století*. Praha: 1992.
- MALACH, J. *Pedagogika jako obecná teorie edukace*. Ostrava: 2007.
- MÁTEJ, J. a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: 1976.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: 2000.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha 1998.
- ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1991.

3 Pedagogické směry, alternativní školy a hnutí

Cílem kapitoly je obeznámit se s filozofickými orientacemi, které nejvíce ovlivnily světové pedagogické dění tím, že se staly základním rámcem pro pedagogické koncepty v jednotlivých etapách vývoje pedagogiky, ale také pro praktické alternativní hnutí, směřování a školy, včetně představitelů.

Klíčová slova

pedagogika, pedagogické myšlení, pedagogické směřování, pedagogické teorie a koncepty, alternativní školství

Výkladová část

Rozvoj pedagogického myšlení, který podněcoval rozvoj pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny, byl od konce 19. století zejména ve střední Evropě výrazně ovlivňován ze strany různých filozofických směrů, ale i jiných rýsujících se vědních odvětví či konceptů, byl taktéž pod tlakem mnohých odpůrců, kteří argumentovali někdy i výroky, že pedagogika není věda, ale umění, proto se jí nedá naučit, nebo, že je tím, co každý umí, anebo dokonce, že je tím, co nikdo nikdo znát nemůže...

Z filozofických směrů asi nejvíce ovlivnily vývoj pedagogiky **pozitivismus**, snažící se o její empirický vědní základ (H. **Spencer**), a **pragmatismus**, posouvající pedagogické myšlení k idealistické orientaci, kde je nejvyšším kritériem výchovy dobro. A dobro je pravda, která se v životě osvědčí (W. **James**, J. **Dewey** aj.).

Ne menší význam pro rozvoj pedagogiky a její teorie ve srovnání s filozofií měla psychologie, která se též rozvíjela jako samostatná vědní disciplína od poloviny 19. století.

Z hlediska způsobu řešení otázky rozvoje osobnosti (priorizování či podceňování) se vyprofilovaly ve 20. století dvě nejdůležitější - **základní pedagogické směřování**, samozřejmě s různými početnými modifikacemi či orientacemi, a to koncepty **naturalistické** (též označované jako biologické, či psychologické) a koncepty **sociologické** (též označované jako filozofické, či etické) - (Višňovský, L. - Kačáni, V. 2001).

Naturalistické orientace se vyznačují širokou škálou názorů a modifikací, kladoucí prvořadý význam na dítě – jedinou prioritu výchovně-vzdělávacího procesu – proto jsou často označované i jako **pedocentrické**. V jejich rámci se profilovalo vícero hnutí:

- **reformní pedagogika**, resp. „hnutí nové výchovy“ (kritizovalo tradiční školu s pasivitou dítěte) – uplatňující liberalizmus a humanizmus, aby se dítě stalo nejen objektem, ale i subjektem záměrného působení (E. **Keyová**, S. **Hall**, J. **Dewey**). V mnohých názorech ale přeceňovaly vrozené předpoklady jedince – tzv. **biologizující směry**, podobně jako tzv. **hlubinné pedagogické směry**, kladoucí důraz na vnitřní složku osobnosti dítěte a většinu duševních jevů vysvětlujících rozvíjením pudů – zejména:

- **psychoanalytická pedagogika**, která za nejdůležitější hybnou sílu, ovládající a řídicí celý organismus člověka již od narození považuje pud života, pohlavní pud a pud smrti (S. **Freud**).

Druhým významným směrem hlubinné pedagogiky je:

- **individuální pedagogika**, kladoucí důraz na pud individuálního uplatnění ve společenských podmínkách a touhy po moci (A. **Adler**). Na rozdíl od **Freuda**, Adler zdůrazňoval sociálně-psychologickou podmíněnost výchovy. Analyzoval projevy a důsledky citu méněcennosti s možnými stavy deprivace, apatie, které se dají eliminovat právě dosažením zážitků z úspěchu.

- **dynamická pedagogika**, s behavioristickým konceptem, kladoucí důraz na lidské chování, experimenty a vylučující všechno, co je nemožné pozorovat zvenčí. Neuznává kategorie vědomí, myšlení, citu a vůle. Vzdělání a výchova jsou redukovány na mechanické učení a výcvik (základem učení E. L. **Thorndika** a J. B. **Watsona** v USA - konec 19. st.).

Zde je potřeba zvýraznit společensko-politickou dimenzi pedagogiky i v souvislosti s příkladem velkého amerického filozofa a pedagogického reformátora J. Deweye:

ve 30. letech 20. stol. si reformátorské popularity tohoto velkého myslitele v USA všiml i diktátor sovětského Ruska, J. V. Stalin, který věděl, že výchova je politikum (výraz datovaný od doby císaře Josefa II., který završoval školské reformy své matky, císařovny Marie Terezie), a proto pozval J. Deweye do Sovětského svazu, aby zreformoval tamní školství. Kdyby se to bylo uskutečnilo, zřejmě bychom v genezi naší pedagogiky byli zaznamenali jinou orientaci, než tu, která zde vládla od r. 1945 do r. 1989.

Ale co chtěla náhoda? Stalin z obavy o svůj post vypověděl v r. 1929 svého největšího politického soka a kritika L. D. Trockého (vl. jménem Bronštejn, který byl spolu s Leninem hlavním představitelem VŘSR) ze země, ten byl přijat Mexikem, kde se jej ujala světoznámá malířská dvojice Frida Kahlo (vl. jménem M. Carmen) se svým manželem Diegem Riverou. To se Stalinovi ale nelíbilo a dal Trockého svým španělským agentem R.R. Mercaderem v r. 1940 zavraždit. Potvrdil to i výrok mezinárodní vyšetřovací komise ve které byl i J. Dewey. Tím pádem se J. Dewey stal nejen pro Stalina a Sovětský svaz, ale celý socialistický tábor nepřijatelným odsouzením hodným reakčním pedagogem, kterého museli všichni teoretikové, pišící pedagogická díla i profesori na univerzitách kritizovat, aniž by vůbec věděli proč...a studentům a budoucím učitelům se předkládaly místo konceptů J. Deweye, traktáty sovětské komunistické ideologie.

Sociologické orientace – jsou zaměřeny na vnější prostředí, se základní ideou, že hlavním činitelem vývoje osobnosti jsou vlivy společenského prostředí. Člověk je sociální bytost, protože je již ve své přirozenosti závislý na společenském prostředí a výchově (E. **Durkheim**, W. **Znаниеcky**). Jedinou konkrétní skutečností je společnost, která má vlastní osobité zákonitosti. Společnost je něco víc než jednoduchý souhrn jedinců, proto z hlediska jedince není možné hledat objasnění ve společenské skupině, která myslí a koná celkem jinak než jednotliví lidé, kteří by žili izolovaně. Proto společenské vědomí nezávisí na jedinci a nemožno ho chápat ani jako průměr názorů jedinců.

Podobně i v minulém období (1948 - 1989) u nás preferovaná teorie výchovy vycházela z výrazné sociální determinace vývinu psychiky. Materialistická pedagogika zdůrazňovala, že výchovu třeba osvobodit od spekulativního subjektivismu a idealismu v každé podobě, a že má sloužit výlučně vládnoucí třídě a komunistické straně.

Pro jednoznačný sociologický přístup je charakteristické to, že se přeceňoval význam společenských podmínek a podcenilo se specifikum osobnosti dítěte. Vznikla jakási „bezdětná“ pedagogika, když bez ohledu na duševní stav vychovávaného, jeho schopnosti a další osobnostní vlastnosti možno vychovat plnohodnotnou osobnost, když se pro jedince vytvoří příznivé podmínky.

Existují ale i jiné klasifikace pedagogických směrů (viz Single, 1966). Asi dneska nejnámější členění s podrobnou charakteristikou přináší koncem 20. stol. Yves Bertrand.

Jeho klasifikace obsahuje sedm základních teorií i s jejich zdroji a hlavními představiteli:

1. spiritualistické
2. personalistické
3. kognitivně-psychologické
4. technologické
5. socio-kognitivní
6. sociální
7. akademické (Bertrand, 1998).

Níže uvedená tabulka obsahuje stručné definice těchto teorií (dle Y. Bertranda), jejichž charakteristické strukturální prvky, vybrané vedoucí představitelé a filozofické zdroje těchto učení.

teorie	strukturální prvky	autoři	zdroje
1. Spiritualistické – jejich cílem je sblížit člověka s duchovní realitou a umožnit mu objevení metafyzické stránky světa - navrhuje transcendentální přístup ke vzdělávání a podobný pohled na vztahy mezi lidskou bytostí a "univerzem".	Duchovní hodnoty vepsané do nitra lidské bytosti, metafyzika, Tao, Bůh, intuice, duchovní dimenze univerza;	Merilyn Fergusonová, Constantin Fotinas, Willis Harman, Carl Gustav Jung, Lao-c', George Leonard, Daisetz Teitaro Suzuki, Abraham Maslow, Constantin Fotinas a dal.;	Různá náboženství, metafyzické a mystické systémy, orientální filosofie, taoismus, buddhismus;
2. Personalistické - vzdělávání se soustřeďuje na osobnost žáka, se zrodilo jako reakce na systémy, jež se příliš orientovaly na vyučování daných obsahů. Je tedy potřeba zaměřit pedagogické úsilí na subjektivní dynamiku dítěte a žáka.	Růst osoby, výzkumy činnosti a projevů osoby ve skupině, nevědomí, afektivita, přání, pudy, zájmy, já - úvahy o funkcích a projevech osoby;	Alexander S. Neill, Alfred Adler, Perre Angers, Constantin Fotinas, Sigmund Freud, Kurt Lewin, Abraham Maslow, Claude Paquette, André Paré, Carl R. Rogers, Marie Montessori a dal.	Humanistická psychologie, personalismus, hermeneutika, psychoanalýza;
3. Kognitivně-psychologické - vycházejí ze dvou proudů - z konstruktivistické didaktiky a pedagogického profilu žáka. Učitelé by měli počítat s předchozími znalostmi dětí a také brát v úvahu možné epistemologické konflikty poznatků a účinně s nimi bojovat.	Procesy učení, prekoncepty, spontánní reprezentace, kognitivní konflikty, pedagogické profily, předvědecká kultura;	Gaston Bachelard, Nadine Bednarzová, Antoine de la Garanderie, André Giordan, Marie Larochele a Jacques Desautais, Jean Piaget, Alain Taurisson a dal.	Piagetovská psychologie, kognitivní psychologie, konstruktivistické epistemologie
4. Technologické – jejich cílem je zlepšit kvalitu výuky a vyučovacích metod za pomoci nových technologií – čímž je myšlena sféra nástrojů, přístrojů a pod., ale také sféra postupů, systémů a metod (kybernetika). Teorie dbá též na efektivitu vyučovacího procesu a usnadnění práce vyučujícím.	Informace, technologie komunikace, informatika, média, systémový přístup k výuce, konstrukce poznání;	Ludwig v. Bertalanffy, Jacques Bordier, John Carrol, Donald Cunningham, Walter Dick a Lou Carrey, Robert Gagné, Robert Mager, Harry McMahon, Bill O'Neill, F. Skinner, Harold Stolovitch, Gilbert Paquette a dal.	Kybernetika, teorie systémů, teorie komunikace, behaviorismus, kognitivní psychologie;
5. Socio-kognitivní – kladou důraz na roli sociální interakce v mechanismu učení. Cestou k lepším výsledkům není změna společnosti, ale respektování jejího vlivu.	Kultura, sociální prostředí, okolní prostředí, sociální determinanty poznání, sociální interakce;	Albert Bandura, Jerome Bruner, Allan Collins, James Cooper, Margaret E. Gredlerová, Monique Lefebvre-Pinardová, Roy Pea, Bruce Joyce, Lev Semjonovič Vygotskij a dal.	Sociologie, antropologie, psychosociologie;
6. Sociální – jejich cílem je změna společnosti - zbavení se byrokratických institucí, zrušení společenských tříd a zprostředkování skutečného pohledu na současný svět, kde vzdělání vytváří nové nástroje k proměně světa a je nutné ho pojímat jako možný nástroj k rekonstrukci naší společnosti.	Společenské třídy, společenské determinismy lidské přirozenosti, problémy životního prostředí a sociální problémy, moc, osvobození, společenské změny	Pierre Bourdieu, John Dewey, Jean-Claude Forquin, Paolo Freire, Eric Jantsch, Georges Lapassade, Peter McClaren, William Stanley, Alvin Toffler, Michael Young a dal.	Sociologie, marxismus, politické vědy, kritická teorie, ekologie, feministické studie, vědy o životním prostředí;
7. Akademické – snaží se o kvalitní charakter obecného vzdělání, které by žákovi umožnilo stát se široce kultivovaným člověkem. Dělí se na hlavní dva proudy – tradicionalismus a generalismus.	Obsahy, předměty, disciplíny, logika, uvažování, intelekt, západní kultura, tradice, řecká a latinská humanitní studia, klasická díla, kritické myšlení;	Mortimer J. Adler, Allan Bloom, Michael Henry Hutchins, Jacques Laliberté, Micheline Lavaliéová, Arthur Marsolais, Richard Paul, Michael Scriven a dal.	Klasická literatura, filosofie, obecná kultura;

Alternativní školství je postaveno obecně na možnosti volby mezi dvěma nebo vícerymi (neantagonistickými) kvalitativními paralelami řešení školské problematiky. Vzniklo z iniciativy občanů, občanských skupin a hnutí, škol, či rodičů, začátkem 20. st., v souvislosti s nespokojností s tehdejšími řešeními (masové) vzdělávací soustavy.

Projevuje se vznikem a existencí ucelených, systémově nových modelů, základem kterých jsou jiná filozofická a pedagogicko-psychologická východiska než v „tradiční škole“, ale sledují tentýž cíl – výchovu a vzdělávání dětí a mládeže. Znamé jsou jako alternativní školy. Např. v Nizozemsku a Dánsku je množství rozvinutých školských alternativ a tzv. tradiční model v našem pojetí je zde v menšině.

Systémová novost znamená, že alternativní škola se liší od tradiční anebo jiné alternativní školy ve většině základních prvků edukačního systému a změna zasahuje celou podstatu školy, nejen detaily, anebo jen jeden systémový znak (např. odstranění zvonění), ale soubor znaků:

- **edukační cíle** – např. jiné priority, upřednostnění rozvoje postojů a schopností dětí před rozsahem vědomostí, anebo důraz na sebe-rozvoj dítěte, samostatnost, svobodu ducha pod.;
- **obsah vyučování**, jeho rozsah a struktura - např. v obsahu je vyváženěji zastoupen rozvoj kognitivní a citově-volní stránky dítěte; anebo část obsahu je koncipována podle vzdělávacích standardů a další část vytváří učitel a žáci podle témat a ne podle vyučovacích předmětů;
- **metody a formy výuky** - např. frontální výuka tvoří jen malou část, nosnou je skupinová nebo samostatná práce žáků, či tzv. projektové vyučování; v některých koncepcích neexistuje třídně-hodinový systém, ale flexibilní vyučovací jednotky podle potřeby, anebo blokové tematické vyučování, případně neexistuje ani třída a výuka probíhá v kabinetech učitelů;
- **postavení žáka ve škole**, jiný vztah mezi učitelem a žákem - např. žák je vnímán jako osobnost, participuje i na rozhodování i na plánování obsahu, metod apod.;
- **postavení učitele ve škole**, jeho pravomoci - např. učitel je odpovědný za výchovu žáků a splnění vzdělávacích standardů, ale v tom, jak a čím to dosáhne, má úplnou svobodu, a též více participuje na řízení školy;
- **řízení školy** - např. škola je autonomní s vlastní samosprávou a odpovídá se jenom zřizovateli anebo školu řídí a rozhoduje správní rada, anebo celý pedagogický sbor;
- **postavení rodičů** ve vztahu ke škole - např. rodiče jako zakladatelé jsou v samosprávném orgánu školy a řídí ji, anebo existuje volný přístup rodičů do školy a užší spolupráce s ní;
- **vztah školy a veřejnosti** - např. škola je otevřená životu okolního regionu, vybírá z něj podněty pro výuku, organizuje pro okolí různé aktivity apod.;

Nejznámější koncepce alternativních škol (tzv. první vlny) jsou koncepce od:

- Marie Montessoriové (**montessoriovské školy**),
- Celestina Freineta (**freinetovské školy**),
- Rudolfa Steinera (**waldorfské školy**),
- Petra Petersena (**jenský plán**),
- Ovide Decrolyho (**bruselská škola**),
- Helen Parkhurstové (**daltonský plán**).

*

montessoriovské školy

představitelka: Marie Montessori (1870 - 1952)

V r. 1907 – se svým synem založila **dům dětství** – casa dei bambini (pro 50 dětí v chudé římské čtvrti), což byla vlastně mateřská škola, jejíž koncept možno stručně charakterizovat hlavními **principy**:

- pomoz mi, abych to mohl udělat sám;
- vytvořené vhodné prostředí, včetně speciálních pomůcek;
- svoboda dítěte – svobodný pohyb po třídě;
- dítě samo určuje i tempo výuky a co, kde, kdy s kým bude dělat;
- obsahové zaměření na rozvoj smyslů – pomocí manuálních činností;
- dělená odpovědnost – dítě rozhoduje, učitel napomáhá;
- práce s chybou (akceptování s odstraněním a nápravou) a pochvalou;

*

freinetovské školy

představitel: Celestin Freinet (1896 - 1966)

Francouzský teoretik tzv. „pracovní školy“ vyznačující se heslem – „Ze života – pro život – prací“ (idea 20. let 20. stol.); v r. 1934/35 zakládá ve Vence u Cannes venkovský **výchovný ústav**

Landerziehungsheim, jehož koncept možno stručně charakterizovat **principy**:

- v centru stojí dítě – ve třídě – „pracovním ateliéru“, kde se pracuje bez tradičních hodin, na bázi individuálního týdenního plánu žáka;
- žák je iniciátor a organizátor vlastního učení;
- v ústavu je zřízena pomocná „pracovní knihovna“ – podněcující k pracovním činnostem s kartotékou členící učivo na základní a doplňkové (učebnice obsahují řešení úkolů a testy);

*

waldorfské školy

představitel: Rudolf Steiner (1861 - 1925)

Rakouský učitel literatury, dějin a filozofie, který v r. 1919 u Stuttgartu vytvořil „freie Schule“, tedy **svobodnou školu**, respektující individuality, talent, temperament a potřeby dětí; škola byla plně organizována: základní stupeň (1.- 8. třída) + vyšší stupeň (9. - 12. třída) + MŠ a řídila se konceptem, který možno stručně charakterizovat **principy**:

- nejsou osnovy tradičního typu;
- za vedení školy odpovídají ředitel, učitelé, rodiče;
- místo soutěživosti – harmonická spolupráce a sociální partnerství;
- vliv náboženské výchovy;
- po dobu 2 - 4 týdnů – v tzv. epochách – rozvíjí učitel soustředění žáka proniknout do podstaty předmětu;
- děti si vytváří pracovní sešity;
- předměty hlavní (mat, jazyk, fyzika) + umělecká cvičení + hry + slavnosti;
- důraz na osobnost učitele – autorita, mravní a výukové kvality;

*

jenský plán

představitel: Peter Petersen (1884 - 1952)

Německý univerzitní profesor filozofie, dějin a evangelické věrouky, který vedl od r. 1923 pokusnou školu při univerzitě v Jeně, kterou přebudoval na **školu pracovní** (označení „Jenaplan“ jí dal 4. mezinárodní kongres pro novou výchovu v Locarnu v roce 1927), které koncept možno stručně charakterizovat **principy**:

- v centru plánovaného vyučování (týdenní rytmický plán) stojí příprava dětí na samostatný praktický život (doplňování zkušeností z reálného života)
- místo ročníkových tříd – jsou tzv. kmenové skupiny (s „ročníkovým přesahem“), kde se realizují „kurzy“ (úvodní, zaškolovací, úrovňový, zvláštní);
- místo zařízení třídy je pro žáky zřízen jakýsi školní obytný pokoj;
- žáci mají volný pohyb, ale při zachování obsahového tématu zaměstnání;
- z učebních metod se uplatňují hlavně rozhovory (kruh, blok, kupa), vyučovací hry a slavnosti;

*

bruselská škola

představitel: Ovide Decroly (1871- 1932)

Profesor bruselské univerzity v r. 1907 založil „**školu pro život a životem**“ Ermitáž - pro žáky od 4 -15 let, která byla v r. 1920 rozšířena o střední stupeň a jejíž koncept možno stručně charakterizovat **principy**:

- v centru pozornosti je učení zkušeností – postavěno na vědeckých poznatcích;
- třídy jsou vlastně dílny a laboratoře – nazývána jako „zájmová centra“, teda ne klasické posluchárny;
- jedna hodina 3x týdně je věnována výuce jazyka a matematiky;
- některá odpoledne jsou věnována vycházkám, návštěvě divadla, výstav, muzeí, nádraží, řemeslných dílen apod.;
- pro rozvoj iniciativy, odvahy a solidarity – se pěstovali tzv. žákovské proslovy dle výběru tématu, ale schválené učitelem;
- metodika pozůstávala z fáze pozorování, asociace a vyjádření;
- ve škole nebylo vyučováno žádné náboženství;

*

daltonský plán

představitelka: Helen Parkhurstová (1886 – 1973)

V r. 1920 - v Daltonu, stát Massachusetts zřídila „**vyšší školu**“ (experimentální – inspirace našla u Montessori v Itálii), řídící se heslem – „čím více učí učitel, tím méně se učí žáci“, a které koncept možno stručně charakterizovat **principy**:

- v centru pozornosti stojí svoboda a samostatnost žáka (sám dělá výběr předmětu i časový úsek) a jeho odpovědnost, vlastní tempo výuky;
- výuka je postavena na měsíčním osobním programu žáka pro každý předmět – s teoretickým zaměřením; učitel je spíše v roli poradce a hodnotitele - v kabinetu, čekající na žáky (jeden učitel pouze pro jeden předmět);
- co se týče forem výuky – dochází ke střídání skupinové a individuální práce (s knihami);

□

winetská soustava – koncept, jenž pod tíhou kritiky vytvořil inspektor Carleton Wolsey Washburne, a měla překonat některé nedostatky Daltonského plánu, zejména nesystematické získávání vědomostí, spoléhání se na žákovu iniciativu a aktivitu, uvolněná třídní struktura, přílišné teoretické zaměření bez praktické části výuky. Proto i došlo k opatřením: zavedení od 2. st. ZŠ – klasický třídně-hodinový systém s učebním plánem + podpora spolupráce + každý den jedna volná hodina pro dobrání učiva, které žák nestihl absorbovat; ale žel ani tento nový záměr se celkově koncepčně nepovedl, hlavně nedošlo ke zmírnění individuálního charakteru výuky;

V 70. letech 20. stol. se šířila tzv. 2. vlna *hnutí alternativní výchovy s alternativními školami*, které uplatňovaly zejména skupinové a týmové vyučování, projektovou metodu, integraci obsahu, starostlivost o talentované žáky, otevřenost vůči rodičům a okolní komunitě.

Z nichž jsou nejznámější:

- koncept tzv. **otevřeného vyučování** (anebo škola dokořán),
- **francouzská škola nové výchovy** (anebo francouzská. moderní škola),
- **globální výchova**,
- **projektové vyučování**,
- **anglická dramatická škola** (anebo tvořivá dramatika),
- **integrované tematické vyučování**,
- **pedagogika spolupráce**.

otevřené vyučování – škola dokořán

do Evropy (ale do ČR až po r. 1989) se rozšířilo z USA a UK; koncept možno stručně charakterizovat **principy**:

- otevírání vyučování žákům (přes humanismus, nové formy a metody //rozhovor v kruhu – všichni rovni// – více svobody), ale i otevírání školy navenek k mimoškolnímu světu a rodičům;
- učitel krátce přednáší a předvádí, ale nepředává hotové informace - podněcuje žáky k jejich hledání a vytváření učebního prostředí;
- variabilita počtu žáků ve výuce (malé skupinky i několik tříd);
- stálý přístup žáků k info-zdrojům je iniciátor a organizátor vlastního učení;
- škola kromě výuky slouží jako osvětové a kulturní centrum;
- rozvrh vyučovacích hodin nahrazen rozvrhem činností – v týdenním plánu, který se kontroluje, aby žák mohl opravit své chyby;
- na prvním stupni se upouští od známek, nahrazuje ji slovní hodnocení;

*

francouzská škola nové výchovy anebo francouzská moderní škola

termín nová výchova pochází od Švýcara Adolpha Ferriéra - jednoho ze zakladatelů hnutí za novou výchovu – mluví o ní jako o „laboratoři praktické pedagogiky“, která se chce rozejít se současnou školou právě lepší kvalitou - novou) - koncept možno stručně charakterizovat **principy**:

- humanizace školy a výchovy nové generace;
- vychovatel se musí vžít do osobnosti dítěte, aby mohl rozvíjet jeho schopnosti;
- výchova i vzdělávání by měly probíhat dle potřeb, přání a zájmu dítěte;

*

globální výchova

jako koncept vznikl při univerzitě v Yorku; přední představitelé G. Pike a D. Selby chápou globální výchovu jako směr, který propojuje reflexi globálních problémů Země, pedocentrizmu a teorie systémů; koncept možno stručně charakterizovat **principy**:

- respektování a přijímání lidí s odlišnými názory, pohledy na svět a rozdílným kulturním zázemím;
- reflektování ekonomické, politické, technické, kulturní a ekologické provázanosti světa, problémů lidstva na globální i lokální úrovni;
- odpovědnost člověka za svou aktivitu a osobní růst vůči sobě i svému okolí;
- obsah edukačního procesu si žáci mají osvojovat ve 4 dimenzích – prostorové, časové, problémové a vnitřní;

*

projektové vyučování

poprvé se objevuje v USA pod vlivem J. Deweye, i když tento pojem nepoužil, dal k němu teoretický základ; projektovou metodu rozpracoval W. H. Killpatric – uvádí 4 stupně, které se v současnosti aplikují do školského prostředí (kdy kromě alternativních škol experimentují s ním už i školy státní) jako: 1. ujasnění cíle a vědomostí žáků - východisková báze, 2. plánování – příprava s návrhem řešení, 3. provedení – s konkrétními výstupy a její prezentací, 4. hodnocení – přínos žáků a učitele, zpráva, evaluace – spokojenost s rentabilitou projektu ze strany žáků, učitelů a rodičů; koncept možno stručně charakterizovat **principy**:

- řešení konkrétního (obyčejně mezipředmětového) simulovaného problému - úkolu;
- kromě vědomostí (teorie lépe zapamatovatelná přes vlastní podíl na získání poznatků) učí aktivní týmové spolupráci na výzkumu, prezentaci, a to ve zmíněných podmínkách mezipředmětových vztahů;

*

anglická dramatická škola anebo tvořivá dramatika

novodobě (hraní rolí, inscenační metody jsou známé již dříve, hlavně v oblasti andragogiky) pro účely základního stupně edukace přišel s ní sir Ken Robinson z dramatického oddělení univerzity ve Warwicku s cílem zlepšit schopnosti žáků v sociální a kreativní oblasti – evidentně v řečové a komunikativní; její koncept možno stručně charakterizovat **principy**:

- improvizované řešení konkrétního (obyčejně mezipředmětového) simulovaného problému prostřednictvím spontánního (tedy předem nenaučeného, jako v divadle) hraní rolí s kapitálem fantazie a relativně omezených vědomostí a zkušeností;
- (na rozdíl od divadla, které se snaží zanechat dojem v divákovi) poznamenává a obohacuje samotné účinkující – tedy žáky, převážně v oblasti umělecko-formativní, kde sleduje zejména zefektivnění sociálně vztahové báze a komunikaci;

*

integrované tematické vyučování - ITV

model vytvořila S. Kovalik v USA pro nadané děti (které se v běžné škole nudily), aby změnou podmínek a prostředí dostaly možnost nadstandardního rozvoje; model později rozšířen pro všechny žáky; koncept možno stručně charakterizovat **principy**:

- integrování obsahu jednotlivých předmětů i žáků z různých tříd (od MŠ přes prvňáčky až po pátou třídu) při řešení konkrétního úkolu;

- model se opírá o výstup výzkumu mozku – jeho 8 tzv. kompatibilních složek: 1. nepřítomnost ohrožení (prostředí bez šikany, špatných známek, výsměchu), 2. smysluplný obsah (ze skutečného světa, použitelný pro žáka, bez vnějšího odměňování), 3. možnost výběru (z úkolů i metod řešení – přiměřené věku), 4. přiměřený čas (odstraněn rozvrh hodin, ale s možností „použití poznatků“), 5. obohacené prostředí (uvádějící do bdělosti celý nervový systém, které jej podněcuje), 6. spolupráce (učící týmovým dovednostem, pojmovému učení, řešení problémů, učení jazykům a zefektivnění ústní komunikace), 7. okamžitá zpětná vazba (mluvící o úspěšnosti), 8. dokonalé zvládnutí (dovedností, pojmů, ví, jak je aplikovat v životě – má to silně zafixováno);

- je založen na jednom celoročním sjednocujícím tématu a jeho rozepsání na rozvíjející konkrétní podtémata a ty dále ještě na tematické části (obsahující jednotlivé informace o událostech, problémech ... a dovednosti, které se mají získat; při tvorbě aplikačního modelu se postupuje obvykle dle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů: znalost (definuj, vyjmenuj, popiš); porozumění (schopnost předvedení v jiné formě); využití (schopnost aplikovat při řešení nového problému); analýza (schopnost rozčlenit informace na části); hodnocení (schopnost posoudit informace vzhledem k jistým kritériím); tvorba-syntéza (schopnost řešit problémy spojováním informací);

*

pedagogika spolupráce anebo humánní pedagogika
přišel s ní jako s experimentem opírajícím se o výzkum Gruzín Š. A. Amonašvili – s cílem překonat autoritářský styl edukace a vyzvednout mravně-duchovní aspekt humánní pedagogiky; odmítá ji ale řadit mezi pedagogické alternativy, nakolik školu chápe jako živý organizmus, který se neustále vyvíjí a pochopitelně se v ní setkávají prvky staré a nové; koncept možno stručně charakterizovat **principy**:
– tvorba vize a na jejím podkladu i tvorba plánů a organizace celé edukační aktivity školy bez neuhů jako šikana, loupeže, narkotika, vulgarizmy, nekázeň apod., se zaměřením na hodnoty jako krása, mravnost, soucit, tolerance, vzájemná pomoc a spolupráce;

Alternativní školy jsou neustále podrobovány kritice. Tu vyvolává především jejich postoj, že bez rozhodujících změn současného stavu ve školství není možný posun společnosti vpřed. Jejich slabina je dána jejich úsilím reagovat na přání rodičů a veřejnosti, z čehož vyplývají mnohá specifika anebo krátkost jejich existence. Novější alternativní školy nejsou dostatečně etablovány a transparentní, což vyvolává obavy z rizik. Na druhé straně jsou vzhledem ke státní škole i jakousi formou pedagogického laboratoria. Provádějí experimentální práci pro zkvalitnění a inovaci státní školy. Pochopení této úlohy vedlo mnohé země k úpravě své legislativy, aby tyto školy nebyly vytlačeny na okraj školského systému. „Studium zkušeností těchto škol a jejich vstřebávání státním školským systémem postupně vede k dalšímu rozmachu školy jako sociální instituce“ (Rýdl, 1994, s. 22). Třeba ale dodat, že uplatnění prvků těchto modelů je efektivní tehdy, když není mechanické a vychází z hlubokého pochopení základních pedagogických principů, na kterých tyto prvky stojí.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované třetí lekce tak, že:

- zvýrazníte charakteristiky filozofických směrů, které nejvíc ovlivnili vývin pedagogiky v 19. a 20. století
- určíte podstatné znaky naturalistických a sociologických konceptů, přičemž se zaměříte hlavně na společné aspekty psychoanalytické a individuální pedagogiky
- načrtnete (týdenní) rámcový učební plán pro žáky 7. třídy ZŠ dle konceptu montessoriovské školy

Otázky k zamyšlení:

- Dovedli byste stručně vyjmenovat osm charakteristických znaků společných pro alternativní školy?
- Myslíte si, že alternativních škol a hnutí mohlo být v dějinách pedagogiky více? Uměli byste uvést aspoň jeden příklad?
- Vzpomenete si na něco konkrétního, co se vlastně vytýká alternativním školám?

Korespondenční úkoly

- Z dalších doporučených pramenů (možno i z jiných zdrojů) vyhledejte informace a vepište do níže připravené tabulky stručné charakteristiky a podstatné znaky konceptů alternativních škol z tzv. první vlny.

<i>název</i>	<i>charakteristické znaky</i>
<i>Montessoriovská škola</i>	
<i>Freinetovská škola</i>	
<i>Waldorfská škola</i>	
<i>Jenský plán</i>	
<i>Bruselská škola</i>	
<i>Daltonský plán</i> + <i>Winetská soustava</i>	

2. Z dalších doporučených pramenů (možno i z jiných zdrojů) vyhledejte informace a vepište do níže připravené tabulky hlavního představitele (zakladatele) alternativního hnutí/školy z tzv. druhé vlny.

<i>název</i>	<i>představitel/představitelé</i>
<i>Otevřené vyučování</i>	
<i>Francouzská škola nové výchovy</i>	
<i>Globální výchova</i>	
<i>Projektové vyučování</i>	
<i>Anglická dramatická škola</i>	
<i>Integrované tematické vyučování</i>	
<i>Hnutí pedagogické spolupráce</i>	

3. Z dalších doporučených pramenů (resp. i z jiných zdrojů) vyhledejte informace o Š. A. Amonašvilim a zpracujte stručnou charakteristiku části jeho díla na základě kterého se řadí mezi zakladatele jednoho z alternativních hnutí.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu do konce třetího týdne daného semestru. Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN.

Seznam aktuální literatury

- BADEGRUBER, B. *Otevřené vyučování ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1997.
 BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-216-5.
 BLIŽKOVSKÝ, B. *Modely výchovy*. Brno: 1990.
 DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: 1932.
 HRDLÍČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: 1994.
 KOVALIK, S. *Integrovaná tematická výuka – model*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN: 80-901873-1-5.
 KOSOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z porovnávací pedagogiky a alternativně pedagogické koncepce*. Banská Bystrica: 1996.
 MACHKOVÁ, E. *Drama v anglické škole*. Praha: Arama, 1991.
 PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN: 80-85623-98-6.
 PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004.
 PRŮCHA, J. *Vzdělávání v školství ve světě*. Praha: 1999.
 RIES, L. *Pedagogika spolupráce*. Pedagogická orientace 2009/4. Roč. 19, s. 5-21. ISSN: 1211-4669.
 RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: 1994.
 SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: 1992.
 SVOBODOVÁ, J. - JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996.

4 Funkce a úkoly pedagogiky, pojetí paradigmat pedagogiky

Cílem kapitoly je obeznámit se základními funkcemi pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny, jejími charakteristikami, jakož i s pojetím paradigmatu v pedagogice, jeho významem a využitím.

Klíčová slova

funkce, kompetence, verifikace, prognóza, expertní šetření, modelování, informativní a formativní dimenze edukačního procesu

Výkladová část

4.1 Funkce a úkoly pedagogiky

V současném obecně přijímaném pojetí pedagogiky můžeme v pedagogice stanovit **základní funkce** s úkoly v teoretické i praktické rovině, a to:

- a) **koncepční** – jsou naplněny úkoly od konkretizování potřeb, cílů, projektování, plánování, řízení, provádění a hodnocení edukačních procesů, až po náčrty a tvorbu příslušné legislativy a normování podmínek, výkonů a dalších souvisejících aspektů s využitím širších kulturně-historických a společenských souvislostí.
- b) **realizační** – s podstatou v provádění edukačních procesů s informativní (interiorizace poznatků) a formativní dimenzí (rozvoj sociálních kompetencí), kde (bez ohledu na stupeň a typ školy) jde především o využívání vzdělávacích obsahů, aby byla u žáků rozvíjena potřeba poznávání a způsobilost k celoživotnímu vzdělávání (instrumentální dovednosti – nástroj dalšího poznávání, učení, kultivace), přiměřeně věku a s ohledem na jejich individuální možnosti; předpokladem účinnosti výše uvedených záměrů je kromě jiného totiž i otevřenost učitele k takové interakci a komunikaci, aby žáci byli prostřednictvím edukačního procesu doslova „vtahováni“ do společenského života, kultury, systematické tvorby, rozvoje, učení a zhodnocování. Jedním ze záměrů výchovného úsilí je i snaha dovést vychovávaného jedince k sebevýchově, která se bude opírat o schopnost sebereflexe (vybavení si určitých prvků, vysvětlení postupů, jejich zhodnocení), sebehodnocení (je poměrně stabilní a vzniká v konfrontaci s určitým prostředím a jeho očekáváním) a sebepojetí (utváří se ve vztahu ke světu, který jedince obklopuje a prochází vývojem v kontextu s činnostmi, které realizuje).
- c) **verifikační** - spočívají v provádění analytických rozborů a hodnocení výchovně-vzdělávacích procesů, postupů v reálných životních podmínkách z hlediska jejich normování; vědeckými metodami (specifická metodologie, diagnostika, výzkum pro ověření správnosti pedagogických hypotéz, či paradigmat) se provádí systematická a záměrná šetření podstaty, zákonitosti a vlastnosti pedagogických jevů a procesů, jejich vzájemných vztahů i směrů vývoje v edukační realitě, které jsou zaznamenatelné; sledován je i vývoj poznání v příbuzných vědách, odkud by mohla pedagogika čerpat nové poznatky a podněty; výsledky analýz jsou zobecňovány – až do podoby teorií. Jsou analyzovány nejenom edukační výsledky, zkušenosti, pocity, dojmy (kladné i záporné) bezprostředních aktérů výchovných procesů (pedagogů, vychovávaných,

rodičů, i osob řídících výchovné procesy aj.), ale i dalších subjektů, které participují na kultivaci jedince v regionu;

- d) prognostická** - spočívají v expertním odhadování a modelování společenských potřeb, včetně komparací, v oblasti edukace, a to v národních, regionálních i mezinárodních kontextech; vypracovávají se v podobě teoretických expertních studií, které se stávají vědeckými podklady i k provádění politiky státu v oblasti školství, výchovy a vzdělání. Vzhledem k tomu, že výchova je „sociální službou“, jejíž výsledky se projevují často až za mnoho let, se pedagogika snaží s užitím jiných věd stanovovat takové výchovné cíle, jejichž dosažením získá vychovávaný jedinec základní způsobilosti nezbytné k plnohodnotnému osobnímu i pracovnímu životu v dospělosti a efektivní postupy k jejich splnění.

Aby byla pedagogika akčně plnohodnotná, samostatná vědní disciplína, je potřeba **komplexnosti a neustálé cyklické provázanosti** všech uvedených funkcí (a z nich odvíjejících se a naplňujících je úkolů), a to jak v oblasti edukace **žáků** a dalšího profesního vzdělávání **učitelů** (pedeutologie), ale i celého prostředí, hlavně **dalších edukátorů** (rodiče, vychovatelé, vedoucí zájmových kroužků a pod.), ve smyslu cílového naplnění jejich kompetencí.

Příklady

*

První novodobý strategický dokument k dlouhodobé koncepci vzdělávání u nás vzniká v r. 2001 - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha (v návaznosti na Memorandum celoživotního učení Evropské komise z r. 2000).

V následném období dochází k implementaci záměrů tohoto programu do konkrétních materiálů, které jsou známé jako Rámcové vzdělávací programy pro... - RVP. Na jejich základě jsou na jednotlivých školách zpracovávány Školní vzdělávací programy - ŠVP.

*

V roce 1996 byla zveřejněna zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století: učení je skryté bohatství“. Z ní je zřejmé - v průběhu 21. století - očekávání nárůstu významu vzdělávání. Požadavek na proměnu obsahu, forem i cílů vzdělání je vyjádřen v tzv. „Delorsových čtyřech pilířích vzdělávání“

- učit se poznávat
- učit se jednat
- učit se žít společně
- učit se být (autentickou integrovanou osobností).

Pod vlivem OECD (1993) je vytvářen koncept tzv. „učící se společnosti“, které jde o takové vzdělávání, které bude v životě užitečné jak jedinci, tak bude prospěšné i komunitě, které je členem.

Úspěšnost výchovy je podmíněna celou řadou skutečností. Zanedbatelné nejsou podmínky výchovy, výchovné prostředky ani specifická některých forem výchovy. Tito činitelé výchovy jsou popsáni v řadě pedagogických publikací.

Při charakteristice vztahu, který se v procesu výchovy vytváří mezi vychovávaným (dítětem, žákem, studentem) a vychovatelem (rodičem, učitelem, instruktorem apod.), byly zdůrazňovány různé přístupy. Tyto akcenty souvisely s úrovní poznání v pedagogice, později i v psychologii a s obecně proklamovanými úkoly výchovy. V určitém pojetí byl jedinec považován za objekt výchovy a výchova sama za proces, který lze plně řídit.

Toto pojetí odráželo představy o pedagogice jako vědě normativní, která přesně vymezí pravidla a principy výchovy.

Opačný přístup zdůrazňoval, že je to právě jedinec – subjekt výchovy, který má rozhodující vliv na své utváření.

V současné době je pro vztah mezi vychovatelem a vychovávaným přijímáno už i označení vztah subjekto-objektový. Naznačuje, že interiorizace (vnitřní přijetí) vnějšího výchovného působení je složitý proces, do kterého u vychovávaného zasahují například:

- dané potenciality a úroveň jejich rozvoje (podmíněnost je biologická, ale i sociálním a materiálním prostředím),
- otevřenost pedagogickému působení (různé předcházející zkušenosti včetně zkušeností s akceptováním vlastní osobnosti),
- motivovanost (nejen pro momentální výkony, ale i pro dlouhodobé sebeutváření); a další možné aspekty...

Výše uvedené dokladuje kromě jiného i fakt, proč je tak obtížné přesné vymezení cílů, které mají být výchovou dosažené (např. ve školní třídě) a proč je snad ještě obtížnější ověřovat jejich dosahování (Jůva & Jůva, 1997).

4.2 Pojetí paradigmat v pedagogice

Paradigma - z řeckého *parádeigma* - je základní orientace (někteří autoři uvádějí pojem „mapa“ nebo teze – viz např. Malach), určitý vzor, příklad, či model vztahů, soubor intuitivně přijímaných obecných názorů, výzkumných přístupů, principů a metod, které jsou sdíleny tvůrci jisté vědní disciplíny. Jde o způsob myšlení, určující, jak se má která vědní disciplína rozvíjet.

Původní autor pojmu T. S. Kuhn v r. 1962 poukázal na příkladu historie fyziky na to, že vývoj vědy je harmonický růst, v němž jsou zjištěné poznatky neustále překonávány novými. Ve vědních disciplínách se tyto změny dějí převážně způsobem vědeckých revolučních skoků či zvrátů a objevů a jisté ustálené období mezi skoky a revolucemi podle něj ovládá určité „paradigma“.

Ke zvrátům či revolučním skokům dochází po jisté době tak, že se dosavadní paradigma vyčerpá. To nastává období, kdy již z hlediska řešení některých vědeckých aspektů nevyhovuje.

Nevyhovující odpovědi označuje T. S. Kuhn jako anomálie. Nahromadí-li se jich mnoho, dochází ke hledání nového paradigmatu, které se přirozeným procesem vývoje vědní disciplíny dále překonává. Nové paradigma v konkurenci s několika dalšími sice vítězí, ale často je s těmi dalšími nesouměřitelné, když např. tyto podávají úplně rozdílný pohled na vědecký problém, a tak často není možné hodnotit jedno paradigma na bázi druhého. Často přijetí nového paradigmatu znamená skutečnou revoluci – převrat ve vidění světa, což je dáno tím, že paradigma tvoří i předpoklad samotného vnímání a je jakousi platformou, na jejímž základě vnímáme svět jistým způsobem.

Jak uvádí Průcha (1997) právě z hlediska paradigmat je i situace v pedagogice složitá. Pedagogika je totiž, podobně jako i jiné vědy o člověku a společnosti, multiparadigmatická – existuje v ní zároveň několik paradigmat vedle sebe, či proti sobě.

Za účelem lepší orientace v soudobých paradigmatech sociálních věd navrhli v 70. letech G. Burrell a G. Morgan klasifikaci paradigmat, kterou kromě jiných polský pedagog Z. Kwieciński v r. 1993 modifikoval pro oblast školství - podle dvou dimenzí – polarit, trvale přítomných v evropském myšlení:

a) subjektivní – objektivní,

tato dimenze může být popsána také póly: **nominalismus – realismus; humanismus – behaviorismus; zájem o jedinečné – zájem o obecné; fenomenologie – pozitivismus; kvalitativní metoda – kvantitativní metoda; běžný jazyk – odborná terminologie; mikroperspektiva – makroperspektiva; pochopení – vysvětlení apod.;**

příčemž je pól subjektivismu ovlivňován hlavně filozofií hermeneutiky (H. G. Gadamer, M. Heidegger, P. Ricoeur a dal.) a pól objektivismu reprezentován filozofií pozitivismu (A. Comte, J. S. Mill, H. Spencer a dal.);

b) stabilní – měnící se,

í u této dimenze možno najít další ekvivalenty: **neutrálnost – angažovanost; status quo – revoluce; řád – konflikt; soudržnost – spor; solidarita – osvobození; realita – vize; služba – moc apod.;**

příčemž se pól stability dává do souvislosti s liberálně-konzervativním (pravicovým) myšlením s reprezentativními filozofickými koncepcemi M. Oakeshotta a na straně druhé pól změny – přímo, či nepřímo ovlivněn levicovým myšlením, zejména kritickým neomarxismem (představitelé tzv. frankfurtské školy M. Horkheimer, T. Adorno, E. Fromm, H. Marcuse a dal.)

K soudobým proudům „kritické“ pedagogiky se kromě jiných (např. radikální humanismus, neofunkcionalismus, radikální strukturalismus a dal.) přirozeně dneska řadí i feminismus.

Přirozeně, že stoupenci uvedených dimenzí na obou pólech vzájemně horlivě diskutují a praxe ukazuje, že dospívají k závěrům, že pohledy z opačné strany nelze ignorovat, protože kromě jiného představují i závažnou výzvu k sebereflexi o hranicích vlastních metod.

Příklady:

Transmisivní přístup (tradiční paradigma)	Konstruktivistický přístup (nové paradigma)
Výuka = <i>přenos hotových poznatků od těch, kteří vědí (z učitelovy mysli či z jiných zdrojů včetně elektronických) k těm, kteří vědí méně, a ne tak dokonale;</i>	Výuka = <i>konstruování poznatků na základě porovnávání nových informací získaných z různých zdrojů s původními představami (prekoncepty) žáka;</i>
Učení - pasivní přijímání informací;	Učení - aktivní zmocňování se informací;
Struktura (tradiční) hodiny:	Struktura (nově koncipované) hodiny:
opakování a (vnější) motivace nové učivo procvičování vyhodnocení;	evokace (aktivace dosavadních znalostí) uvědomění (nebo budování) významu procvičování a aplikace nových poznatků reflexe;
Orientace na fakta a výsledky;	Orientace na porozumění učivu a jeho „uchopení“;
Přispívá k rozvoji paměti;	Přispívá k rozvoji myšlení a tvořivosti;
Co z toho vyplývá:	
Pasivita žáků - důraz na přejímání a předávání;	Aktivita žáků - dialog mezi tím, jak je svět chápán žákem a jak je mu zprostředkováván;
Učitel je garantem pravdy;	Učitel je garantem metody (režisérem výuky);
Převládající typ uspořádání výuky = frontální vyučování (pokud se objevuje skupinová práce, tak pouze jako zpestření hodiny);	Převládající typ uspořádání výuky = skupinové vyučování (význam interakcí mezi žáky navzájem) a individuální práce;
Kompetitivní (soutěživá) struktura: překonej ostatní žáky, překonej své kolegy;	Kooperativní (spolupracující) struktura: důvěra vrstevnickým vztahům v procesech učení;
Neosobní vztahy mezi aktéry učebního procesu;	Učební komunita (učební společenství);
Škola je roztříd'ovací instituce;	Škola rozvíjí kompetence a talent všech žáků;

*

<p>Tradiční paradigma 50. let 20. st. – vyjadřuje převážnou orientaci na frontální výuku ve smyslu předávání vědomostí, paměťového učení (memorování kvanta informací a dat), verbální metody;</p> <p>Nové paradigma z konce 20. a začátku 21. st. – vyjadřuje cílenou orientaci na participační výuku s multidisciplinárním přístupem (projektová výuka); místo paměťového učení (memorování kvanta informací) se zaměřuje prostřednictvím učebních technologií na dovednosti spojené se vstupem do externích databází, s vyhledáním, výběrem potřebných informace, jejich interiorizací a způsobilostí v praktickém uplatnění (v práci, v životě vůbec);</p>
--

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované čtvrté lekce tak, že:

- a) z části 4.1 zvýrazníte především komplexní přístup a vzájemnou provázanost všech základních funkcí pedagogiky
- b) se v části 4.2 zaměříte zejména na stručnou charakteristiku pojetí paradigmatu u Kuhna a Kwiecińskiego

Otázky k zamyšlení:

1. Dovedli byste stručně vysvětlit, co v pedagogice znamená termín „cyklická provázanost funkcí a úkolů“? Na základě vlastních zkušeností uveďte konkrétní příklad.
2. Uměli byste na základě studia doporučené literatury stručně charakterizovat základní znaky (odlišovací) u hermeneutické filozofie a filozofie pozitivizmu?
3. Dovedli byste udělat i stručné srovnání (dvěma větami) filozofie neomarxismu a feminizmu?
4. Uměli byste zodpovědět dotaz: kdo byl Jacques Delors, v době kdy vznikly tzv. čtyři pilíře vzdělávání?

Korespondenční úkoly

1. Z dalších doporučených pramenů (možno i z jiných zdrojů) vyhledejte další 2 možné klasifikace základních funkcí pedagogiky (odlišující se od textu v této studijní opoře). Uveďte autory a díla.
2. Z dalších doporučených pramenů (možno i z jiných zdrojů) vyhledejte 3 definice a poslání paradigmatu v pedagogice (odlišující se od textu v této studijní opoře). Uveďte autory a díla.
3. V publikaci J. Průchy (1997) v části o paradigmatech v pedagogice (s. 29 – 40) je uvedena i stať o uplatnění kvalitativní metodologie. Objasněte stručně spojitost uplatnění kvalitativní metodologie a paradigmat v pedagogice.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu do konce čtvrtého týdne daného semestru. Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN.

Seznam aktuální literatury

- HLAVINKA, P. *Dějiny filosofie jasně a stručně*. Praha: Triton, 2008. ISBN: 978-80-7387-015-7.
- JŮVA, V.- JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. 3. dopl. vyd. ISBN 80-85931-39-7.
- KÁDNER, O. *Základy obecné pedagogiky*. 1. díl. Praha: 1925.
- KAISER, A. - KAISEROVÁ, R. *Učebnica pedagogiky*. Bratislava: 1992. ISBN: 80-08-02006-7.
- KALNICKÁ, Z. *Úvod do gender studies*. Opava: SLU, 2009. ISBN: 978-80-7248-528-4.
- KALNICKÝ, J. *Základy pedagogiky I*. Opava: 2009. ISBN: 978-80-7248-543-7.
- KREJČÍ, V. *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava: 1991.
- MALACH, J. *Pedagogika jako obecná teorie edukace*. Ostrava: 2007.
- PIKE, G. - SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN: 80-85623-98-6.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: 2000. ISBN: 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha 1998.

5 Soustava pedagogických věd, charakteristika pedagogických disciplín

Cílem kapitoly je obeznámit se se základní orientací v soustavě pedagogických věd, která je důležitá pro pochopení dalších analyzovaných pedagogických aspektů edukačního procesu. Vzhledem k charakteru a cíli předmětu byly vybrány jenom pedagogické disciplíny, které mají podle nás nejbližší vztah ke studijnímu oboru Sociální patologie a prevence (SPP) a nejsou řešeny podrobněji v jiných samostatných předmětech, které jsou součástí konceptu studia SPP.

Klíčová slova

dějiny pedagogiky, dějiny školství, historické podmínky, funkce teoretická, prognostická, propedeutická, komeniologie, předškolní pedagogika, školská pedagogika, vysokoškolská pedagogika, sociální pedagogika, herbartismus, zdravotně postižené dítě, zdravotně znevýhodněné dítě, dítě se specifickými potřebami, pedagogika mentálně postižených dětí, pedagogika zrakově postižených dětí, pedagogika sluchově postižených dětí, pedagogika tělesně postižených dětí, pedagogika dětí nemocných a zdravotně oslabených, pedagogika dětí s narušenou komunikační schopností, pedagogika psychosociálně narušených dětí, pedagogika dětí s vícenásobným postižením, pedagogika dětí s poruchou učení, pedagogika dětí s poruchami chování, pedagogika výjimečně nadaných a talentovaných dětí, pedagogika volného času, srovnávací (komparativní) – mezinárodní pedagogika

Výkladová část

5.1 Dějiny pedagogiky a školství

Dějiny pedagogiky jako jedna ze základních pedagogických disciplín zkoumají vývoj pedagogických teorií a výchovně-vzdělávací praxe v konkrétních historických podmínkách, od vzniku lidské společnosti až po současnost, v kontextu s hospodářskými a politickými vztahy a vývojem lidského poznání.

Podle přístupu a výběru zkoumaných problémů rozlišujeme *všeobecné dějiny pedagogiky a školství*, t. j. ve světovém rámci, anebo *národní dějiny pedagogiky a školství*, t. j. v určitém státě nebo regionu.

Význam dějin pedagogiky je vymezen především:

- *funkcí teoretickou* - podávají vědecký obraz vývoje pedagogické skutečnosti;
- *funkcí prognostickou* - jsou zdrojem podnětů a zkušeností při tvorbě nových modelů výchovně-vzdělávací práce & tendencí výchovné teorie a praxe;
- *funkcí propedeutickou* - rozvíjejí pedagogické myšlení a kreativitu, zejména v přípravě učitelů a vychovatelů, a poskytují podněty z hlediska inovace obsahu, forem a metod práce.

Dějiny pedagogiky jako vědný obor vznikly v 18. století (Mangelsdorf, 1779). První systematické dějiny pedagogiky v Čechách pocházejí od Otakara Kádnera (1912 - 1919).

Osobité místo v dějinách pedagogiky a školství patří teorii Jana Amose Komenského, kterou se zabývá tzv. *komeniologie*. Hlavním předmětem jejího bádání je shromažďování, vydávání a vysvětlování rozsáhlého díla Jana Amose Komenského. Má interdisciplinární charakter, protože v jejím rámci pracují kromě pedagogů i filozofové, teologové a lingvisté. Zakladatelem komeniologie byl slovenský historik Ján Kvačala. V ČR je v současnosti nejznámější komenioložkou D. Čapková.

5.2 Předškolní pedagogika

Předškolní pedagogika jako aplikovaná pedagogická disciplína se zabývá problematikou výchovy dětí předškolního věku, to jest obdobím od narození do začátku povinné školní docházky. Aplikuje všeobecné zásady teorie výchovy na podmínky osobitých výchovných zařízení, které vyplývají zejména z ontogenetických osobitostí dětí do šestého roku věku. Již od starověku se datují úvahy o možnostech přípravy dětí na život od nejnižšího věku života. Známé jsou např. myšlenky Platona zvyrazňující důležitost výchovy v předškolním věku, zejména o usměrňování her dětí tak, aby byly organickou součástí jejich budoucího života. Encyklopedické vzdělání dětí předškolního věku, které se týká zejména praktických učebních předmětů, požadoval ve svých pracích i J. A. Komenský, a to nejen ve známém Informatoriu školy mateřské.

Ale systematický rozvoj teorie předškolní výchovy možno datovat až od konce 18. století (vlastně tato fáze zrodu trvala do začátku 20. století), kdy začínají vznikat i první veřejné instituce - ústavy předškolní výchovy.

V tom čase začíná růst i zájem rodičů a společnosti o výchovu dětí předškolního věku, ve kterém se kladou základy celého dalšího vývinu jedince, což se později dokladovalo četnými výzkumy. Platí to tak z hlediska samotného jedince, jako i z hlediska širších společenských požadavků na vzdělání a kvalifikaci člověka. Právě tato fáze vývoje a kultivace jedince – v předškolním věku je z hlediska rozvoje duševních dispozic velice vhodná k osvojení si návyků a zručností, tedy způsobností mechanického charakteru, především v oblasti základní hygieny, etických, ale i jiných pravidel potřebných pro život.

5.3 Školská pedagogika

Zaměřující se na oblast základních a středních škol, je téměř u všech autorů ztotožňována s obecnou pedagogikou. De facto systém, cíle, obsah, kategoriální aparát, formy a metody, jakož i hlavní aktéři (žák, učitel), které budeme podrobněji v naší práci dále rozebírat, jsou předmětem jejího bádání a aplikace, proto je nebudeme zvlášť na tomto místě charakterizovat.

5.4 Vysokoškolská andragogika

Zvláštní disciplína aplikuje obecnou teorii výchovy na specifické podmínky vysokých škol.

Zkoumá otázky *obsahu vzdělání, problematiku vyučovacích metod, jako i organizační stránku výchovy a vzdělávání vysokoškolských studentů*. Osobitě se zabývá otázkami respektování jejich individuálních zvláštností, zkoumá zvláště aspekty přechodu ze střední školy na vysokou, jakož i osobnosti vysokoškolského studenta a učitele a mnoho jiných souvisejících témat.

Jako samostatná vědní disciplína se vysokoškolská andragogika (tehdy pod názvem vysokoškolská pedagogika) začíná kreovat začátkem 50. let 20. století. Do té doby se pozornost sporadicky zaměřovala většinou jen na historii, organizaci vysokého školství, právní a administrativní problémy (R. Štepanovič, 1988).

V posledních letech se v celosvětovém měřítku zaznamenává výrazný kvantitativní rozvoj vysokého školství. Na jedné straně to vyvolává vědecko-technický rozvoj, který si vyžaduje i vysoce kvalifikované odborníky ve všech oblastech společenské činnosti, na straně druhé jsou to rostoucí individuální motivy, potřeby a ambice jedinců, kteří chápou, že v tržně

řízené ekonomice mají větší šanci lidé s vyšším vzděláním.

S tímto trendem se souběžně zvyšují i nároky na kvalitu přípravy nejen po odborné, metodologické a didaktické stránce, ale i po stránce výchovné, zejména na formování etických stránek osobnosti každého vysokoškolsky vzdělaného odborníka.

Uvedená potřeba podněcuje stále více pracovníků v této oblasti k intenzivnějšímu rozpracování teorie výchovy a vzdělávání na vysokých školách. Bližší informace – viz publikace autorů – průkopníků v této oblasti: O. Chlup, K. Galla, V. Švec, aj.

5.5 Sociální pedagogika

Má svůj původ v Německu v 19. stol.; tehdy se rozvíjela ve dvou základních směrech. První má podobu různých forem praktické pomoci, které měly výchovný podtext a byly zaměřené především na děti a mládež. Za zakladatele tohoto *praktického směru* sociální pedagogiky se považuje švýcarský pedagog J. H. **Pestalozzi** (1746 - 1827), který praktickou výchovnou činností, ale i teoretickými pracemi (Lienhard a Gertruda – 4 díly 1781 - 1787) položil základy konceptu uschopňování pomocí svépomoci a vzděláváním (pomáhající nestojí nad klientem, ale naopak vychází z jeho zkušeností, starostí, zájmů).

Druhou podobou je *teoretický směr* se svým zakladatelem P. **Natorpem** (1854 - 1924), který ve svých početných pracích (bázovou byla Sozialpädagogik z r. 1899) reaguje na individuální pedagogiku a herbartismus. Pozornost zaměřuje na sociální skupiny, přičemž chápe výchovu, podobně i jeho pokračovatelé, jako společenský jev, který má zohledňovat potřeby společnosti a pomáhat člověku k jeho zařazení se do ní.

Sociální pedagogika doznala ve 20. století jak v teoretické, tak i v aplikační, praktické oblasti značného rozvoje. Vzhledem na širokou paletu negativních, patologických jevů a anémií (alkoholismus, drogy, násilí, dysfunkční rodinné prostředí, sexuální deviace; anémie je podle J. Průchy stav společnosti, když je oslabené mravní vědomí lidí, porušují se normy a pravidla spoluzítí, dochází k nerespektování zákonnosti, deviačnímu chování a kriminalitě dospělých, mládeže a dokonce dětí..., atd.), které provázejí dnešní společnost, její důležitost stále narůstá. Podstatnou část obsahového záběru představuje činnost výchovných pracovníků v zařízeních ochranné výchovy. Jsou to instituce, které vychovávají opuštěné děti, děti a mládež s výchovnými problémy - dětské domovy, výchovné ústavy (při některých jsou zřízeny i školy). Do oblasti zájmu sociální pedagogiky patří i činnost sociálních kurátorů, činnost organizací zaměřených na protidrogovou prevenci, činnost nadací a sdružení pomáhajících ohroženým, týraným a zneužívaným dětem.

Názory na předmět a obsah sociální pedagogiky ale nejsou zcela jednotné, což má za následek právě různorodost jevů, kterými se zabývá. Kupříkladu tzv. široká koncepce ztotožňuje sociální pedagogiku s předmětem celé pedagogiky, a na druhé straně tzv. užší koncepce zužuje její obsah jen na sociální prevenci, poradenství a sociální práci.

V jednom ze současných vymezení předmětu sociální pedagogiky se uvádí, že je to aplikovaný obor pedagogiky, který se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže, které jsou ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vězení apod. (Průcha, J. a i., 1995, s. 204). Pod „sociálně znevýhodněnou skupinou“ se rozumí děti a mladiství z dysfunkčních rodin (např. narušených alkoholismem, nebo ve kterých mají rodiče nedostatečné vzdělání), které trpí v rodinném prostředí socio-kulturní deprivací, vyrůstají v podmínkách, které deformují jejich hodnotovou orientaci a nepodporují jejich intelektový, mravní a citový rozvoj.

Obsahově nejbližšími disciplínami sociální pedagogice jsou sociologie výchovy, speciální pedagogika a sociální práce. Zejména se sociální práci se v mnohém překrývají, až

může vzniknout dojem, že jsou totožné - obě disciplíny se zabývají totiž výchovnými aspekty ve vztahu k lidem, kteří se projevují sociálně dysfunkčně, ale bez ohledu na to, že tenhle vztah skutečně metodologicky není příliš ujasněn, v zájmu lepší orientace třeba brát v potaz především fakt, že sociální pedagogika je převážně disciplína teoretická, zatímco sociální práce má těžiště v praktické intervenci a sociální starostlivosti.

Problematicke sociální pedagogiky se v ČR věnuje v současnosti J. Hladík, S. Klapilová, P. Klíma, J. Sekera, B. Kraus, M. Přadka, J. Schilling a další.

5.6 Speciální pedagogika

Jako vědní obor se zabývá teorií a praxí edukace postižených, narušených jedinců anebo jedinců se speciálními potřebami. Začal se vyvíjet od 19. století, kdy byly zakládány první ústavy pro „úchylnou“ mládež a začala se rozvíjet i jeho příslušné teorie. Pojem „úchylné dítě“ se používal jako odborný pojem ještě ve 30. letech 20. století. Neměl pejorativní význam, protože „úchylnka“ se chápala v medicínském smyslu jako odlišnost, a tedy to byla úchylnka od zdravotní normy běžné populace. I samotné označení oboru prošlo v minulosti změnami a obor se označoval např. nápravná pedagogika (J. Mauer), léčebná pedagogika (V. Gaňo), speciální pedagogika defektologická (L. Edelsberger). Podrobněji viz Vašek, Š. (1996).

Pojmenování *speciální pedagogika* se ustálilo až od 60. let minulého století a samotný obor se ještě člení podle druhů narušení nebo speciálních potřeb jedinců na:

- Pedagogiku mentálně postižených dětí
- Pedagogiku zrakově postižených dětí
- Pedagogiku sluchově postižených dětí
- Pedagogiku dětí tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených
- Pedagogiku dětí s narušenou komunikační schopností
- Pedagogiku psychosociálně narušených dětí
- Pedagogiku dětí s vícenásobným postižením
- Pedagogiku dětí s poruchou učení
- Pedagogiku dětí s poruchami chování
- Pedagogiku výjimečně nadaných a talentovaných dětí (Vašek, Š. tamtéž)

V posledním období se humanistické hledisko prosazuje i v oblasti terminologie a v rámci speciální pedagogiky to kromě jiného znamená eliminaci necitlivých pojmů a vyjadřování, které může snižovat lidskou důstojnost těch, kterých se týká. Proto se upouští od dosud běžně uplatňovaného pojmu „*zdravotně postižené dítě*“ a tento se nahrazuje pojmem „*zdravotně znevýhodněné dítě*“ anebo „*dítě se specifickými potřebami*“.

Podobně jako jinde ve světě se dnes výchova a vzdělávání zdravotně znevýhodněných dětí uskutečňuje buď ve speciálních školských a ústavních zařízeních, nebo se – a tento trend převažuje - školské vzdělávání zdravotně znevýhodněných dětí realizuje:

- ve speciálních školách, úplně separovaných od běžných škol,
- ve speciálních třídách, které jsou začleněny do běžných škol,
- v běžných třídách, do kterých jsou začleněny zdravotně znevýhodněné děti (s výjimkou dětí s mentálním postižením), a v tomto případě se jedná o úplnou integraci.

V ČR se v současnosti věnuje speciální pedagogice mnoho odborníků: Z. Houdková, K. Janiš, R. Jedlička, P. Kořa, J. Pilař, J. Pipeková a další.

5.7 Pedagogika volného času

Speciální pedagogická disciplína, řadící se mezi mimoškolní pedagogiky, které se zaměřují na analýzu výchovného působení v různých organizacích, ve společenských skupinách, mají přímý, nebo zprostředkovaný vztah ke školní pedagogice a výrazně ovlivňují vývoj osobnosti jedince. Nemalou mírou díky klimatu a společenskému prostředí, ve kterém se realizují, protože jak je známo, již samotné prostředí výrazně ovlivňuje formování osobnosti zejména mladého člověka. Od organizovaného působení školy se liší tím, že je méně „oficiální“ a více bezprostřední. Dominují zde osobní výběrové vztahy, intenzita zájmů a „atraktivnější“ formy a metody práce.

Význam pedagogiky volného času v současnosti vzrůstá zejména proto, že se zabývá významnou součástí života dětí a juniorů - jak prožívají čas mimo školy. Předmětem jejího zkoumání jsou kromě obsahu i formy a prostředky výchovně-vzdělávacích aktivit pro kultivaci individuálně a společensky prospěšného trávení volného času dětí a juniorů. Spadá sem i činnost školských zařízení, které zabezpečují výchovu a vzdělávání ve volném čase, ale i činnost mimoškolních – zájmových institucí, organizací, klubů, kroužků a svazů (skaut, woodcraft, sportovní svazy, různé organizace pro pěstování historických tradic, turistické, rybářské, modelářské svazy apod.), které provádějí své aktivity i přímo v přírodě, nebo v jiných atraktivních lokalitách (ZOO, letiště, chovné stanice, divadla, apod.). Neposlední složkou této vědní disciplíny je i teorie a výzkum trávení volného času v podmínkách současné společnosti. Jsou to především otázky cílů, obsahu, organizačních forem, metodiky, prostředků, ale i historie.

Kategorie „*volný čas*“ zahrnuje odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolnou, společensky prospěšnou činnost a jiné. Pedagogika volného času tyto činnosti nejen popisuje, ale snaží se zejména ovlivňovat prožívání volného času tím, že usměrňuje k takovému využívání volného času, aby byl pro jedince, tak i pro společnost prospěšný, aby kultivoval jeho individuální zájmy a přinášel pocit uspokojení.

Čas strávený mimo školu se dá vyplnit různě - přípravou na vyučování, kulturními a sportovními aktivitami, ale i protisociální a kriminální činností. Proto pedagogika volného času plní i preventivní funkci ve vztahu k nežádoucím projevům chování mládeže (*agresivita, delikvence* aj.), a aplikačně, programově rozvíjí nabídky vhodných forem a obsahu trávení volného času, pod odborným metodickým vedením, které může být i skryto.

Jedním z takových programových segmentů je od sedmdesátých let 20. století uplatňovaná výchovná *metoda animace* (H. Opaschowski), založená zejména na nedirektivních metodách povzbuzování mladých lidí k hledání vlastní cesty životem a schopnosti realizovat svoji svobodu a autonomii, přičemž se předkládá mládeži množství přiměřených, zajímavě strukturovaných pozitivních možností aktivní seberealizace (např. v kulturní či sportovní sféře). Důraz se klade na dobrovolnost, možnost volby, prostor pro iniciativu a na vytváření rezistence vůči negativním sociálním vlivům (včetně vlivů komunikačních médií).

Pedagogika volného času je dnes již významnou složkou odborné přípravy nejenom vychovatelů a pedagogů volného času, ale i vedoucích zájmových kroužků, pracovníků státní správy pracujících v oblasti sociální prevence a dalších profesí souvisejících s výchovou dětí a mládeže.

5.8 Srovnávací (komparativní) pedagogika

Vznikla jako samostatný obor v rámci soustavy pedagogických věd koncem 30. let minulého století a ve svých začátcích se zabývala popisem vzdělávacích soustav v jednotlivých zemích a hledáním jejich rozdílů.

Zakladatelem (tehdy jen) srovnávacích výzkumů byl francouzský osvícenec Marc-Antoine Julien de Paris, který v r. 1817 z nich publikoval výstupy a zobecněné poznatky v knize

Náčrt a předběžné pohledy na práci o srovnávací pedagogice.

Do tehdejší československé pedagogiky zavedl pojem a načrtl i základní koncepci O. Kádner. Skutečný rozvoj srovnávací pedagogiky nastal až po založení Mezinárodního úřadu pro vzdělávání (UNESCO) v Ženevě v r. 1925.

Ve druhé polovině 20. století se obsah srovnávací pedagogiky podstatně rozšířil. Už se nejednalo jen o popis a srovnávání vzdělávacích systémů, ale celkově o analýzu toho, jak fungují, čím jsou determinovány a jaké jsou jejich výsledky. Začal se používat i nový název *comparative and international education - srovnávací a mezinárodní pedagogika*.

Pod pojmem *mezinárodní pedagogika* se myslí popisy a analýzy školství jedné země pro potřeby druhé - i bez srovnávání, ale i různé prakticky zacílené aktivity a programy ve sféře vzdělávání, které realizují mezinárodní organizace UNESCO či Rada Evropy - např. zavádění multikulturní výchovy, Tempus aj.

Pojmem srovnávací anebo komparativní pedagogika se rozumí kvantitativní analýza a srovnávání systémů, problémů anebo jevů v pedagogice. V naší pedagogice je pro celou oblast zaveden pojem srovnávací pedagogika. (B. Kosová, 1996)

Mezi významné představitele moderní srovnávací pedagogiky se svými systémovými pracemi řadí J. Brickman, J. H. Noah (USA), T. Husén (Švédsko), J. Schiewer (SRN) a u nás V. Pařízek, M. Cipro, V. Jůva, F. Singule, Z. Obdržálek, J. Průcha, E. Walterová a dal.

*

*

*

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované čtvrté lekce tak, že vyjmenujete soustavu pedagogických věd dle této studijní opory a jednou větou je budete charakterizovat z hlediska předmětu zkoumání

Otázky k zamyšlení:

1. Dokázali byste stručně vysvětlit, co v pedagogice volného času znamená metoda animace?
2. Uměli byste na základě studia doporučené literatury stručně najít společné výchovné aspekty sociální a speciální pedagogiky?
3. Uměli byste vysvětlit, co se skrývá pod zkratkou UNESCO, dále pak charakterizovat poslání a klíčové aktivity předmětného subjektu?
4. Uměli byste vysvětlit v čem andragogika obohatila pedagogiku, ze které se vlastně vygenerovala?

Korespondenční úkoly

1. Z dalších doporučených pramenů (případně z jiných zdrojů) vyhledejte a stručně charakterizujte předmět zkoumání dalších tří pedagogických disciplin, které je možno podle vás (nebo podle autorů) do soustavy pedagogických věd včlenit.
2. Načrtněte rámec komparativního výzkumu v rámci zemí EU, zejména konkrétních pedagogických aspektů, které si podle vás zaslouží v současnosti vysokou pozornost odborné pedagogické veřejnosti. Svůj náčrt i stručně zdůvodněte.
3. Z přehledu publikační činnosti vypište jména autorů (aspoň 5), kteří se v ČR věnují pedagogice volného času.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu do konce pátého týdne daného semestru. Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN.

Seznam aktuální literatury

- BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: LORCA, 2006.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: 1992.
- ČAPKOVÁ, D. *Myslitelsko-vychovateľský odkaz J. A. Komenského*. Praha: Academia, 1987.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: 1993.
- JANIŠ, K. ml. *Vybrané kapitoly z dějin výchovy*. Opava: SLU, 2009. ISBN: 978-80-7248-512-3.
- JANIŠ, K. *Sexuální výchova – příspěvek k teorii a praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN: 80-7041-377-8.
- JŮVA, V., LIŠKAŘ, Č. *Úvod do srovnávací pedagogiky*. Praha: SPN, 1982.
- KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: 2007, 153 s. ISBN: 978-80-7368-489-1.
- KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: VUP, 1996.
- KOSOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z porovnávací pedagogiky a alternativně pedagogické koncepce*. Banská Bystrica: 1996.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk Prostředí Výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno : Paido, 2001. ISBN: 80-7315-04-2.
- MRHAC, J. *Teorie a praxe řízení školského managementu – řízení výchovy a vzdělávání*. Ostrava: 2005.
- MUSIL, J. V. *Úvod do pedagogické psychologie*. Olomouc: 1996.
- PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, V., HRDLIČKOVÁ, A., PAVLÍKOVÁ, A. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-295-5.
- PIPEKOVÁ, M. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: 1997.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: 2000.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha 1998.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání v školství ve světě*. Praha: 1999.
- PŘADKA, M. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno : PdF MU, 2002.
- ROZINAJOVÁ, H. *Pedagogika rodinného života pře učitel'ov*. Bratislava: 1992.
- SCHILLING, J. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: 1999.
- STŘELEČEK, S. a kol. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna, 1992.
- ŠTEPANOVIČ, R. a kol. *Pedagogika vysokej školy V*. Bratislava 1988.
- VÁŠEK, Š. *Špeciálna pedagogika*. Bratislava: 1996.

6 Pomocné a hraniční vědy pedagogiky

Cílem kapitoly je obeznámit se s výběrem pomocných a hraničních vědních disciplín ze kterých se generovala pedagogika, nebo se o ně v zájmu plnění svých úkolů opírá, a to jak v rovině realizační, výzkumně-metodologické či prognostické.

Klíčová slova

filosofie, etika, autoritativní a humanistická etika, logika, estetika, psychologie, všeobecná/obecná psychologie, psychologie osobnosti, speciální psychologie, vývojová psychologie, pedagogická psychologie, sociologie, sociometrie

Výkladová část

Pedagogika je podobně jako i jiné vědy úzce spjata s několika vědními disciplínami, ze kterých čerpá informace pro zobecnění celého komplexu výchovně-vzdělávacího procesu. Příčinou je její charakter, vyplývající z mnohostranné podmíněnosti předmětu zkoumání a zmíněné vztahy se týkají především vývoje a formování osobnosti, které jsou determinovány vnitřními, jakož i vnějšími okolnostmi.

Vycházíme-li tedy z faktu, že cílevědomé působení na jednotlivce probíhá v permanentní závislosti a součinnosti sociální a psychické podmíněnosti výchovného procesu, pak je potřeba za hlavní pomocné vědy pedagogiky označit ty, jejichž předmětem zkoumání jsou obě stránky těchto determinujících činitelů.

Na jedné straně jsou to vědy filozofické, které pomáhají pedagogice vytyčovat cíle a obsah vzdělání a výchovy, a na straně druhé vědy psychologicko-antropologické, které umožňují poznávat objekt záměrného působení, a tím i aplikovat či korigovat působení z hlediska individuálních a věkových zvláštností žáků.

6.1 Filozofické vědy

Z filozofických disciplín, které pomáhají pedagogice vytyčovat všeobecné i konkrétnější cíle výchovy a vzdělávání, mají k ní nejbližší **etika, logika** a **estetika**. Operují zejména takovými kategoriemi, jako je *pravda, dobro, krása, ratio a pod.*

Filozofie se nejčastěji charakterizuje jako nauka o obecných zákonitostech vývoje přírody, společností a myšlení. Hledá východiskové principy a zákonitosti světa, poznání, smyslu života jedince a jeho místa ve společnosti.

Etika je teorií morálky, zabývající se mravními hodnotami. Vymezuje a zdůvodňuje žádané způsoby chování lidí, které odpovídají dobru, lásce, humanizmu a morálce.

Logika je věda o všeobecných formách a struktuře myšlení, o správném a přesném vyjadřování myšlenek a vyvozování důsledků na základě logických postupů. Kromě toho se zabývá otázkami, které jsou významné pro každou aplikovanou metodologii, jako např. nauka o definicích, podobnosti, klasifikaci věd, zjišťuje zdroje omylů v myšlení.

Estetika je nauka o krásu a umění. Zkoumá podstatu a vývoj umění a jeho druhů, charakter estetického zážitku a povahu estetického vztahu člověka ke světu, jakož i vývoj názorů na krásu v jednotlivých kulturách a dějinných obdobích.

I když jsou pro pedagogiku stejně důležité poznatky logiky (metodologie pedagogických disciplín) a estetiky (kultivace estetického citění), přece jen se již od antiky považuje za nejužší vztah mezi formulováním cílů výchovy a etickými teoriemi, tedy fakticky

mezi pedagogikou a etikou. Počínajíc Sokratem, který je považován za zakladatele etiky, Aristotelem, který vypracoval ucelený systém mravních hodnot, přes stoiky a středověk se zmíněný vztah formoval až ke dnešní podobě propojení normativní funkce pedagogiky s nejnovějšími koncepty etiky.

Etika navíc souvisí s mravní a etickou výchovou. Napomáhá obecně vytyčovat cíle života člověka, konkretizovat normy i požadavky mravního formování žáka v jednotlivých věkových obdobích.

Z literatury jsou známy dva obecné přístupy etiky:

- a) tzv. **autoritativní etika**, když autorita určuje, co je pro člověka dobré, stanovuje zákony a normy chování jedince,
- b) tzv. **humanistická etika**, ve které podle E. Fromma (1961) je člověk současně tvůrcem i předmětem norem, jejím formálním pramenem a regulativní silou. Prameny norem etického chování třeba hledat v samotné lidské podstatě a přirozenosti. Mravní normy spočívají na vlastnostech, které jsou člověku trvalé, vlastní, čímž je dán předpoklad, že budou hnací silou jeho mentálního a emocionálního rozvoje.

6.2 Psychologické vědy

Protože psychologie zkoumá a analyzuje duševní stránky rozvoje osobnosti, pomáhá pedagogice poznávat objekt výchovy, čímž jí umožňuje přiměřeně aplikovat záměrné vlivy na žáka, považuje se za nejvýznamnější, nejbližší pomocnou vědu pedagogiky. Dá se říct, že většina pedagogických teorií, směrů a proudů se od nejstarších dob rozvíjely v úzkém kontaktu s rozvojem teorií psychologických, kdy tyto podstatně ovlivňovaly pedagogické myšlení, ale i výchovnou praxi.

Jako příklad možno uvést vliv experimentální psychologie (koncem 19. století - zakladatelem W. Wundt) na vznik experimentální pedagogiky (jeden ze zakladatelů - E. Meumann), který se v počátcích projevil podněty v mnohých aktivitách pedagogiky za účelem reálného poznávání žáka, související i se vznikem progresivních výzkumných metod jako pozorování, experiment, statistické metody a jiné a též podnítil vznik deduktivní metody vyučovací. Jiný směr experimentální psychologie, tzv. tvarová psychologie (gestaltizmus) měl za následek komplexní přístup v působení na subjekt výchovy, protože vychází ze zásady, že prvotním a základním obsahem každého duševního procesu nejsou části, „elementy“ (pocity), ale komplexní celostní formy.

Ve 20. století ovlivnila pedagogické směry hlavně hlubinná psychologie, důkladnějšími výzkumy základů duševní podstaty člověka, a to zejména - psychoanalýza S. Freuda, individuální psychologie A. Adlera, personalistická psychologie W. L. Sterna a analytická psychologie C. G. Junga, což mělo za následek rozvoj různých naturalistických koncepcí výchovy, které se soustřeďovaly opět na dítě, na analýzu jeho duševního života.

Freud vidí podstatu duševního života v pohlavním pudu (libidu), který rozhodujícím způsobem ovlivňuje vývoj jedince od začátku života až po jeho ukončení. Jeho názory např. ovlivnily i současné chápání a význam sexuální výchovy. Jeho teorie konfliktů a analýza jejich příčin poskytuje možnosti vysvětlování důvodů chování jedince a nakonec i jeho akceptování. Tím, že zdůraznil význam dětství v celé životní cestě člověka (zejména negativní zážitky), podněcuje výchovné pracovníky k větší odpovědnosti při působení na každého žáka.

Jung pracuje s kategorií nevědomí (individuální a kolektivní), které výrazně ovlivňuje představu chápat člověka jako sebe-regulující systém, v kterém se vědomí a nevědomí navzájem kompenzují. Tato myšlenka zdůrazňuje význam sebevýchovy a sebevzdělávání. Pro pedagogickou teorii a praxi posloužila i Jungova

typologie, založená na dvou základních typech lidí: introverty a extroverty. Jung předpokládal, že reagování člověka na skutečnost a jeho prožívání je variabilní, a proto rozšířil i čtyři základní funkce těchto dvou typů: myšlení, vnímání, citění a intuici.

Adler ve své individuální psychologii nabízí taky více myšlenek, které možno využít i v pedagogickém procesu. Duševní život člověka vysvětluje z aspektu komplexu méněcennosti. Za „hybatele“ vývoje člověka a jeho motivace považuje „touhu po moci a slávě“. Touha po uplatnění se pojí se vznikem konfliktů, při kterých často dochází ke ztrátě sebedůvěry. Tady by mohla pomoci správně orientovaná výchova, aby se jedinci navrátila ztracená sebedůvěra. **Sternova** personalistická psychologie měla též důležitý vliv na rozvoj pedagogiky. Vychází z názoru, že rozvoj osobnosti podmiňují především vnitřní podmínky dědičné podstaty. I když Sternova teorie pozitivně ovlivnila zejména metody výzkumu dítěte, pomáhala analyzovat jeho jednotlivé stránky osobnosti (schopnosti, nadání, inteligenci), přece v konečném důsledku se při výchově přeceňovaly vrozené dispozice a podceňoval se vliv společenského prostředí.

V této souvislosti by bylo možno uvést i další významné vlivy psychologických směrů na pedagogické myšlení, jakým je např. Pavlovovo učení o reflexech a jiných zákonitostech vyšší nervové činnosti, které se stalo i noetickým (poznávacím) základem vyučovacího procesu, ale domníváme se, že pro dokumentování mnohostranného spojení pedagogiky a psychologie v širším smyslu slova to postačuje. Aspoň rámcově ještě poukážeme na propojení bazových psychologických disciplín s rozvojem pedagogické teorie, jakož i praktické výchovné činnosti.

Všeobecná psychologie – která zkoumá duševní jevy člověka vůbec, prožívání a chování, zjišťuje zákonitosti duševních procesů, poskytuje obecné i konkrétní poznatky pro analýzu výchovně-vzdělávacích jevů. Především poznatky o podstatě poznávacích procesů (pocity, vjemy, představy, myšlení, paměť, pozornost, city, vůle), umožňují pedagogické teorii a výchovné praxi zkoumat výchovné jevy z takového hlediska, při kterém se uplatňují v bezprostředním vztahu s osvojováním poznatků a s utvářením postojů. Vznikají tím lepší předpoklady pro výběr přiměřených forem a metod působení na žáky, které by respektovaly všeobecně platné zákonitosti vývoje a individuální odlišnosti jedinců.

Psychologie osobnosti - která zkoumá duševní vlastnosti (zájmy, sklony, schopnosti, nadání, temperament a charakter), umožňuje respektovat jednu z nejdůležitějších zásad individuálního přístupu k vychovávaným subjektům - poznání osobnosti žáka.

Speciální psychologie – která zkoumá zákonitosti chování a činnosti lidí podmíněné jejich příslušností k sociálním skupinám a zjišťuje, jak se jedinec ve společenských podmínkách rozvíjí a chová, má mnohostranný vztah k pedagogice. Největší uplatnění jejích poznatků je patrné v oblasti adjustace žáků na podmínky školského prostředí, vytváření správných mezilidských vztahů, usměrňování různých sociálních skupin, sociální motivace školní a mimoškolní činnosti žáků, vytváření žádoucích postojů a formování morálních a charakterových vlastností a hledání sociálně podmíněných projevů neodpovídajícího chování (např. delikvence). Specifické jevy prostředí, které speciální psychologie zkoumá, se promítají do cílů, obsahu i metod výchovného působení na konkrétního žáka.

Vývojová psychologie – která analyzuje celkový duševní, tělesný či fyziologický život člověka z hlediska geneze a zrání, od jeho počátků až po ukončení má pro pedagogiku mimořádný význam. Biodromální přístup k vývoji znamená, že životní cesta každého jedince je proces, který jedinec prožívá, prožíval a anticipuje v budoucnu. Tím, že formuluje typické znaky jednotlivých věkových období, umožňuje modifikaci organizace výchovného prostředí. Na základě vývojových znaků může pak pedagogika vytyčovat cíle, obsah a metody edukace, včetně celkové organizace její procesuální stránky záměrného působení. Vývojová psychologie tedy vytváří předpoklady k respektování zásady věkových zvláštností ze zmíněného biodromálního hlediska.

Pedagogická psychologie – hraniční vědní disciplína zkoumající psychické, endogenní a normativní determinanty záměrného působení, se řadí ve vztahu k pedagogice přirozeně jako jedna z nejdůležitějších, protože se konkrétně zabývá obecnými otázkami psychické podmíněnosti výchovy, speciálními psychologickými otázkami učení a vyučování, včetně poruch vyskytujících se u žáků v tomto procesu a taktéž otázkami školského poradenství.

Na druhé straně je potřeba uvést, že je někdy těžké vymezit mezi těmito disciplinami oblasti zkoumání tak, aby se nepřekrývaly, protože každý výchovný jev má i svou psychickou podstatu.

6.3 Sociologie

Jako věda o zákonitostech vývoje struktury společnosti, zabývající se zákony, které platí pro sociální život společnosti jako celku. Vzhledem k širokému okruhu společenských jevů, které tvoří předmět jejího bádání, došlo i v sociologii ke specializacím. V současnosti se vyčleňují určité autonomní oblasti bádání, např. *sociologie rodiny, průmyslová sociologie, zločinnosti, města, venkova* apod.

Vzájemné vztahy sociologie a pedagogiky vyplývají ze společenské a sociální podstaty výchovného procesu. Sociologie pomáhá identifikovat a analyzovat prostředí, ve kterém se odehrává výchovný proces, čímž nabízí pedagogické teorii i výchovné praxi nezbytný materiál pro rozbor a usměrňování záměrného působení – jde zejména o přesnější vymezení možností a hranic výchovného působení (důkazem úzkého vztahu sociologie a pedagogiky je i vznik hraniční vědní disciplíny - sociální pedagogiky).

V současnosti pedagogika přebírá ze sociometrie i vícere metody a techniky výzkumu (ankety, dotazníky, testy apod.), i když u pedagogického výzkumu výchovného jevu, na rozdíl od sociologie, nejde jenom o deskripci, ale především o analýzu příčin a souvislostí mezi vnějšími okolnostmi a duševním vývojem objektu výchovného působení. Tak se výsledky sociologických výzkumů stávají pro pedagogickou anamnézu a zobecnění jen pomocným materiálem, protože v pedagogice přichází do úvahy i další činitel - žák se svými specifickými znalostmi, jako člen jisté věkové skupiny i jako jedinečná individualita, osobnost.

Sociologie zjišťuje také všeobecné znaky vývoje mladých lidí, které jsou charakteristické pro období od začátku dospívání až po začlenění do pracovního poměru. Výsledky, které naznačují všeobecné trendy v tomto směru, mají pro pedagogiku značný význam. Umožňují totiž přesněji analyzovat a vysvětlovat různé jevy chování se žáků a na tomto základě pak i hledat účinnější výchovné metody.

Sociologie poskytuje poznatky i z oblasti rodinného prostředí, které se pokládá za jeden z primárních výchovných činitelů. Zde zkoumá postoje mladých lidí k svým rodinám, vztahy mezi rodiči a dětmi, materiální zabezpečení rodin, kulturní podmínky, a v neposlední řadě i výchovné zázemí rodiny.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované šesté lekce tak, že vyjmenujete a stručně charakterizujete klíčové vědní disciplíny, včetně jejich speciálních sub-disciplín, i se zvýrazněním jejich přínosu pro pedagogiku

Otázky k zamyšlení:

1. Dokázali byste stručně uvést rozdíl mezi etikou a estetikou?
2. Uměli byste na základě studia doporučené literatury stručně charakterizovat společné výchovné aspekty psychologie osobnosti a vývojové psychologie?
3. Uměli byste na základě studia doporučené literatury vysvětlit předmět psychologie práce?
4. Dokázali byste stručně vysvětlit rozdíl mezi sociologií výchovy a sociální pedagogikou?
5. Uměli byste vyjmenovat pět důvodů, proč je pro pedagogiku potřebná logika (kromě předmětu výuky na školách)?

Korespondenční úkoly

Na základě studia doporučených pramenů (případně jiných zdrojů):

1. stručně charakterizujte aspoň 3 aktuální aspekty (problémy) vývoje naší společnosti, které navrhuje řešit společně – multidisciplinárně, tedy za přispění vědních disciplín filozofických, psychologických, sociologických, pedagogických (včetně andragogiky a geragogiky).
2. uveďte v tomto smyslu konkrétní programy nadnárodních institucí, jsou-li takové.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu do konce šestého týdne daného semestru. Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN.

Seznam aktuální literatury

- ATKINSONOVÁ, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. *Psychologie*. Praha: 1995.
- BLÁHA, I. A. *Etika jako věda*. Praha: 1990.
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-463-X.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: 1993.
- FONTÁNA, D. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN: 80-7178-120-7.
- JŮVA, V., LIŠKAŘ, Č. *Úvod do srovnávací pedagogiky*. Praha: SPN, 1982.
- JŮVA, V. *Mimoškolská výchova dospělých*. 1. vyd. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1986.
- JŮVA, V. sen. *Estetická výchova. Vývoj - pojetí - perspektivy*. Brno: Paido, 1995.
- KALNICKÝ, J. *Základy pedagogiky I*. Opava: 2009. ISBN: 978-80-7248-543-7.
- KLIMEKOVÁ, A. *Etika a estetická výchova*. Prešov: 1995.
- KOLLÁRIK, T. *Sociálna psychológia*. Bratislava: 1992.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2001.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. a kol. *Základy školské pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN: 80-89018-25-4.

7 Teorie výchovy, cíle a principy výchovy

Cílem kapitoly je obeznámit se s předmětem speciální klíčové části pedagogiky, zaměřené především na aktivizační a dynamickou formativní stránku rozvoje osobnosti jedince – výchovu, její teoretický koncept, s důrazem na cíle a principy.

Klíčová slova

výchova, teorie výchovy, metodika výchovy, subjekt výchovy, objekt výchovy, výchovný cíl, autenticita osobnosti, integrita osobnosti, cílevědomost a záměrnost výchovného procesu, aktivizace a dynamičnost výchovného procesu, komplexnost a normativnost výchovného procesu

Výkladová část

7.1 Teorie výchovy

Patří k základním pedagogickým disciplínám. Předmětem jejího zkoumání je výchova, její zákonitosti a problémy v užším slova smyslu, které tvoří významnou součást formování osobností žáků a mají své vztahové dimenze a podmíněnost. Výchova patří k nejstarším lidským činnostem, i když jako cílevědomá aktivita vznikla až na jistém stupni vývoje společnosti (je vlastní jenom lidem).

Základními znaky procesuální stránky výchovy jsou:

***cílevědomost a záměrnost,
aktivizace a dynamičnost,
komplexnost a formativnost.***

Jak již bylo uvedeno, výchova je složitý společenský proces, který je ovlivňován dalšími formami společenského vědomí, a proto je pro teorii výchovy důležitá intenzivní spolupráce (kromě jiného znalost zákonitostí pro vymezení formativních procesů) s dalšími vědními disciplínami - jako je filozofie, psychologie, sociologie, biologie, fyziologie, a další (jakožto i umožnění teorii výchovy vypracovat modely formování jednotlivých kvalit osobnosti).

Samotné formování probíhá pod vlivem objektivních i subjektivních faktorů, které v sobě obsahují aspekty sociální (osobnosti vychovatele, rodičů apod.) i biologické (dědičnost), společenské (podmínky, prostředí, normy apod.) i individuální (vlastní zkušenosti). Systémově řečeno, výchovu charakterizují tři základní stránky:

- a) ***normativní***, která představuje základní požadavky a cíle k čemu vychovávat,
- b) ***exogenní***, představující celou organizaci výchovného prostředí a
- c) ***endogenní***, vyjadřující změny vnitřního vývoje vychovávaného jedince v důsledku záměrného působení, včetně projevů změn v jeho chování.

Jednotlivé stránky se vzájemně podmiňují. Výchova se realizuje v rodině (primární prostředí), ve školních institucích a zařízeních různých stupňů a zaměření (sekundární prostředí), i mimo ně, v početných společenských, zájmově-výchovných, sportovních či kulturních institucích. V systému výchovy je žádoucí ze strany řídicích subjektů optimalizovat vztahy mezi cíli výchovy, subjektem a objektem výchovy, prostředky a podmínkami výchovy na bázi znalosti a respektování struktury vnitřní psychiky, kvality psychických procesů, volních, poznávacích,

emocionálních, mravních vlastností, ale i sklonů a zájmů subjektů - dětí.

Vztahem obecného ke zvláštnímu je vztah mezi *teorií výchovy a metodikou výchovné práce*.

*

Předmětem teorie výchovy je výchovný proces, jeho zákonitosti, otázky cílů výchovy, jejich konkretizace ve složkách výchovy a v jejím obsahu, jakož i principy, formy, metody a prostředky výchovy.

Výchova je neoddělitelnou součástí individuálního i sociálního života. Je nerozlučnou součástí lidské i společenské reprodukce; je významným, ale ne jediným faktorem utváření člověka; přispívá k překonávání dosažené úrovně lidského života a usiluje o jeho kvalitativní změnu ve smyslu harmonického rozvoje všech lidí a dějinného pokroku.

Výchova plní tři základní funkce

- socializační,
- individualizační,
- enkulturační.

Za základní znaky výchovy považujeme permanentnost, komplexnost, univerzálnost a multifaktorovou podmíněnost výsledků výchovy.

*

Metodika výchovy je vědní disciplína pojednávající o metodách a postupech, které vychovávající subjekt uplatňuje při akceptaci podmínek, forem a prostředků výchovy k dosažení výchovných cílů u vychovávaného objektu. Někdy se používá pojmu na označení subdisciplín obecné didaktiky – např. metodika výuky fyziky, chemie apod.

*

Je potřeba ještě uvést, že v praxi bychom jenom stěží hledali odděleně od sebe výchovné aktivity a vzdělávací, protože i když se to v názvech používá, není výchovného procesu (formativní dopad) bez částečného zastoupení nových informací (informativní dopad), tedy vzdělávacího charakteru a naopak, není vyučovací, neboli vzdělávací proces bez aspektů výchovných (i když jsou zastoupeny v menším rozsahu). Z hlediska lepšího, podrobnějšího metodologického rozboru důležitých aspektů, principů a postupů těchto obou složek – výchovy a vzdělávání, které dohromady vytvářejí edukační proces, se ve studijních textech již tradičně rozebírají odděleně.

*

Subjektem výchovy - učitelem se zabývá pedeutologie - teorie učitelského vzdělávání a profesionálního rozvoje a kultivace pedagogických pracovníků.

Objektem výchovy - žákem se zabývá zejména teorie výchovy, ale i teorie vyučování a vzdělávání – didaktika, ze psychologických věd - pedagogická, vývojová, speciální psychologie či psychologie osobnosti. **Cíli** výchovy se zabývá pedagogická axiologie anebo teleologie.

Teorií podmínek výchovy - se zabývá funkcionální anebo kondicionální pedagogika.

7.2 Cíle a cílená záměrnost výchovy

Jak již bylo uvedeno výše, cílevědomost je jedním ze základních znaků výchovy. I když ve výchově je mnoho přirozeného a spontánního působení (vlivy v primárním prostředí) řídicího subjektu na řízený objekt, školou (nebo i zájmovou institucí) organizovaný výchovný proces je procesem převážně cílevědomým.

Pod výchovným cílem se rozumí zamýšlená změna osobnosti žáka, které má být dosaženo v procesu výchovy.

Výchovné tj. afektivní cíle (postojové, emocionální) zahrnují osvojování postojů, vytváření hodnotové orientace. Jsou determinovány úrovní rozvoje společnosti, zájmy jednotlivých sociálních skupin či tříd. Tak ve starověkém Řecku byla ideálem kalokagatie, křesťanství přišlo s ideálem svatosti, renesance s ideálem humanity. Tak to pokračovalo dodnes, kdy se stanovují cíle na základě různých individuálních, kolektivistických, nacionálních či kosmopolitických principů, nebo i na základě různých myšlenkových proudů, pedagogických systémů, ekonomické a společensko-kulturní vyspělosti společnosti, zejména z hlediska stupně demokratizace a humanizace.

Oblast pedagogiky, zabývající se výchovnými cíli se nazývá *teleologie*.

Výchovné cíle jsou obsahově konkretizovány (čím je cíl konkrétnější, tím je lepší jeho plnění a kontrola) v jednotlivých složkách výchovy - rozumové, mravní, pracovní, etické, tělesné, technické, environmentální apod. Modifikují se též v závislosti na individuálních a věkových zvláštěnostech dětí, mění se i podle stupně školy, jejího profilu a profilu absolventů. Stanovují se proto vždy na určité konkrétní období. Liší se též stupněm obecnosti a konkrétnosti.

Formulace cílů by měla respektovat i jisté obecné *principy*:

- měly by být dostatečně obecné, aby postihovaly všechno lidské, ale současně vyhovovaly každému člověku,
- nikoho nesmí dopředu vyloučit,
- měly by poskytovat možnost rozpracování do postupných výchovných kroků - zvlášť pro každého člověka,
- neměly by být příliš vzdáleny a neuskutečnitelné,
- nemůžou být postaveny jako něco konečného, aby nenavozovaly zdání bezperspektivnosti,
- nesmí stavět do protikladu potřeby individuální a potřeby společnosti (B. Košová, 1993).

Z hlediska jedince se při formulaci výchovných cílů i dnes zdůrazňuje jako základní východisko potřeba formování komplexní osobnosti (harmonie ducha a těla), člověka demokrata, humanistu, vzdělaného, mravně založeného, esteticky citícího, fyzicky zdatného a zdravého, který by se měl „naučit žít svůj vlastní život“, rozvinout své bytostné síly tak, aby jako plnohodnotná osobnost naplnil ve společnosti smysl svého života. Přitom za plnohodnotnou osobnost se považuje osobnost autentická, svobodná, integrována, otevřená a celistvá, která na základě potřební míry všestrannosti a harmonie dokáže svobodně a odpovědně tvořit a kultivovat i svět kolem sebe a sebe v něm (S. Kučerová, 1996).

Autentická osobnost, t. j. pravá, jedinečná, skutečná, která chápe a respektuje pořádek přírody, civilizace, kultury v sobě i mimo sebe. Zná možnosti a omezení člověka, perspektivy své existence jako bytosti přírodní, společenské a kulturní. Je moudrá i mravní, vzdělaná a vychovaná, bere život jako šanci i úkol. **Tvořivá** je osobnost, která nepřijímá pasivně to, co je dané, ale překračuje skutečnost, přetváří ji ve jméno hodnot, které vyznává. Polidšťuje svět a chce ho dotvářet na ještě důstojnější. **Svobodná** je taková bytost, která poznává nutnost, ale především si uvědomuje a realizuje možnosti, ve kterých by překročila daný stav - přítomnost. Je relativně nezávislá, v průběhu dějin i svého života se zbavuje jednotlivých pout závislosti a stává se pořád svobodnější.

Odpovědná je taková bytost, která odpovídá za sebe, za své činy před sebou i před společností, nepřenáší tuto odpovědnost na někoho jiného. Odpovědnost je úcta k lidskému životu i k cizímu, k jeho rozvoji, k minulosti i budoucnosti lidstva.

Integrovaná je taková bytost, která se rozvíjí v úplnosti, schopnosti smyslových, intelektuálních a motorických, v úplnosti vztahů poznávacích, přetvářejících a hodnotových.

Celistvá je taková osobnost, která je vyrovnaná, harmonická, s vnitřní integritou. Je v rovnováze se světem, má odstup od něj, je schopna objektivního pohledu na sebe, umí zaujmout pozici druhého. Jde o osobnost, která se může zmýlit, zakolísat, selhat, ale dokáže sama na sebe vzít vinu i lítost i odpovědnost za své činy, osobnost, která vždy najde sama sebe, a proto je možno jí důvěřovat.

K takovému úsilí může přispět realizace humanistické výchovy.

M. Zelina (1994) v koncepci tvořivé humanistické výchovy rozpracoval mimo-poznávací oblast výchovy do systému „KEMSOK“ - do šesti oblastí non-kognitivních funkcí a procesů, které jsou entitami osobnosti, a zároveň cíli výchovy, ke kterým by mělo směřovat naše výchovné působení jako k trans-aktualizaci osobnosti.

Jde o tyto cíle:

1. *kognitivizace člověka* - cílem této oblasti je naučit člověka myslet, přemýšlet a řešit problémy v obecné rovině, aplikovat je na kteroukoliv konkrétní oblast;
2. *emocionalizace osobnosti* - rozvíjení citů člověka, jeho prožívání, rozvoj jeho afektivní oblasti;
3. *motivace a aktivizace osobnosti* - jde zejména o rozvíjení potřeb, zájmů a tužeb, přání, hodnot a ideálů člověka;
4. *socializace a komunikace* - cílem je naučit člověka pro-sociálnímu chování a komunikaci, ale bez toho, aby ztratil anebo minimalizoval svou autenticitu, jako předpoklad identity osobnosti;
5. *axiologizace člověka* - tu jde o dva souběžné znaky a dva cíle:
 - a) naučit člověka hodnotit, zhodnocovat, rozhodovat se v progresivním všelidském směru,
 - b) rozvíjet schopnost interiorizace progresivních hodnot do imanentní struktury osobnosti;
6. *kreativizace osobnosti* - jako nejvyšší oddíl výstavby osobnosti, t. j. naučit člověka tvořivému přístupu k životu, k sobě, k práci, k jiným lidem.

Jsou-li výchovné cíle vytyčeny správně - plní následující funkce:

- *orientační a anticipační* - dávají vhodnou pedagogickou orientaci, jsou systémově-tvořícím faktorem výchovně-vzdělávací soustavy. Jsou i anticipací možností a projektování výchovně-vzdělávacích výsledků;
- *motivační a stimulační* - mají specifický stimulační a motivační význam pro učitele i pro žáky. Podněcují tvořivost vychovatelů, aktivizují žáky k jejich plnění. Umožňují i koordinovat výchovné prostředí;
- *realizační* - soustava výchovných cílů promítnuta do projektů výchovy umožňuje i realizační funkci cílů;
- *regulační* - usnadňují diagnostickou činnost. Tato funkce umožňuje odpověď na dotaz, zda byly stanovené cíle splněny.

7.2.1 Klasifikace cílů výchovy

Při klasifikaci cílů výchovy možno vycházet z různých hledisek a cíle členit dle nich.

1. hledisko subjektivě-objektivé:

- cíle vnější
- cíle vnitřní

2. hledisko rozsahu:

- cíle celkové
- cíle dílčí

3. hledisko obsahové zaměřenosti:

- cíle všeobecné – platné v celé dané výchovně-vzdělávací soustavě
- cíle konkrétní – platné jen pro určité podmínky
- cíle jedinečné – vyskytující se jenom ojedinele

4. hledisko významové:

- cíle strategické
- cíle taktické
- cíle operativní

5. hledisko náročnosti:

- cíle maximální
- cíle optimální
- cíle minimální

6. hledisko závaznosti:

- cíle obecně závazné
- cíle orientační - nezávazné
- cíle výběrové - závazné

7. hledisko časové náročnosti:

- cíle blízké/krátkodobé
- cíle polo-vzdálené/střednědobé
- cíle vzdálené/dlouhodobé

8. hledisko aktivity:

- informativní
- formativní

Existují i další členění či klasifikace, podle jiných hledisek nebo složek, které přirozeně nemůžeme všechny demonstrovat. Jde o to, abychom si uvědomili hlavně

skutečnost, že všechny cíle se vzájemně podmiňují a v jistých situacích se prolínají. V určité fázi výchovného procesu může některý z nich převládat, tedy být primárním, což ale neznamená, že ostatní neexistují, anebo že by byly méně důležité.

7.3 Výchovný proces jako aktivizační a dynamický systém

Formování a rozvoj osobnosti je přirozený proces odehrávající se v duševním dění, který navozuje rozsáhlé kvantitativní i kvalitativní změny jak v tělesné, tak i duševní sféře osobnosti. Probíhá v čase a úroveň postupných změn závisí na kvalitě vztahů mezi vnějšími a vnitřními činiteli.

Řízené výchovné působení zasahuje do uvedeného procesu s cílem lepší připravenosti člověka formovat všechny stránky osobnosti. Příjem informací, kvalita jejich osvojení, poznání nejrozmanitějších norem, zásad, jejich osvojení a interiorizace, jakož i procesuální vytváření, formování a kultivování jednotlivých stránek osobnosti v jejich smyslu s aktivním participačním podílem vychovávaného objektu naplňuje smysl výchovy.

Nabyté poznatky, vlastnosti, získané zkušenosti, které ve složité syntéze ovlivňují celou osobnost, nemožno však pokládat za trvalé a neměnné. Neustálý přirozený rozvoj jedince a změny navozovány ontogenezí sleduje a ovlivňuje výchova (zastoupena pedagogem, jeho pozorováním a zpětnovazebními vlivy) nepřetržitě po celou dobu edukace jedince (rozdíl u dítěte a juniora je především v míře aktivní participace). Zvnitřněná podstata vnějších vlivů odpovídající výchovným záměrům a v cílené žádoucí kvalitě (souhlasné chování) ulehčují následně pochopení nových jevů a jejich vzájemných souvislostí a následně umožňují aktivní participaci objektu výchovy. V tomto případě se v dalším působení pedagog snaží cílové zvnitřnění upevnit.

A naopak, nedostatky v tomto směru ztěžují výchovně-vzdělávací činnost ve všech následných etapách záměrného působení a mají často za následek pasivní, apatický nebo až reakční přístup objektu. Přirozeně, při takovém nesouhlasném chování se objektu se jej pedagog v následující době pokusí napravit, korigovat a změnit. Je to nepřetržitý proces výchovy.

Mechanismus, jehož prostřednictvím se uskutečňuje výchovný proces je zejména v období školování velice plastický, čímž jsou dány vhodné možnosti formování, či rekultivace jednotlivých stránek duševního rozvoje žáků a je přirozené, že praktický výchovný proces je mnohem složitější a komplikovanější. Velké množství činitelů vnějšího prostředí (často protikladných), výrazná, či méně výrazná individualita osobnosti žáka a jiné okolnosti vnějšího prostředí se musí v každodenní výchově respektovat.

Dynamičnost výchovně-vzdělávacího procesu se projevuje v tom, že jsou přirozeně, záměrně či spontánně ustavičně navozovány změny od jednotlivých činitelů. Mění se žák, mění se i učitel, jakož i okolní prostředí.

Psychomotorická aktivita jedince je zase determinovaná již samotnou nezbytností biologické existence, uspokojováním základních životních potřeb. U člověka je tato tendence znásobována snahou dosáhnout v životě úspěch, co nejlépe se realizovat ve společenských podmínkách. Právě to si vyžaduje velkou míru aktivity a autoregulace.

I výchovu samotnou třeba považovat za aktivní činnost v plném rozsahu. Cílem výchovného působení není totiž jenom jakési mechanické odevzdávání informací, resp. poučování a moralizování. Zdůrazňuje-li se potřeba osvojení si jistého penza vědomostí, zručností a návyků, formování mravních kvalit osobnosti a přesvědčení, měla by se působnost všech složek výchovného procesu vyznačovat přiměřenou aktivitou. To umocňuje vhodná stimulace, která spolupůsobí na utváření odpovídající motivační struktury a navozuje zájem. Platí to jak pro učitele, tak i pro žáka. Přitom proporcionalita aktivity učitele na jedné straně a žáka na druhé straně se ve výchovném procesu mění v závislosti na úrovni pochopení informací, resp. postojů žáků k nim.

7.4 Výchovní proces jako komplexní a formativní působení na žáka

Jak již bylo naznačeno, výchovný proces představuje mnohostranný vliv na rozvoj osobnosti jedince, což vyplývá ze skutečnosti, že lidská osobnost je celistvá, vzájemná jednota složitých a vzájemně se podmiňujících se vlastností, složek, elementů, které se projevují jak samostatně, tak i v syntéze. Intelektuální, kognitivní vývoj má při formování osobnosti podstatný význam, protože intelektová kapacita žáka zásadně ovlivňuje celou jeho osobnost i jeho vlastnosti, což je pravděpodobně i důvodem k tomu, že výchovné instituce se zaměřují právě na rozvoj poznávacích schopností, rozumových operací a osvojování si poznatků

Teorie výchovy vychází z existence vzájemných vztahů a podmíněnosti všech složek osobnosti, tedy nejenom duševních, ale i tělesných. To znamená, že význam informací, teoretických poznatků, jakož i další soustavné poznávání je pro jednotlivé složky výchovy, jakými jsou výchova mravní, estetická, pracovní apod., velmi důležitý. Úzký vztah mezi výchovou a vyučováním v užším pojetí je zvýrazněn již v jednom z nejstarších principů: principu výchovného vyučování, který zdůvodnil J. F. Herbart, a to, že nemůže být vyučování bez výchovy a naopak, protože správné vyučování zúšlechťuje vůli, charakter a mravní hodnoty žáka.

Tento postulat podporovali i další velcí pedagogičtí myslitelé, jako J. A. Komenský, J. Locke, J. H. Pestalozzi, J. J. Rousseau aj. Vzdělání považovali za projev lidskosti a humanizmu. Předmětný vztah výchovy a vyučování je mnohostranný, protože se týká jak obsahu, forem, tak i metod. Pedagog právě svým osobním postojem nebo chováním může umocnit v očích žáka význam informace nebo vlastnosti, dovednosti či způsobilosti, a tím zvýšit u něj motivaci a v konečném důsledku celkovou účinnost výchovného působení.

7.5 Výchovné principy

Jsou základní, obecná pravidla, které se v zájmu efektivitě uplatňují v procesu výchovy. Jsou východiskem při volbě přiměřených forem, metod a prostředků výchovného působení. Podobně jako cíle výchovy i principy podléhají společenským změnám, názorům a konvencím, jsou odrazem aktuálních společenských podmínek:

- ***princip názorového pluralizmu*** – vyjadřuje existenci i možnost uplatnění vícero názorů, existenci vícero politických stran, zájmových skupin seskupení, ale i vícero výchovných činitelů podílejících se na výchově a rozvoji osobnosti jedince. Při uplatňování tohoto principu se předpokládá objektivnost a pedagog by měl respektovat různorodost názorů, přístupů k výchovným otázkám, ale i názorů na život, práci ve škole i mimo ni;
- ***princip mravnosti a tolerance*** - jeho uplatnění předpokládá respektování cizího přesvědčení, jiných názorů. Působení pedagoga má směřovat k mravní kultivaci žáků, k úsilí o jednotu slov a činů, k pochopení vychovávaných, k ochotě jim pomáhat. Tolerance se projevuje v uplatňování a podněcování svobodného myšlení, respektování práva a názoru jiného, v rozvíjení empatie, a otevřených vztahů;
- ***princip demokracie a humanizmu*** – vyjadřuje svobodu v chování, konání, ale i vysokou odpovědnost za vlastní slova a činy, odpovědnost vůči společnosti, komunitě ve které žije. Jde o spojení svobodného přístupu s humánním přístupem a sebedisciplinou;
- ***princip cílevědomosti a aktivního spolupůsobení*** - vyjadřuje východisko pro aktivitu, motivaci, vylučující živelnost. Jde o vedení žáka k činnosti, aktivitě, aby se vlastním přičiněním a záměrně stal vzdělaným a kultivovaným člověkem;
- ***princip sociálního konsenzu*** - předpokládá vzájemnou dohodu, souhlas všech zúčastněných, způsobilost domluvy mezi učiteli, žáky, rodiči, a dalšími činiteli

- výchovného procesu;
- **princip jednoty teorie a praxe, výchovy a vzdělávání** - předpokládá jednotu probrané teorie s praktickou činností. Projevuje se ve strategii výběru obsahu výchovy a vzdělávání, tvorbě učebních osnov, učebnic či jiných jejich nosičů. Od učitele se očekává sladování potřeb praxe s potřebami dětí, jakož i každodenní konfrontace soustavy odevzdávaných informací s aktuální úrovní praxe;
 - **princip přiměřenosti věku a individuálního přístupu** – od pedagoga vyžaduje povinnost znát individuální zvláštnosti svých žáků, jejich věk, potřeby a k tomu vybírat a uplatňovat přiměřené prostředky výchovného působení.

*

*

*

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované sedmé lekce tak, že:

- a) budete definovat kategorii výchova
- b) určíte základní znaky výchovy – každý charakterizujte jednou větou (vyhněte se definicím v kruhu)
- c) vyjmenujete klíčové prvky konceptu teorie výchovy
- d) vyjmenujete a stručně charakterizujete výchovné principy
- e) vyjmenujete základní členění cílů výchovy a stručně je charakterizujete

Otázky k zamyšlení:

1. Dokázali byste stručně vysvětlit, co to jsou vnější a vnitřní faktory utváření člověka a co mezi ně patří?
2. Uměli byste na základě studia doporučené literatury stručně vysvětlit a zdůvodnit, mezi jaké faktory utváření člověka patří sebevýchova?
3. Uměli byste na základě studia doporučené literatury stručně vysvětlit a zdůvodnit tvrzení, že „výchova je významným, ale ne jediným faktorem utváření člověka“?

Korespondenční úkoly

1. Z dalších doporučených pramenů (případně z jiných zdrojů) vyhledejte informace a stručně charakterizujte základní funkce výchovy:

<i>socializační</i>	
<i>individualizační</i>	
<i>enkulturační</i>	

2. Načrtněte rámec výzkumu aktuálních problémů teorie výchovy.
3. Vypište a stručně zdůvodněte, které výchovné problémy (uved'te aspoň 3) se dají řešit legislativně a které nikoliv.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu do konce osmého týdne daného semestru. Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN.

Seznam aktuální literatury

- BLIŽKOVSKÝ, B. *Modely výchovy*. Brno: 1990.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: 1992. ISBN: 80-85498-18-9.
- BLOOM, B. S., et. al. *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: 1956.
- KALNICKÝ, J. *Základy pedagogiky I*. Opava: 2009. ISBN: 978-80-7248-543-7.
- KUČEROVÁ, S. Mravní výchova ve škole. In Kolektiv. *Pedagogika IV*. Ostrava: PdF OU, 1996, s. 11–30. ISBN 80-7042-110-X.
- KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: 1990.
- MALACH, J. *Pedagogika jako obecná teorie edukace*. Ostrava: 2007.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: 1998.
- SUKUBA, D. Humanizácia a demokracia výchovy a vzdelávania. In: *Pedagogická revue* č. 43, 1991, s. 5.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995.
- PÍKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. 328 s. ISBN: 80-85623-98-6.
- STŘELEČEK, S. (ed.) *Studie z teorie metodiky výchovy*. Brno: 2002, ISBN: 80-86633-00-4.
- VIŠŇOVSKÝ, L. *Teória výchovy*. Banská Bystrica: 1998.
- ZELINA, M. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: 1994.

8 Prostředky a metody výchovy

Cílem kapitoly je obeznámit se základním členěním a významem prostředků ve výchově, s důrazem na identifikaci jejich pozice mezi ostatními systémovými prvky výchovy, jakož i osobitě zvýraznění metod výchovy – prvků, které nejvíce podněcují ke tvořivosti, samostatnosti a aktivitě vychovávaných jedinců, včetně jejich členění a charakteristiky.

Klíčová slova

prostředky výchovy, nehmotné prostředky výchovy, hmotné prostředky výchovy, metody výchovy, metody působení na intelekt, metody působící na emoce, metody působící na vůli

Výkladová část

8.1 Prostředky výchovy

Jedná se o elementy k optimalizaci a zefektivnění procesu výchovy, podřízené cíli a obsahu, které možno zásadně členit na *nehmotné a hmotné*.

a) nehmotné prostředky:

- cíle výchovy – zamýšlené změny, kterých se má dosáhnout
- obsah výchovy - jednotlivé složky výchovy
- výchovné principy - všeobecné, specifické pravidla
- formy výchovy – organizační rámce výchovy (trénink, práce, zájmová činnost, sportovní činnost, hra,)
- metody výchovy - způsoby, cesty odevzdání informací (část 8.2)

b) hmotné prostředky:

- pomůcky (přirozené, zobrazující apod. – tabule, flipcharty)
- technické prostředky – didaktická technika (audio-vizuální, výpočetní technika)
- mechanické (stroje, automaty apod.)
- budovy a jejich vybavení (místnosti, zařízení) (Višňovský, 1998).

Repertoár **technických prostředků** použitelných ve výuce se dneska neustále rozšiřuje a podle L. Kouby (1995) jej možno členit na:

zařízení pro nepromítaný záznam - většinou technicky jednoduchá zařízení umožňující prezentaci určitých znázornění pro žáky, např. klasické tabule, magnetické a flanelové tabule, elektronické tabule aj.

promítací techniku - soubor přístrojů pro statickou projekci (diaprojektory, zpětné projektory aj.) nebo dynamickou projekci (filmové projektory).

zvukovou techniku - magnetofony, rozhlasové přijímače, zařízení pro nácvik audioorálních dovedností - jazykové laboratoře aj.

televizní techniku - záznamové a reprodukční přístroje, zejm. videomagnetofony, videopřehrávače aj.

výukové počítače a technické výukové systémy - vyučovací automaty, zpětnovazební komunikační systémy, různé technické systémy na bázi počítače.

multimediální zařízení - technické prostředky pro výuku kombinující text, zvuk, obraz a fungující na interaktivním principu.

Uplatnění hmotných prostředků výchovy je limitováno kromě kompetencí pedagogů i

vybavením instituce (školské orgány se snaží odstranit různou úroveň v materiálním vybavení škol a školských zařízení). Z hlediska cílů napomáhají hmotné výchovné prostředky zvládnutí úkolů a řešení situací, umocňují nabývání žádoucích zručností. Dneska se již automaticky jejich uplatňování slučuje s tzv. druhou inteligencí – ovládnutím výpočetní techniky a informačních či učebních (vzdělávacích) technologií.

Podle Bertranda (1998, s. 90) je **učební technologie** teorií, již studuje způsob, jak organizovat pedagogické prostředí, jak použít vzdělávací nebo výcvikové metody a prostředky, jak uspořádat poznatky, v souhru tedy podle jakého vzorce předávat vzdělání tak, aby subjekt mohl asimilovat nové poznatky s co nejvyšší možnou efektivitou, přičemž upozorňuje, že „na povaze obsahu vzdělávání málo záleží“ (s. 89).

Jenže, jak zvýrazňuje Průcha (2000) - pedagogika je vědou sociální, nikoli technickou, a faktor obsahu vzdělávacího procesu je pro ni zcela prioritní, proto je třeba učební technologie v uvedeném smyslu chápat pouze jako dílčí disciplínu, která rozhodně nemůže „spasit vzdělávání“, jak to postulují někteří její zastánci.

Efektivní uplatnění hmotných prostředků výchovy je determinováno prioritou nehmotných prostředků (vždy se musí postupovat od cíle, přes obsah, formu a metody k výběru prostředků a ne naopak), jakož i kompetencemi pedagogů, tj. pedagogickou zručností, způsobilostí, dovedností a taktem, za uplatnění principů.

8.2 Metody výchovy

Pod pojmem *metoda* rozumíme způsob, cestu, postup, kterým možno uskutečnit, realizovat vytčený cíl.

Výchovná metoda je způsob, postup, kterým se aktivně (participací vychovávaného) formuje mravní vědomí, city, volní vlastnosti, chování a konání žáků v interakci s prostředím a usměrněním vychovatelem (rodič, pedagog, instruktor apod.).

V odborných pramenech nacházíme různé klasifikace či členění výchovných metod, ale jejich společným základem bývá jisté stanovené kritérium. Nejznámějším je kritérium složky osobnosti na kterou se primárně působí: racionální, emocionální, vegetativní...

Na základě tohoto kritéria se rozeznávají (Višňovský 1998):

1. metody působící na intelekt – nazýváme je metody vysvětlování a přesvědčování. Vychovatel zde uplatňuje zejména verbální působení s cílem zprostředkování obsahu výchovy – především jde o podstatu a význam mravních norem a principů chování. Takovýmto způsobem se formuje mravní vědomí žáka, které spolu s mravním přesvědčením vytváří předpoklad pro jeho samostatné a uvědomělé mravní konání a chování. Konkrétně jde o metody:

- **přednáška** – výklad - představuje náročný postup (dlouhá příprava, soustředěná pozornost, fyzická, zejména hlasová zátěž atd.) ze strany přednášejícího, jakož i z hlediska posluchačů (analyticko-syntetické myšlení, rozvinutá paměť, způsobilost opakovaného soustředění pozornosti v delších časových intervalech apod.), proto je z hlediska uplatnění vhodnější pro starší žáky a studenty;
- **vysvětlování** – objasňování vychovávanému podstaty požadavků, které se na něj kladou anebo budou klást či požadovat;
- **přesvědčování (persuaze)** – argumentování s cílem dosažení souladu mezi myšlením vychovatele a vychovaného. Vyššího efektu se dosahuje, když je stanoven jasný cíl,

přesvědčuje ten, kdo by přesvědčovat měl (pedagogická kompetence, mravní kredit) a kdo je o věci sám přesvědčen. Nestací žákům jenom sdělit, co se od nich požaduje, co mají učinit, ale je potřeba ukázat jim i způsob/způsoby jak mohou dosáhnout cíle;

- **beseda** – dialog – metoda uplatňována zejména v mravní výchově (etická beseda). Vyžaduje vytvoření atmosféry vzájemné důvěry mezi vychovatelem a vychovávaným, aby se mohlo reálně očekávat, že žák/žáci budou schopni otevřeně a bez zábran hovořit i o ožehavých či intimních otázkách (drogy, násilí, sexuální promiskuita apod.). Téma etické besedy by mělo vycházet ze zájmu besedujících (pedagog může zájem vzbudit) a mělo by odpovídat úrovni jejich vědomostí a zkušeností.

2. metody působící na emoce – často se nazývají i metody mravního hodnocení.

Význam mravního hodnocení spočívá v možnosti podpory pozitivního a v nápravě negativního chování žáků. Z těchto pohledů možno metody mravního hodnocení členit do základních skupin:

- a) **metody povzbuzování**, které jsou založeny na pozitivní motivaci. Žák, který je za určitý projev povzbuzen, má tendenci jej zopakovat. Povzbuzení nepůsobí jen na povzbuzovaného, ale vyvolává v ostatních členech sociální skupiny (třída, zájmový kroužek a pod.) touhu vyrovnat se mu, tedy být též povzbuzen. Povzbuzovat možno různými způsoby:

- a) vyjádřením **souhlasu** – projevením verbální/nonverbální spokojenosti pedagoga s konáním žáka (žáků);
- b) projevením **důvěry** – stojící na zásadě spojení úcty s náročností vůči žákům (schopnější žáci můžou plnit náročnější úkoly);
- c) **pochvalou** – individuálně, před skupinou, nebo pochvalou spojenou s odměnou.

- b) **metody trestání** – udělování restrikce, postihu, představujícího pro ostatní členy sociální skupiny výchovnou výstrahu. Trestat možno:

- a) vyjádřením **nesouhlasu**, kdy dá vychovatel jasně najevo, že projev žáka/žáků považuje za negativní a nežádoucí;
- b) **odložením/zrušením výhody anebo zábavy**;
- c) **pokáráním** - individuálně, před skupinou, nebo pokáráním spojeným s přeřazením žáka do jiné skupiny, nebo se sníženou známkou z chování;

Z hlediska efektivnějšího uplatnění trestů je potřeba dodržovat několik požadavků:

- vyloučit fyzické tresty,
- vyloučit tresty postihující lidskou důstojnost (šikanování),
- netrestat dvakrát za jeden přestupek,
- neuplatňovat kolektivní tresty (např. když je evidentní, že provinilec může být jenom jeden),
- trestaný by si měl být vědom, že trest je přirozeným důsledkem jeho vlastní negativní činnosti, a ne projevem nadřazenosti či své vůle trestajícího,
- trest se ukládá až po zvážení jeho: přiměřenosti, konkrétnosti, objektivnosti a

prokázání negativního projevu žáka.

Při uplatnění skupiny metod mravního hodnocení je nutno zvýraznit význam kvalitní pedagogicko-diagnostické činnosti ze strany vychovatele. Aby totiž mohl pedagog volit efektivní, přiměřenou formu povzbuzení či trestu, měl by žáka/žáky co nejlépe znát.

3. metody působící na vůli – nazývají se i metodami cvičení a navykání.

Cílem jejich uplatnění je formování pozitivních návyků a zvyků v mravním konání a chování žáků a jejich podstatou je opakování. Opakováním vznikají dynamické stereotypy, představující jistý soubor zautomatizovaných činností. Kvalita dynamických stereotypů často limituje kvalitu výkonu jisté činnosti (např. ve sportu anebo v interpretačním umění). Do této skupiny metod se řadí všechny tréninkové metody (od mentálního tréninku až po trénink sportovní), které by měl pedagog permanentně kontrolovat – v zájmu včasného předcházení vzniku negativních návyků - zlovyků.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované osmé lekce tak, že:

- a) vyjmenujete a stručně popíšete nehmotné a hmotné prostředky výchovy
- b) napíšete stručnou definici metod výchovy, včetně základního členění (se stručnou charakteristikou) metod působících na intelekt, emoce a vůli

Otázky k zamyšlení:

1. Dokázali byste stručně vysvětlit, jaký je rozdíl mezi pomůckami a didaktickou technikou?
2. Uměli byste vyjmenovat a stručně charakterizovat jiné metody, než jsou uvedeny v této studijní opoře?
3. Uměli byste vysvětlit rozdíl mezi formou a metodou výchovy?

Korespondenční úkoly

1. Zdůvodněte proč se tvrdí, že metody výchovy jsou klíčové prvky, nejvíce podněcující ke tvořivosti, samostatnosti a aktivitě vychovávaných jedinců.
2. Z dalších doporučených pramenů (případně z jiných zdrojů) vyhledejte a na níže vyznačeném prostoru stručně charakterizujte jinou klasifikaci:
 - a) prostředků výchovy
 - b) metod výchovy
3. napište stručné zdůvodnění, proč by se i bez ohledu na to, že existují „jinak neřešitelné problémy“ neměly uplatňovat fyzické tresty na základních školách a v rodinách.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu do konce devátého týdne daného semestru. Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN.

Seznam aktuální literatury

- BENDL, S. *Školní kázeň. Metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-80-3.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis, 1992. ISBN 80-DRIENSKÝ, D. *Didaktická technika*. Bratislava: 1998.
- FÜLÖPOVÁ, E. *Výchova k tvorivosti*. Bratislava: 2006.
- HAPALA, D. Technológia vzdelávania. In: *Technológia vzdelávania*, roč.I., 1993/1.
- JŮVA, V., JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1994. ISBN 80-901737-6-4.
- KAISER, A. - KAISEROVÁ, R. *Učebnica pedagogiky*. Bratislava: 1992. ISBN: 80-08-02006-7.
- KALNICKÝ, J. *Základy pedagogiky I*. Opava: 2009. ISBN: 978-80-7248-543-7.
- KAPOUNOVÁ, J. *Používání informační a komunikační technologie ve výuce*. Ostrava : Ostravská univerzita PdF, 1999. ISBN 80-7042-145-2.
- KOUBA, L. *Technické systémy ve výuce*. Praha: Karolinum, 1992, 1995.
- MALACH, J. *Obecná pedagogika*. Ostava: PdF OU, 2002. ISBN 80-7042-205-X.
- MAŇÁK a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU, 1997.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: 1998.
- SKINNER, B.F. *The technology of Teaching*. New York: 1968.
- STŘELEČEK, S. et al. *Kapitoly z teorie metodiky výchovy*. Brno: Paido 1998. ISBN 80-85931-61-3.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: 1995.
- VIŠŇOVSKÝ, L. *Teória výchovy*. Banská Bystrica: 1998.
- ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: 1994. 85498-18-9.

9 Složky výchovy v demokratické společnosti

Cílem kapitoly je obeznámit se s obsahovou stránkou výchovy – a to jednotlivými klíčovými složkami, jejich charakteristikou, aktuálním stavem, specifickými cíli, funkcemi, dimenzemi, principy a metodami

Klíčová slova

rozumová výchova, mravní výchova, výchova k humanizmu, estetická a umělecká výchova, pracovní výchova, tělesná výchova, multikulturní výchova, integrovaná výchova, výchova k rodičovství

Výkladová část

V této části přinášíme charakteristiku vybraných složek výchovy, přičemž se zaměřujeme jenom na jejich významové aspekty, cíle a obsah.

9.1 Rozumová výchova

Obecně ji možno charakterizovat jako formování a rozvoj poznávacích procesů a osvojení si základů věd či nauk. V systému složek má dominující postavení, protože na bázi poznávací činnosti se formuje celá osobnost jedince.

V souvislosti s konkretizací obsahu se uplatňují základní hlediska:

- a) *objektivitu*, které zahrnuje stav rozvoje vědních disciplin a tradici vyučovacích předmětů;
- b) *subjektivitu*, představující duševní a tělesné předpoklady vychovávaných objektů, včetně jejich individuálních a věkových zvláštností;
- c) *charakteru a povahy informací* – obsahuje řešení vztahu mezi **obecným** (základní poznatky o přírodě, myšlení, lidské společnosti, včetně zručností) a **odborným** (pro jistý druh profese), **teoretickým** (zobecněné informace z rozmanitých věd a společenského života) a **praktickým** (soubor poznatků souvisejících s praktickou činností v jistém oboru), **formálním** (rozvoj rozumových funkcí bez ohledu na využití obsahu) a **materiálním vzděláním** (nezbytnost osvojení jistého penza poznatků, včetně zručností, u kterých se předpokládá nutná potřeba pro život).

9.2 Mravní výchova

Je výchovnou aktivitou zaměřenou na vypěstování jistých mravních kvalit člověka – postojů, črt, životních cílů, perspektiv, názorů a přesvědčení (komplex požadavků) syntetizujících se do struktury formující se osobnosti (s právem jedince na vlastní názor), které odpovídají společenským potřebám (jsou v souladu s ostatními cíli výchovného působení), protože od těchto kvalit závisí míra úspěšnosti začlenění se jedince do společenských vztahů (skupiny, třídy, komunity...)

Formování ušlechtilých volních a povahových vlastností a rysů osobnosti – od základních návyků a zvyků (hygiena, otužilost), přes slušnost, zdvořilost, disciplinovanost,

iniciativnost, pracovitost, pořádkumilovnost, vytrvalost, čestnost, upřímnost, zásadovost, statečnost, obětavost, až ke spravedlivosti, humánnosti, samostatnosti, věrnosti (v přátelském, manželském či partnerském vztahu), hrdost na národní příslušnost, pozitivní vztah ke společenským, národním tradicím, ale zároveň i internacionální cítění, hrdost na kulturu vlastního národa, zároveň akceptování i jiných kultur apod., to všechno jsou aspekty které úzce souvisí s mravním přístupem k životu, i když některé se rozebírají v literatuře jako samostatní druhy výchovy (výchova k humanizmu, pracovní výchova, výchova k manželství a rodinnému životu, multikulturní výchova, výchova k disciplíně atd.).

Volba metod je podmíněná logikou pojetí mravního výchovného procesu zacíleného na tvorbu osobnosti. K základním metodám mravní výchovy řadí většina autorů zejména metodu objasňování (klasifikace), metodu přesvědčování (persuase), metodu cvičení (exercitace), metodu sociálního učení, metodu problémově-situačního učení, metodu pozorování a napodobování (observačního) učení, metodu herního učení a metodu sociálně-psychologického výcviku.

9.3 Výchova k humanizmu

I když samotný pojem humanizmu (z lat. humanus - lidský) vznikl až v novověku, zájem o člověka a lidskou společnost charakterizuje už klasické období řeckého myšlení.

Humanizmus představuje souhrn názorů, postojů a myšlenkových hnutí vyjadřujících úctu k lidské důstojnosti, k lidským právům, péči o blaho lidí, o jejich harmonický rozvoj, vytváření vhodných podmínek pro život. V genezi lidského společenství, včetně výchovy se humanizmus vymezoval různě. Jeho cíle a obsah se v jednotlivých společenských formacích měnily. Byl a je nejenom kategorií - pojmem, pojímá se s všelidskými ideály rovnosti, svobody, tolerance, pokory, úcty, charity, dobra a dalšími prioritními hodnotami člověčenství, ale je i ideou, programem a přesvědčením, že člověk je schopen vývoje a vzdělání a je i odpovědný za svůj život (jeden z demokratických prvků současného humanizmu).

Antický humanizmus se pojí se vznešenými ideály lidskosti, ideál krásného a dobrého člověka (kalokagatie), který harmonicky rozvíjí své duševní i fyzické schopnosti.

Křesťanský humanizmus vzniklý začátkem našeho letopočtu ve feudální společnosti - zdůrazňoval soucitnost, milosrdnost člověka k člověku. Orientoval jej především na posmrtný život.

Renesanční humanizmus existoval jako kulturní proud vzdělanců a umělců narozených ve 13. a 14. st. v západoevropských zemích. Byl filozofickým názorem vznikající buržoazie (do 16. stol.) se silně pokrokovými prvky. Jeho představitelé usilovali o osvobození člověka od asketické morálky. Vyzdvihovali skutečný, radostný život, svobodně rozvíjející se osobnost člověka a spravedlnost mezi lidmi.

Osvícenecký humanizmus (17.-18. st. s představiteli P. Holbach, C. Helvétius, D. Diderot a dal.) čerpal z renesančního humanizmu a snažil se rozšířit jej na široké masy lidí. Zdůrazňoval důležitost vzdělání a osvěty. Jeho představitelé se domnívali, že na jeho základě možno změnit i společnost.

V 18. a 19. st. se z Německa šířilo **hnutí tzv. novohumanizmu** (Herder, Goethe, Schiller), které mělo vliv i na humanistické koncepce u nás.

Utopický humanizmus vyzvedával myšlenky lidské rovnosti, práva na práci a pod. Jako první zformuloval požadavek „každý podle svých schopností a každému podle potřeb“. Jeho představitelé (C. Saint-Simon, R. Owen a dal.) se domnívali, že společnost možno přetvořit bezkonfliktním způsobem, šířením idejí a lidskosti.

Výchova k humanizmu představuje proces změn, který má:

- **dimenzi vztahů** se změnami postojů subjektu výchovy k vychovávanému místo direktivního přístupu – důvěra, která se chápe jako podněcující, motivační humanizující faktor, který

vede k projevům upřímnosti, mobilizuje kladné emoce, víru v sebe samého, vyvolává pocity jistoty atd.;

- **dimenzi obsahovou** s přiměřeným obsahem odpovídajícím výchovným cílům za účelem formování charakterových a volních vlastností dětí, jako jsou skromnost, slušnost, sebeovládání, zdravé sebevědomí, vzájemné pochopení, ochota pomoci, ohleduplnost, slušné chování, vzájemná úcta, úcta ke starším, tolerance a dal.
- **dimenzi procesuální** s úpravou podmínek a prostředků výchovy (formy, metody, technologie a pomůcky) s příjemnou atmosférou a příjemným vkusně upraveným prostředím.

Co se týče **hlavních principů** ve výchově k humanizmu, ale zároveň i při uplatňování humanistického přístupu v ní samotné, se preferují především:

1. **jedinečnost osobnosti jako cíl i podmínka výchovy** s personalizací výchovně-vzdělávacích rozhodování, individualizací výchovných metod, akceptací potřeb, zájmů a zkušeností žáka, tolerancí k individuálním odlišnostem a názorům žáků;

2. **celistvost rozvoje osobnosti** s vyváženou proporcionalitou rozvoje kognitivní, afektivní a psychomotorické stránky osobnosti, s využitím všech zdrojů poznání;

3. **priorita vztahové dimenze** v konkrétním životě mladého člověka (pozornost všem základním vztahům - v primárním prostředí: vztahům rodičů a dětí, vztahům mezi sourozenci, v sekundárním prostředí: vztahům učitel - žák - spolužáci - vztahům k lidem vůbec), priorita postojů a schopností jako cílů výchovy s důrazem na prožívání ve výchovném (výchovně-vzdělávacím) procesu;

4. **participace žáka na rozvoji své osobnosti** – to znamená *sebe-rozvoj jako cíl i podmínka výchovy* s podporou pozitivních vztahů žáka k sobě samotnému, aktivním podílem žáka ve všech etapách výchovného procesu, rozvojem sebehodnocení, autoregulace, smyslové motivace, učebním klimatem umocňující samoregulační postupy apod.

9.4 Estetická a umělecká výchova

Její podstatou je naučit vnímat, chápat, prožívat ale i vytvářet krásu v umění, kultuře, i v běžném každodenním společenském životě člověka. Kromě estetického působení v umění a v přírodě jde tady i o širokou oblast systematického osvojování si estetické teorie a výsledků tvořivé práce v umělecké oblasti. V úzké součinnosti s ostatními výchovnými vlivy se efekt estetického působení projevuje v pozitivním a aktivním vztahu jedinců ke kultuře, umění, přírodním krásám i k jednotlivým na první pohled všedním stránkám každodenního života, jakými je např. esteticky sladěné pracovní prostředí apod.

Cíle estetické a umělecké výchovy možno rámcově vyjádřit ve dvou rovinách:

- a) postupně **vypěstovat u jedince schopnost správně vnímat, chápat a hodnotit krásu** (v umění, v životě) a vytvářet k ní **kladný vztah** – z procesuálního hlediska výchovy tzv. etapa percepce a interiorizace;
- b) **rozvíjet vlastní uměleckou tvůrčí aktivitu** – tzv. produktivní etapa estetické a umělecké výchovy (zesílený rys tvořivosti se lehko uplatňuje i v mimoestetické, či mimoumělecké oblasti, kde je stejně zapotřebí), zejména u jedinců, kteří mají

pro to odpovídající danosti a předpoklady;

V podmínkách školské soustavy se cílevědomá estetická a umělecká výchova realizuje především prostřednictvím vyučovacích předmětů hudební a výtvarné výchovy. V jejich osnovách a obsahu jsou uvedeny i základní informace, jejichž osvojení vytváří vhodné předpoklady pro formativní část aktivit - formování postojů, vztahů žáků k jednotlivým stránkám umění a ke kultuře vůbec.

9.5 Pracovní výchova

Jejím cílem je pod řídicí aktivitou vychovatelů (rodiče, učitelé, vedoucí zájmových kroužků apod.) přivést žáky ke správnému vztahu k pracovní činnosti člověka a naučit je základům rozličných pracovních úkonů, zejména těm, o kterých se předpokládá, že je budou v životě nejvíce potřebovat. Zaměřuje se jak na práci duševní (rámcové informativní obeznámení se s výrobní činností), tak i na nácvik tělesných druhů pracovní činnosti s důrazem na formování zručností a návyků (kromě přímé výuky jednotlivých předmětů školy organizují pro své žáky různé technické a přírodopisné zájmové kroužky, exkurze a pod.), čímž významně přispívá i k naplňování principu známého již od Komenského – principu spojení školy se životem.

9.6 Tělesná výchova

Tělesná výchova, patřící k nejstarším složkám výchovy byla v minulosti spojena s vojenskou výchovou a zabezpečovala přípravu chlapců na obranu a ochranu rodu, země, jakož i přípravu pro expanzivní války. Vhodným příkladem v tomto smyslu se jeví výchovný systém ve starověké Spartě.

Tělesná výchova má svůj význam i dneska, zejména s ohledem na „konzumní, pasivní, statický“ životní styl současného člověka a na vnější faktory negativně doléhající na jeho psychiku. Je předpokladem doloženým zkušenostmi, že právě kvalitně prováděnou tělesnou výchovu dětí a mládeže se můžou vytvářet předpoklady na jeho kompenzaci.

Cílem tělesné výchovy je vytvářet a upevňovat pozitivní vztah ke cvičení, sportu, pohybu a pravidelné tělesné aktivitě, který je základem pro získávání jistých pohybových návyků a zručností jako přirozené součásti moderního aktivního životního stylu člověka.

Co se týče efektivní realizace takto koncipovaného záměru tělesné výchovy, je potřeba splnit několik základních funkcí.

1. **Vzdělávací funkce** se orientuje na racionální složku osobnosti, a to prostřednictvím souhrnu vědomostí, které by měli žáci nabýt z oblastí:

- historie tělesné kultury (např. geneze tradic sokolských sletů, významní sportovci, olympionici, význam tělesného cvičení pro duševní zdraví apod.);
- pravidla her a sportů;
- materiální zabezpečení;
- bezpečnost při cvičení a sportech.

Včasná a správná informace má významnou motivační hodnotu a vzbuzuje zájem žáka, např. o konkrétní sportovní odvětví, koriguje jeho morální orientaci, povahové a charakterové črty osobnosti.

2. **Výchovná funkce** je orientovaná na vytvoření a cílevědomé formování již zmíněného pozitivního vztahu k pravidelné tělesné aktivitě. Sportovní trénink, ale i volnější pohybová

aktivita, představují vhodné prostředí pro rozvoj morálně-volních vlastností žáka (vytrvalost, cílevědomost, houževnatost, sebedisciplína), a u kolektivních sportů může žák získat i důležité sociální zručnosti, jakými jsou kooperativnost, komunikativnost a pod. Velký význam v této souvislosti získává metoda osobního příkladu rodiče, pedagoga a trenéra.

3. **Zdravotní (kompenzační) funkce**, v rámci které se pozornost výchovné instituce prostřednictvím pedagoga orientuje na praktický výkon tělesných cvičení v různých formách a vlastně zabezpečuje harmonizaci tělesného a duševního vývoje mládeže, udržuje fyzickou a duševní svěžest, zdraví, výkonnost, dobrou náladu atd.

9.7 Multikulturní výchova

Jedním z projevů demokratického přístupu ve výchově moderního člověka je kromě jiných i akceptace fenoménu **multikulturality**, vycházející z myšlenkového proudu akceptujícího kulturní diverzi (rozdílnost, odlišnost) a zdůrazňující tolerantní přístupy k „jiným a odlišným“. V praxi to znamená množství různorodých struktur kultury, norem, znaků a vzorců chování různého charakteru. V demokraciích vyspělých zemí světa se registruje v aktivním přístupu od 60. let 20. století.

Multikulturnost jako nový fenomén humanistické mravní kultivace osobnosti především připouští přirozené právo pro existenci četnosti kultur. Rychlou a totální asimilaci ve sféře národních kultur historie vyvrátila a společensky ji nepřipouští, protože násilí v tomto směru plodí opět jenom násilí a v konečném efektu přináší kulturní a mravní úpadek.

Zachování kulturní, národní a etnické identity, specifických subkultur ve větších a velkých kulturních společenstvích, solidarita, respekt a vzájemné uznání odkrývají cestu humánního, interkulturního spoluzití a integrace v kulturně-sociálních dimenzích lidské civilizace.

Multikulturalismus má tedy svůj edukačně-procesuální rozměr vzájemného chápání a vztahů mezi skupinami různých kultur ve společnosti. Je výchovou na multikulturním základě, s cílem kultivace jedinců ve směru akceptace a utváření pozitivních vztahů k multikulturnímu prostředí v národním a mezinárodním měřítku. V rozvíjení celkové identity osobnosti v jeho kulturně-etickém rozměru utváří pozitivní postoj k různorodosti kultur. Umožňuje akceptaci jeho hodnotové a eticko-prosociální roviny a zároveň pomáhá rozvíjet schopnost i emocionálně pochopit jiné kultury.

Mravní rozměr multikulturality se projevuje jak ve schopnosti člověka poznávat a akceptovat specifika i průnik kultur, jejich vzájemnou dynamiku, tak i ve schopnosti dialogu s jinými kulturami. „Hermetičnost“ ve vztahu k jiným kulturám brzdí dynamiku rozvoje vlastní kulturní identity národa. Žít v multikulturní společnosti s vysokou mírou tolerance se lidé musí učit, proto se v kulturně vyspělých zemích tato sféra kultivace osobnosti stala i předmětem samostatného zkoumání jako prototyp mírového řešení globálních problémů.

Za podstatu multikulturní výchovy můžeme označit **„vychovávání a vzdělávání (edukaci) vyvíjející se osobnosti v multikulturní společnosti a pro multikulturní společnost“** tedy výchovu založenou na multikulturním základě. Toto pojetí reflektuje hodnotu všech kultur a pozitivní postoje ke kulturním odlišnostem. Zdůrazňuje principy interakce, reciprocity, srovnávání dialogu, respektování vzájemného ovlivňování a možnosti obohacování kultur, podporuje otevřenost a střetávání ve výchovném prostředí (Dictionary...1997).

Výchova k multi-kulturalitě a inter-kulturalitě má v pedagogické reflexi svoji základní strategii v účinném rozvíjení dialogických forem a metod v komunikativním sociálně-výchovném spektru. Mechanismus porozumění a pochopení spočívá v dialogu, v schopnosti naučit se pokojně naslouchat a vnímat jiné, učit se snášenlivosti vůči jinému názoru, zvyklostem, tradicím, víře, etickým hodnotovým strukturám, životní filozofii, přičemž dialogická poslušnost v tolerantním zaměření neznamená opustit svoji identitu, ale nacházet

nové možné cesty svého obohacení a pokojného spolužití.

Realizační pozice dialogu u osobnosti rozvíjí kreativitu a zvědavost, kooperaci a solidaritu, empatii, flexibilitu v přijímání různých rolí, frustrační toleranci, redukci egoizmu altruismem, schopnost pokládat otázky, kterými se tvoří nová společná báze dialogu, kulturu „dialogického sporu“, přičemž je dialog laterálním (vyhraňujícím, objasňujícím) myšlením, které odstraňuje hostilitu (nepřátelské zaměření) v osobní, národní i kontinentální identifikaci. Je relativní polarizací a směřuje k integraci, k harmonii a svornosti.

9.8 Integrovaná výchova

Už více než dvě desetiletí se i u nás mnoho diskutuje o **integraci zdravotně znevýhodněných dětí**. Rozumí se tím zařazování těchto dětí do tříd s většinovou intaktní populací.

Výchova a vzdělávání smyslově, tělesně, mentálně postižených dětí, resp. dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v běžné škole se začala realizovat ve světě od začátku 60. let 20. století. U nás se možnost integrování výchovy a vzdělávání pro tuto skupinu dětí vyskytovala jen ojediněle, i to jen pro lehčí druhy postižení. Výchova a vzdělávání postižených dětí probíhala segregovaně ve speciálních školách a zařízeních (pro sluchově, zrakově, či jinak postižené děti).

Možnost vzdělávat postižené děti a mládež v běžných základních školách se u nás začala realizovat až po roce 1990, kdy se stává součástí fungování hlavního školského proudu. Úzce to souvisí se změnami v systému vzdělávání zdravotně postižených dětí a mládeže na všech stupních škol.

Cílem edukační integrace je kromě jiného vytvářet pro zdravotně postižené děti a mládež takové podmínky, které jim umožní být *relativně* rovnocennými partnery, se stejnými právy a možnostmi vzdělávání.

V naší odborné literatuře se integrace chápe převážně jako „... dynamický, postupně se rozvíjící jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních (nepostižených) na úrovni vzájemného vyvážení adaptace v průběhu jejich výchovy a vzdělávání a při aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací“ (J. Jesenský, 1995).

Zdrojem impulzů pro integraci byla převážně snaha o to, aby škola byla kromě rozvoje kognitivní oblasti jedince zaměřena i na jeho sociální a emoční rozvoj.

Vnější dimenzí edukační integrace jsou partnerské vztahy postižených a intaktních dětí, protože letitá praxe z demokraticky a ekonomicky rozvinutých zemí světa ukazuje, že když se tyto dvě skupiny dětí naučí existovat vedle sebe od dětství, spolu se učit, hrát, pomáhat si, chápat se a podporovat se vzájemně, v dospělosti budou vědět a chtít též harmonicky spolupracovat a koexistovat.

Názory na integraci mezi odborníky ale nejsou zcela jednotné. I když humanistický princip je jednoznačně předností integrovaného vzdělávání, není vždy možné zjistit, co je pro zdravotně znevýhodněné děti prospěšnější, a navíc zejména v naší praxi existují pořád překážky hlavně v podobě nedostatečné vybavenosti škol, či nepřipravenosti rodičů a učitelů. Proto by se neměla integrace prosazovat za každou cenu. Chtělo by to důkladný široce spektrální terénní výzkum prospěšnosti a efektu tohoto fenoménu.

Aby integrace splnila svůj cíl, je potřeba z hlediska didaktických úkolů a funkcí, aby byla splněna minimální kritéria ze strany žáka, školy a rodiny. Jak uvádí L. Hritz (1994), jde především o to, aby:

- a) Zdravotně postižené dítě bylo celkově schopné plnit požadavky učebního plánu a učebních osnov běžné školy bez většího omezování, či nadměrné námahy. I když zde možno uznat

jisté výjimky u některých předmětů - v pracovním vyučování a tělesné výchově. Ale má-li být žák osvobozen od výuky vícero předmětů, ve kterých se nemůže vzdělávat, je v jeho zájmu, aby byl zařazen do speciální školy, kde mu to bude umožněno pomocí speciálních metod a pomůcek, jakož i specialistů - učitelů.

- b) Dítě svým zdravotním stavem, chováním a projevy nenarušuje zásadně průběh výchovně-vzdělávacího působení učitele a pozornost ostatních žáků na výuce.
- c) Postižený žák v běžné škole nemá vyžadovat nadměrnou individuální péči učitele v průběhu vyučování na úkor ostatních žáků, které by učitel musel zanedbávat, jako kupříkladu pravidelné procvičování, nebo časté odchody s dítětem na WC apod.
- d) Škola musí vytvořit vhodné podmínky především z hlediska samostatnosti postiženého dítěte, spolupráce při tvorbě a realizaci individuálního plánu a zprostředkování poznatků o dítěti z rodinného prostředí.

Vzhledem k uvedeným podmínkám převažuje mínění současných odborníků z integrace naprosto vyloučit mentálně postižené děti. Š. Vašek uvádí a charakterizuje ve své práci (1996) tři formy integrace:

- a) **místní** - když děti vyžadující speciálně-pedagogickou péči se vychovávají či vzdělávají v jedné budově/areálu, jako děti nepostižené, ale v prostorách, třídách pro ně speciálně určených a upravených. Kontakty obou skupin dětí jsou značně omezené a sporadické;
- b) **speciální** - se realizuje v odlišných prostorách, ale dochází k poměrně pravidelnému střetávání se postižených žáků s nepostiženými, např. na chodbách, na hřišti, v jídelně apod.;
- c) **funkční** - postižené děti jsou zařazovány do intaktních tříd/skupin s tím, že v zásadě platí pro ně stejné učební osnovy a výchovné standardy;

Uvedené třídění si dovoluujeme doplnit o poznatek z Holandska a Belgie v poznámce k části b), a to v tom, že zmíněná forma může v praxi přerůst do tzv. **kooperativní** integrace, kdy se žáci z obou skupin setkávají i na jistých částech výuky;

Na zabezpečování optimálního průběhu edukační integrace zdravotně postižených dětí ve školách mají svůj podíl i odborná poradenská zařízení, poskytující výchovné služby.

9.9 Výchova k rodičovství

Výchova k rodičovství (i manželství) je významnou součástí rodinné výchovy, ale i výchovy školské, a to již od prvního stupně povinné školní docházky, přičemž ji možno charakterizovat jako cílevědomou stimulaci aktivit člověka, které přes přípravu k převzetí optimální mužské či ženské role a plnění budoucího manželského/partnerského a rodinného poslání, povedou k založení si *funkční* rodiny.

Podobně jako u ostatních složek výchovné orientace na jedince, i při výchově k rodičovství a manželství se rozlišují tři základní oblasti:

1. kognitivní – spočívající v pochopení a získávání jistého množství poznatků,
2. emočně-citovou – charakterizovanou akceptací a utvářením názorů a postojů,
3. volní – projevující se v jednání i chování člověka.

Z množství publikací, odborných studií, koncepcí zabývajících se výchovou k rodičovství a manželství, která se realizuje na základních a středních školách můžeme vydedukovat **základní cíle a obsah výchovy k rodičovství**, a to podle stupně školování žáků:

1. st. ZŠ	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjení odpovědnost žáků vůči sobě a jiným - schopnost převzetí odpovědnosti za vlastní chování; - rozvíjení pozitivního sebevědomí, pěstování sebeúcty; - zdůrazňování významu kamarádství a přátelství; - pěstování schopnosti správného výběru z různých variant; - formování sociálních zručností v interakci s jinými (schopnost komunikace); - uvědomování a osvojování si své pohlavní role s důrazem na společensko-mravní normy vzájemného chování; - poskytnutí prvotních informací o vzniku a vývoje lidského jedince, o péči o dítě, - pěstování schopnosti založit si rodinu, mít vlastní děti a ty s láskou vychovávat; - obeznamování s negativními účinky kouření (tabáku i dalších psychotropních látek), alkoholu, drog na zdraví a chování jedince; - zdůrazňování nebezpečí přenosu viru HIV, původce choroby AIDS; - poskytování informací o fyzických, emočních a sociálních změnách v pubertě atd.
2. st. ZŠ	<p>kromě rozvoje již výše uvedených aspektů</p> <ul style="list-style-type: none"> - obeznamování s anatomii a fyziologií rozmnožovacích orgánů muže a ženy, jakož i rozmnožovacích úkonů; - pěstování odpovědného přístupu k sexualitě; - zdůrazňování vlivu drogových závislostí na sexuální a reprodukční zdraví člověka; - zdůrazňování zásady bezpečného sexuálního chování; - pěstování rozvoje tolerance a odpovědnosti jako základních podmínek humánních vztahů mezi pohlavími; - obeznámení s uceleným etickým systémem; - vedení k pochopení lásky jako základní složky sexuality; - příprava na odpovědné rozhodování v kritických oblastech psycho-sexuálního vývinu na základě obecně platných hodnot a norem; - vedení k poznatkům o sexuálním rozměru našeho života a k jeho pochopení; - vysvětlení možných rizik předčasných a rizikových sexuálních aktivit (gravidita, interrupce, pohlavní choroby, AIDS...), - vedení k ochraně před negativním vlivem médií, vrstevnických skupin, před sexuálním zneužitím atd.

Na středních školách jde z hlediska **cílů a obsahu výchovy k rodičovství** nejenom o rozšíření základních vědomostí (vzhledem k ZŠ), ale už i o utváření odpovědných postojů v oblasti partnerských vztahů a rodičovství v souladu s vědeckými poznatky a etickými normami, což by se mělo promítnout do dílčích cílů:

SS	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjení obsahu a prolínání pojmů přátelství, láska, sex, manželství, rodičovství, rodina, intimní vztahy; mravní a právní závazky; - rozebírání sociálních a zdravotních aspektů plánovaného rodičovství; - poučení o psychologických a sociálních aspektech manželství, rodiny a rodičovství, - vychovávání k osobní a občanské odpovědnosti, - zvýrazňování vlastnosti potřebných pro manželství, rodinnou pohodu a mezi-osobní způsobilost tvorby domova (tolerance, vzájemné pochopení, pomoc);
----	---

	<ul style="list-style-type: none"> - poučení o vlivu rozvodu na duševní stav dětí; - příprava na role rodičů a osobnostní zralost; smysl sociální roly rodiče a významu rodičovského výchovného modelu pro děti; životního stylu rodiny; na plnění potřeb a funkcí rodiny, zejména hospodářských, zdravotních, rekreačních, socializačních, sociálně- citových, sebe-identifikačních, edukačních a profesně kultivačních; - obeznámení o průběhu těhotenství, narození dítěte a jeho vývoji; - poučení o radostech i problémech v úplných a neúplných rodinách; - zdůrazňování nepříznivých důsledků interrupce, - vedení k povinnostem postarat se o své rodiče ve stáří, dodržování osobní hygieny, etiky intimního života; - poučení o problémech souvisejících s předčasným sexuálním životem, promiskuitou, alkoholismem, drogovou závislostí atd.

* * * Několik autorů (např. Langová, 1992; Rozinajová, 1992 a dal.) v souvislosti s výchovou k rodičovství (ale i manželství) zvyrazňuje **specifické výchovné principy**. Na základě jejich komplexního posouzení předkládáme zhutněnou a aktualizovanou podobu specifických principů:

<p>a) <i>princip komplexnosti</i> – jde o působení na rozum, city i volní stránku osobnosti dítěte, soulad informativní a formativní stránky působení, jakož i koordinovaného působení jednotlivých učitelů, školy, rodiny, veřejnosti s cílem vzájemné informovanosti a hledání optimálních forem a metod;</p> <p>b) <i>princip důvěry a imunizace</i> – podstatou je pochopení problémů dítěte (bez výsměchu), oboustranná důvěra; vychází z postulátu, že dítě si nejlépe pamatuje zejména prvé vysvětlení. Jestli je pravdivé a obsahuje i formativní postoje, dítě získává nejen informace, ale zároveň se připravuje na schopnost odolávat negativním vlivům, stává se proti nim imunní;</p> <p>c) <i>princip mravnosti</i> - spočívá ve vyvážení složky poznatkové, biologicko-sexuální se sférou etikou a pedagogicko-psychologickou, se zvláštním zřetelem na formování hodnotové orientace, postojů a mravního jednání;</p> <p>d) <i>princip přiměřenosti a individuálního přístupu</i> - zavazuje rodiče, učitele, vychovatele jednotlivé problémy vysvětlovat přiměřeně věku a individuálním zvláštnostem, schopnostem dětí, jejich sociální zralosti (aby se některé problémy nevysvětlily brzo, nebo pozdě);</p> <p>e) <i>princip vědeckosti a pravdivosti</i> – zprostředkované informace musí odpovídat úrovni vědeckého poznání a být vysvětleny pravdivě;</p> <p>f) <i>princip koedukace</i> – jde o vysvětlování problémů přímo – společně chlapcům i děvčatům, i když některá témata je lepší vysvětlovat odděleně. Koedukace umožňuje realizovat výcvik asertivního chování, formování přátelských, partnerských vztahů, vzájemného respektování, formování úcty k opačnému pohlaví;</p> <p>g) <i>princip aktivity žáka</i> – jde o působení s cílem motivovat aktivitu žáka, aby byl aktivním (přechod na sebe-výchovu) při získávání informací, což přinese vyšší efektivnost osvojování poznatků, i jejich transformaci do postojů a konání;</p>
--

Z klasických **metod výchovy k rodičovství** se uplatňují především vysvětlování, poučení, přesvědčování, cvičení, napodobování a metody mravního hodnocení.

Z **netradičních** metod jsou to hlavně metody demonstrační, manipulační, tréninkové, auto-edukační, diskusní (panelová diskuse, brainstorming) a tzv. metody problémové (řešení případů – case studies; inscenace - role-playing a didaktické hry – didactic games).

Z **prostředků** se nejvíce dneska uplatňují zejména dokumentární i hrané filmy na moderních technických nosičích: DVD, videokazety, I-pody. Obzvláště cenná stále zůstává odborná knižní a časopisecká literatura.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované deváté lekce na níže předznačeném prostoru tak, že: vyjmenujete soustavu složek výchovy a budete každou z nich stručně charakterizovat.

<i>složka</i>	<i>charakteristika klíčových rysů</i>

Otázky k zamyšlení:

- Dokázali byste stručně vysvětlit, co se skrývá ve výchově za pojmy:
 - fenomén multikulturality
 - percepce
 - interiorizace
 - edukační a kooperativní integrace?

- Uměli byste na základě studia doporučené literatury stručně vysvětlit rozdíl mezi pojmy estetika a estetická výchova a mezi pojmy estét a estetik?
- Uměli byste stručně charakterizovat antický, renesanční, osvícenecký, utopický a demokratický humanismus?

Korespondenční úkoly

- Z dalších doporučených pramenů (případně z jiných zdrojů) vyhledejte informace a načrtněte nejaktuálnější problémy k řešení z hlediska jednotlivých složek výchovy (minimálně 1 u každé složky), včetně vašeho návrhu na jejich řešení.

<i>složka</i>	<i>nejaktuálnější problém</i>	<i>návrh na řešení</i>
rozumová výchova		
mravní výchova		
estetická a umělecká výchova		
výchova k humanizmu		
pracovní výchova		
tělesná výchova		
multikulturní výchova		
integrovaná výchova		
výchova k rodičovství		

- Z dalších doporučených pramenů (případně z jiných zdrojů) vyhledejte informace a vypište další složky výchovy (nejméně 3 - které nejsou obsaženy v této studijní opoře) i se stručnou charakteristikou.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu do konce desátého týdne daného semestru. Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN.

Seznam aktuální literatury

- Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix: Orynx Press 1997.
- FABIÁN, D. - GABUN, I. - KOŠNÁR, I. - LUČENSKÝ, I. - ZÁTOPEK, P. *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*. Bratislava: 1982.
- FÜLÖPOVÁ, E. *Výchova k tvorivosti*. Bratislava: 2006.
- HLADÍK, J. *Multikulturní výchova: socializace a integrace menšin*. Zlín: UTB, 2006.
- HRITZ, E. *Prevádzkové a pedagogické opatrenia školskej integrácie zdravotne postihnutých detí a mládeže do bežných škôl*. Bratislava: 1994.
- JANIŠ, K. *Sexuální výchova – příspěvek k teorii a praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN: 80-7041-377-8.
- JESENSKÝ, J. Problémy pedagogické integrace. In: *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: 1995.
- JŮVA, V. sen. *Estetická výchova. Vývoj - pojetí - perspektivy*. Brno: Paido, 1995.
- KALNICKÝ, J. *Základy pedagogiky I*. Opava: 2009. ISBN: 978-80-7248-543-7.
- KLIMEKOVÁ, A. *Etika a estetická výchova*. Prešov: 1995.
- KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: 1990.
- LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: 1992.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997.
- MISTRÍK, E. a kol. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: 1999.
- POLIAKOVÁ, E. a kol. *Výchova k rodičovstvu, manželstvu a etika intímnych vzťahov*. Nitra: 1996.
- PREVENDÁROVÁ, I. *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*. Bratislava: 1994.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: 1998.
- ROZINAJOVÁ, H. *Pedagogika rodinného života pre učiteľov*. Bratislava: 1992.
- STŘELEČEK, S. a kol. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna, 1992.
- SUKUBA, D. Humanizácia a demokracia výchovy a vzdelávania. In: *Pedagogická revue*, 43,1991,5.
- SUKUBA, D. Multikultúrny rozměr výchovy a vzdelávania. In: *Pedagogická revue*, 45,1993,3-4.
- ŠVEC, Š. Ciele a obsah výchovy k manželstvu. In: *Pedagogická revue*, 49, 1998, 9 - 10.
- ZELINA, M. Rodina a výchova. In: *Pedagogická revue*, 46,1994, 5-6.
- ŽILÍNEK, M. Mravná výchova v procese utvárania osobnosti. Bratislava: 2000

10 Kompetence vychovávaného (žáka) a vychovatele (učitele)

Cílem kapitoly je obeznámit se s kategorií kompetence učení, s důrazem na kompetence k celoživotnímu učení (CŽU), následně pak s podstatnými charakteristickými znaky osobnosti vychovávaného a osobnosti vychovatele, jejichž rozvoj je cíleně zaměřen na dosažení určitých kompetencí, základní kvality osobnosti.

Klíčová slova

klíčové kompetence, kompetence k učení, kompetence k celoživotnímu učení, rámcový vzdělávací program (RVP), školní vzdělávací program (ŠVP), výchovné a vzdělávací strategie, heteroedukační proces, autoedukace, socialita, kognitivní, metakognitivní a afektivní dovednosti, vychovávaný, dítě, adolescent, vychovatel, pedagog, učitel, rodič, trenér, pedagogická autorita, pedeutologie.

Výkladová část

10.1 Kompetence k učení a k celoživotnímu učení (CŽU)

I díky probíhající reformě školství, zejména **RVP - rámcovým vzdělávacím programům** pro jednotlivé etapy vzdělávání, je kategorie kompetencí z hlediska praktického uplatňování už běžnou – jako výraz nového chápání smyslu a cílů vzdělávání, kterými se právě stává kreování kompetencí.

Pojem kompetence - je běžně definován jako přenositelná dovednost, kterou požadují od svých zaměstnanců zaměstnavatelé.

Toto pojetí vychází z *Lisabonské definice*: "**Klíčové kompetence představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.**"

Pojem klíčové kompetence prošel vývojem od *basic skills* (základní dovednosti), přes *competencies* (kompetence) až po *key competencies* (klíčové kompetence). Terminologie není v rámci Evropské unie jednotná (i když tým odborníků, který rozpracovává strategické cíle lisabonského procesu jednotné označení klíčové kompetence členským a kandidátským zemím EU doporučil). Pro potřeby našich škol se jeví jako optimální definice Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) v Praze použitá v RVP pro ZŠ (*Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*): „**Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.** Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti".

Vymezení klíčových kompetencí bývá různé. Nejznámějším je určitě soubor 39 klíčových kompetencí spojených do sedmi skupin (učení, objevování, myšlení a uvažování, komunikace, kooperace, práce, adaptace) vypracovaný v roce 1996 skupinou expertů Rady Evropy.

Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání, pro gymnaziální vzdělávání a pro odborné vzdělávání pak formulují, které kompetence jsou považovány za klíčové v jednotlivých etapách vzdělávání.

Zavedení klíčových kompetencí do vzdělávacího systému odpovídá obecným pedagogickým změnám, jež probíhají prakticky v celé Evropě. V posledních letech se cíle moderní

pedagogiky zřetelně posouvají od předávání informací a znalostí ke snahám o to, aby účastníci vzdělávání získali dovednosti, které by si udrželi pokud možno natrvalo a které by jim měly umožnit celoživotní vzdělávání.

Pro etapu základního vzdělávání Evropská komise definovala osm oblastí klíčových kompetencí.

Jsou to:

- ***Komunikace v mateřském jazyce***
- ***Komunikace v cizím jazyce***
- ***Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií***
- ***Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie***
- ***Učit se učit (kompetence k celoživotnímu učení)***
- ***Interpersonální sociální a občanské kompetence***
- ***Podnikatelské dovednosti***
- ***Kulturní rozhled***

Kompetence k celoživotnímu učení (CŽU) mají mezi kompetencemi ústřední místo. Protože prostřednictvím učení si jedinec (celoživotně) rozvíjí ostatní kompetence, jejichž dosažená úroveň ovlivňuje zpětně kvalitu samotného procesu jejich učení.

Při budování a rozvoji kompetencí k celoživotnímu učení v základní i střední škole jde nejen o to, aby tu byli žáci vybaveni potřebnými předmětovými znalostmi, způsobilostmi a dovednostmi, ale i strategiemi učení, které mohou používat i v dalším životě. Navíc, aby byli „namotivováni“ k tomu, tyto strategie učení v životě používat. To ovšem vyžaduje pozitivní zkušenosti s učením (hlavně) ve škole. K tomu mají k dispozici řadu nejrůznějších prostředků zejména učitelé.

Výzkumy prokázaly, že dovednosti, které vedou k celoživotnímu učení, se rozvíjejí zejména tehdy:

- když jsou při výuce žákům objasňovány cíle učení,
- když jsou ve vyučování využívána taková témata, která jsou pro žáky aktuální a autentická, která vycházejí z jejich zkušeností a potřeb,
- když je do výuky zařazována evokace, při níž si žák uvědomuje, co si o probíraném učivu myslí, co již o něm ví a co nového by se chtěl dozvědět,
- když se vychází z jeho dosavadních vědomostí a představ („prekonceptů“), které jsou pak konfrontovány s novým učivem,
- když je do výuky zařazena rovněž reflexe, umožňující žákovi nové dovednosti a vědomosti včlenit do jeho myšlenkových struktur,
- když učitelé s žáky popisují, zkouší a posléze i analyzují různé možné postupy, způsoby a strategie učení, aby si z nich mohli vybírat ty, jež jim vyhovují,
- když jsou vytvářeny takové učební situace, kde mají žáci možnost volit si způsob, metody i rychlost osvojování si nového učiva, když je pro plánování obsahu a průběhu vzdělávacích projektů využíváno nápadů žáků samotných,
- když jsou společně s nimi vytvářena zvláštní pravidla pro různé způsoby a formy práce,
- když se žáci v souvislosti s plněním dlouhodobějších úkolů učí plánovat si své činnosti, předvídat, co zvládnou dobře a s čím by mohli mít problémy, stanovovat si postupné cíle a umět vyhodnocovat jejich plnění,
- když se žáci učí zapisovat systematicky závěry svých pozorování, vyplňovat jednoduché dotazníky a protokoly i prezentovat před ostatními výsledky své (či skupinové) práce,
- když je žákům poskytována včasná zpětná vazba informující o výsledcích i procesu

- učení,
- když se žáci postupně učí technikám vedoucím k objektivnímu sebehodnocení svých vlastních učebních činností i k jejich hodnocení navzájem,
- když je u žáků cíleně rozvíjena metakognice - tedy když se učí přemýšlet o svém vlastním myšlení i o tom, který způsob a které strategie vlastního učení jim osobně nejvíce vyhovují.

Tyto a podobné společné postupy, které k rozvoji výše uvedených kompetencí používají učitelé ve školách v nejrůznějších předmětech, jsou ve **školních vzdělávacích programech (ŠVP)** formulovány v podobě **výchovných a vzdělávacích strategií**.

Tyto obecné celoškolské strategie jsou konkretizovány ve **výchovných a vzdělávacích strategiích jednotlivých předmětů**, kde jsou pro vytváření vhodných situací pro rozvoj kompetence k učení žáků zohledněna a využita specifika jednotlivých vzdělávacích oborů.

S ohledem na konkrétní dovednost, kterou chce u žáků rozvíjet, může učitel záměrně vybírat i vyučovací metodu. Cílem jednotlivých vyučovacích jednotek se tak stane nejen osvojení probíraného věcného učiva, které je podkladem pro získání oborových kompetencí a pro splnění očekávaných výstupů z daného oboru, ale také získání určité obecnější dovednosti potřebné k učení.

Do výuky můžou být zařazeny i další aktivity, které jsou přímo zacíleny na rozvoj určitých dovedností, jež jsou součástí kompetencí k celoživotnímu učení. Příklady těchto aktivit možno dneska najít v různých manuálech pro učitele základních a středních škol, které by měli být vhodnou inspirací k vytváření jejich různých variant i k vytváření dalších zcela nových aktivit.

10.2 Osobnost vychovávaného jedince - žáka a jeho cílové kompetence

Prezentované pojetí jednotlivých složek výchovy jakož i kreování kompetencí přirozeně klade jisté nároky i na vychovávaného jedince – žáka - dítě či adolescenta.

Moderní pedagogika zdůrazňuje aktivní podíl vychovávaných na průběhu pedagogického procesu a význam tohoto heteroedukačního procesu pro vytváření základů sebevýchovy (autoedukace).

Pokud budeme hovořit konkrétně o školní výchově, pak podstatnými důvody pro docházku žáka do školy a pro jeho zapojení do procesu vyučování, učení se, neboli jeho funkcemi jsou

1. funkce **vzdělání** ve vědách, uměních a fyzických činnostech,
2. funkce **rozvoje** osobního potenciálu (kreativita, samostatnost, vůle),
3. funkce **přípravy na společenské role** zapojením se do života školní třídy.

Jednoduše řečeno, žák se účastní vyučování proto, aby se něčemu naučil, rozvinul své schopnosti a naučil se žít mezi lidmi.

Pedagog v různých fázích realizace výchovy a za různým účelem provádí kromě jiných i diagnostické činnosti – a to zejména proto, aby volbu výchovných prostředků a rychlost postupu co nejlépe přizpůsobil, adaptoval vychovávanému jedinci nebo skupině. Zajisté i vychovávaný má své představy a očekávání ve směru své vlastní výchovy a vzdělávání.

Představy pedagogů i vychovávaných jedinců je vhodné hned zpočátku vzájemně ventilovat a učinit je předmětem konstruktivní diskuse, na jejímž konci by mělo být uzavření jakési „psychologické smlouvy“, která vymezení to, co vychovávaný očekává od školy, výchovně

instituce jako protihodnotu za vynaložené studijní či učební úsilí a na druhé straně určí, co mu organizace poskytne, za jakých podmínek a jak bude hodnotit jeho edukační úsilí a výsledky.

Charakteristika vychovávaného jedince nebo žáka může být provedena podle následující osnovy (může se jevit pro řadu výchovných a vzdělávacích účelů maximalistická, pro jiné naopak nedostatečná, např. pro potřeby diagnostického ústavu).

1. Osobní údaje – příjmení, jméno, data narození.
2. Biofyzická charakteristika – typ tělesné konstituce (štíhlý, rozložitý, atletický), rodové dispozice, zvyky, vnější vzezření, psychomotorika.
3. Socialita – rodinná anamnéza, členství v neformálních skupinách, schopnost týmové práce.
4. Intelektová stránka – kvalita poznávacích procesů, vnímavost, pozorovací schopnosti, představitivost, fantazie, pozornost, chápavost, druh a kvalita paměti, úroveň vědomostí, dovedností a návyků, prospěch v minulosti.
5. Jazykové dispozice – slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti.
6. Volní dispozice – osobní disciplinovanost, cílevědomost, vytrvalost. unavitelnost.
7. Emocionalita – efektivní reaktivita, převažující nálada, náladovost.
8. Morální profil – dominantní mravní vlastnosti, vztah ke škole, výchovnému zařízení a k povinnostem, celkové chování.
9. Pracovní profil – vztah k práci, pracovní vlastnosti, mimořádné pracovní dovednosti.
10. Zájmová sféra – struktura zájmů, dominantní zájmy, profesionální orientace a zájem o povolání.
11. Pedagogické závěry a opatření.
12. Pedagogická prognóza.

Z hlediska cílů učení žáka doporučuje J. Mareš (1998) vytvořit vhodné podmínky pro rozvoj žákovské dovednosti autoregulace učení, což vyžaduje:

- Vyučovat kognitivní, metakognitivní a afektivní dovednosti situačně, tedy v kontextech, v nichž budou žáky skutečně smysluplně využívány.
- Postupně přesouvat řízení poznávacích procesů na žáka samotného.
- Nacvičovat s žáky různé způsoby učení (učení z textu, učení čtením s porozuměním, učení posloucháním, učení díváním se, ...), s různým učivem a napříč učebními předměty.
- Vytvářet pro žáky pomůcky a prostředky umožňující a usnadňující autoregulaci učení. Zároveň musí dostávat žák kvalitní zpětnou vazbu, které se potřebuje naučit rozumět, aby postupně přešel (díky vhodným autodiagnostickým prostředkům) k vlastnímu hodnocení.

S těmito obecnými cíli v zájmu dosažení vysoké efektivity úzce souvisí zásady:

- Předem diagnostikovat, které učební aktivity již žák ovládá, jaké má názory na učení, jaké má osobní cíle, stejně jako před samotným učením zjišťovat, jaké znalosti a představy (prekoncepty) o učivu již má.
- Díky znalosti toho, jaké postupy žák preferuje, přizpůsobovat úlohy tak, aby postupně docházelo k rozšíření a potřebným změnám těchto používaných postupů a strategií učení.
- Efektivní je vytvářet tzv. konstruktivní konflikty, které zpochybněním žakových „jistot“ dovedou žáka k hlubšímu zamyšlení se nad jeho dosavadními postupy a k ochotě hledat a zkoušet efektivnější strategie učení.
- Vyučovat všem činnostem uceleně, tedy jednoduše řečeno: žák se učí, jak je efektivní se učit tím, že se učí a proces svého učení reflektuje.
- Předvádět žákům učení, jeho strategie, myšlenkové procesy a úvahy. Učitel by měl

názorně ukazovat, vzorově předvádět, jak sám myslí („myšlením nahlas“), modelovat postupy učení zveřejněním svých přístupů k učení apod.

- Aktivizovat žáky k používání učebních a myšlenkových postupů. Nejde totiž jen o to, aby je žáci pochopili, ale aby je i používali. K tomu musí dostat ve výuce možnost - s tímto záměrem vybírá učitel vhodné učební situace.
- Vtahovat žáky i do výběru učebních cílů, učiva, do určování tempa učení i do způsobů hodnocení průběhu a výsledků učení.
- Rozvíjet u žáků vnitřní modely učení, vést je k rozboru, promyšlení a hodnocení postupů, které používají oni a jejich spolužáci, učitelé i jiní dospělí.
- Brát při učení do úvahy orientaci žáka - jeho zaměřenost, jeho plány do budoucnosti, které samozřejmě ovlivňují i jeho práci a proces učení.
- Usnadňovat žákům přenos, transfer naučeného do nových situací. Učitel by měl promyšleně obměňovat situace a kontexty, v nichž může žák naučené využít.
- Při hodnocení se nezabývat pouze kvalitou znalostí a dovedností, ale i tím, jak je žák schopen své učení regulovat. Přesná hodnotící zpětná vazba podaná žákovi dále tuto jeho kompetenci kultivuje a rozvíjí.

Co je cílem výuky, která se řídí výše uvedenými zásadami? Připravit žáka na celoživotní vzdělávání.

Takovýto člověk:

- zná sám sebe, zná své přednosti i slabiny projevující se při vyučování, předměty, které se mu učí obtížně a které snadno, své hlavní zájmy, denní dobu, kdy se mu učí nejlépe, vhodné postupy koncentrace na učení, co ho při učení přivádí do dobré nálady a co ho rozčiluje apod.,
- zná také různé typy úloh - identifikuje, co od něj požadují, a adekvátně na ně reaguje,
- zná dobře i své učební dovednosti a strategie učení, má jich zvládnutou širokou škálu, z níž promyšleně vybírá tu, která mu připadá pro daný úkol nejefektivnější, případně ji pružně změní,
- je schopen používat dosavadních znalostí a dovedností a nové poznatky propojovat s dosavadními ve smysluplné celky,
- umí si stanovovat realistické cíle, je mu jasné, proč se určitou věc učí a k čemu a za jakých okolností ji může využít,
- uvědomuje si své vlastní myšlenkové pochody, monitoruje své vlastní učení, kontroluje dílčí kroky a výsledky, posuzuje velikost a závažnost chyb a dosažený pokrok a na základě tohoto vyhodnocování dokáže pružně měnit své postupy, v případě potřeby i modifikovat své cíle,
- je pro své učení motivován,
- posiluje tak svou sebeúctu,
- a v souhrnu toho všeho optimalizuje své učení a rozvíjí sám sebe jako osobnost.

10.3 Osobnost vychovatele a jeho kompetence

V našem kontextu budeme rozumět pod kategorií **vychovatel** v širším záběru komplexně *rodiče, učitele, vedoucí kroužků, trenéry, kouče, mistry, vedoucí táborů, kroužků nebo oddílů, vychovatele v družině nebo domově mládeže, sbormistry, lektory, instruktory, školitele a další profese, které se převážně plánovitě podílejí na výchově mladého člověka.*

Pod kategorií **pedagogický pracovník ve školství** – *rozumíme profese učitele, ředitele, zástupce ředitele, vychovatele ve školských zařízeních, mistra, pracovníka pedagogického centra a pedagogicko-psychologické poradny, který koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s pedagogickými dokumenty, provádí výuku, včetně diagnostiky* (vstupní, průběžná, výstupní, individuální, skupinová apod.).

Z obecně známé typologie osobnosti můžeme vydedukovat pro vychovatele tři základní typy:

autoritativní - nekompromisně soustřeďuje celou pravomoc na sebe; o všem rozhoduje sám, bez předcházející porady, bez ohledu na zájmy mladých lidí; potlačuje iniciativu apod.;

liberální – nezasahující, vyznačující se nezájmem o svěřence, neusměřňuje jejich činnost, spíše tedy neřídí, než řídí výchovný proces;

demokratický - vyznačuje se schopností vhodně motivovat a usměřňovat činnost mladých lidí, se kterými diskutuje, zapojuje je do rozhodování a spolu s ostatními výchovnými činiteli řídí výchovný proces;

Vychovatel patří mezi nejvýznamnější činitele výchovy, výrazně se podílí na plánovitém formování postojů, názorů a přesvědčení žáka. Určit jeho konkrétní místo mezi všemi činiteli, kteří mají podíl na kultivaci žáka je mimořádně náročné, ale na druhé straně závažné. Ne každý splňuje požadované předpoklady. Vychovatelem by se měla stát jenom osobnost s náležitými vědomostmi, s kladnými osobnostními, morálními vlastnostmi, s důstojným osobním životem a chováním. Obzvláště by to měl být člověk s pozitivním vztahem k dětem, k mládeži a vychovatelské práci.

V literatuře existuje mnoho soupisů těchto **požadavků**. Obyčejně jsou specifikovány podle jejich konkrétní role, jako rodič (může se ještě členit na otce, matku, a to dále ve vztahu k dceři či synovi), učitel, vychovatel, kouč...atd. Ale v základních aspektech se vlastně neliší. Jako příklad uvádíme pojetí L. Mihálíka (1996), který přistupuje k otázce nároků na vychovatele především z podstaty jejich přístupu k objektu výchovného působení – žáků, které bere jako aktivní partnery výchovného procesu. Uvádí, že by měl být objektivní, nestranný, tolerantní, spravedlivý, náročný, ale i velkorysý, upřímný a trpělivý, citlivý, chápat problémy žáků, poskytovat jim rady a pomoc, dodržovat slovo a sliby, mít je rád a projevovat jim to, najít si čas a být ochoten taky vyslechnout jejich názory, nemoralizovat je, ale citlivě je přesvědčovat, respektovat psychické zákonitosti vývoje osobnosti žáků, výchovné a didaktické problémy řešit bez nátlaku a donucování.

Požadavky mohou být specifikovány i **podle oblastí působení**:

- v *oblasti obecné přípravy*, která je výsledkem adekvátního druhu a typu školského vzdělávání, je permanentně doplňována a vyžaduje systematické sebevzdělávání a sebevýchovu, akcentuje schopnost vytyčovat primární výchovné cíle, schopnost je realizovat, průběžně diagnostikovat a následně korigovat další výchovné působení;
- v *oblasti speciální přípravy*, která zahrnuje potřebné poznatky z pedagogiky, psychologie, teorie výchovy mimo vyučování, přiměřenou tělesnou zdatnost a dispozici,

kulturní a filozofický rozhled apod. Tato příprava se vnitřně člení na teoretickou a praktickou.

Vychovatel má být především výchovnou autoritou. Za takovou autoritu se vychovatel pokládá tehdy, když dokáže účinně a kompetentně ovlivňovat jedince i skupiny dětí.

Nejdůležitějšími součástmi **kompetence pedagogické autority** jsou organizátorská, komunikativní a diagnostická dovednost;

Organizátorská oblast činnosti - představuje soustavu dovedností zajišťující nevyhnutelné vedení, koordinaci a spolupráci s vychovávanými při organizování rozmanitých činností. Dobrý organizátor má požadované odborné vědomosti, ale i potřebné zručnosti a způsobilosti neformálního působení na druhé.

Komunikační oblast činnosti - spočívá v dovednostech formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřovat se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, naslouchat druhým lidem, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, vhodně argumentovat, běžně užívat gest, mimiky, a „řeči“ celého těla, ale i informačních a komunikačních prostředků, ve využívání získaných komunikativních dovedností k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi;

Diagnostická oblast činnosti – spočívá v průběžném a systematickém shromažďování, třídění a analýze údajů o žákovi (skupině žáků), následně pak ve stanovení výchovné prognózy;

Pedeutologie - pedagogická teorie zabývající se profesí učitele odhaluje, klasifikuje a hodnotí významné stránky pedagogovy osobnosti a doplňuje uvedené kompetence o tzv. **základní kvality**, které by měly charakterizovat pedagogickou osobnost:

- **hodnotová orientace,**
- **vzdělání všeobecné i odborné,**
- **pedagogická erudice – dovednosti a způsobilost,**
- **osobnostní rysy a charakter.**

Osobnost vychovatele ovlivňují samozřejmě i takové faktory, jako je věk, pohlaví, temperament. Je vhodné, když s dětmi pracují různé typy vychovatelů s různými předpoklady pro různé druhy činností. Vzájemně se tak mohou doplňovat a můžou úspěšně zajistit různé druhy výchovných činností.

V literatuře přirozeně najdeme i detailněji rozpracované kompetence vychovatelů (např. Průcha) či učitelů, nebo jejich klíčové dovednosti (např. Kyriacou).

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované desáté lekce tak, že:

- a) charakterizujte kompetence k učení a k celoživotnímu učení, přičemž zvláště vyjmenujte osm klíčových kompetencí, vytyčených EK:
- b) určete kterými vlastnostmi může být charakterizován vychovaný jedinec a které vyžadují od pedagoga přistupovat k žákovi individuálně:
- c) určete v podobě jakých kompetencí je vyjádřen profesní profil pedagoga, přičemž jednou větou charakterizujte každou z nich

Otázky k zamyšlení:

1. Dokázali byste stručně vysvětlit:
 - a) co je rámcový vzdělávací program (RVP) a školní vzdělávací program (ŠVP) a jaký je mezi nimi vzájemný vztah?
 - b) co to je heteroedukační proces?
 - c) co to jsou metakognitivní dovednosti?
2. Uměli byste uvést aspoň jeden příklad na afektivní dovednost?

Korespondenční úkoly

1. Z dalších doporučených pramenů (možno i z jiných zdrojů) vyhledejte informace a vepište do níže připravené tabulky stručné charakteristiky a podstatné znaky dalších kompetencí vychovávaného žáka (nejméně 5 - které nejsou obsaženy v textu této studijní opory).

<i>nová kompetence</i>	<i>charakteristika</i>

2. Z dalších doporučených pramenů (možno i z jiných zdrojů) vyhledejte informace a vepište do níže připravené tabulky stručné charakteristiky a podstatné znaky dalších kompetencí vychovatele - pedagoga (nejméně 5 - které nejsou obsaženy v textu této studijní opory).

<i>nová kompetence</i>	<i>charakteristika</i>

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu do konce dvanáctého týdne daného semestru. Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN.

Seznam aktuální literatury

- BLOOM, B. S. *Human Characteristics and School Learning*. New York: 1976.
- BREZINKA, V. Učitelia a morálka ich povolania. In: *Pedagogická revue*, 42,1990,4.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: 1994.
- COAN, W. R. *Hero, Artist, Sage or Saint?* New York: 1977. Český překlad: Duševní zdraví a problém optimální osobnosti. Bratislava: 1985.
- ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-463-X.
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha : 1992. ISBN: 80-85467-69-0.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: 1983.
- HENING, C. - KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: 1996.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN, 1988.
- KALNICKÝ, J. Antropogogické pojetí celoživotního učení jako báze i pro konceptualizaci vzdělávání dospělých. *Specializační vzdělávání ve školství - pojetí a rozvoj profesního zdokonalování vedoucích pracovníků, výchovných poradců a preventistů sociálně patologických jevů*. Sborník z 8. konference s mezinárodní účastí. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. s. 100 - 105. ISBN: 978-80-7368-491-4.
- KALNICKÝ, J. *Základy pedagogiky I*. Opava: 2009. ISBN: 978-80-7248-543-7.
- KOLÁŘ, J. *Skrytý svět šikany ve školách*. Praha: Portál, 1997.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7178-022-7.
- LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: 1992.
- LOKŠOVÁ, I. - LOKŠA J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-205-X.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-246-7.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: 1970.
- MRHAČ, J. *Řízení výchovy a vzdělávání*. Ostrava: 1997.
- Návrh zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Praha: MŠMT, červen 2003.
- Návrh zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o změně některých zákonů (školský zákon)*. Praha: MŠMT, červen 2003.
- PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN: 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: 1998.
- ROGERS C. R. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: 1996.
- SAK, P. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000.
- SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Spisy PdF OU. Ostrava: PdF OU, 1994. ISBN 80-7042-072-3.f
- STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OEC*. Praha: ÚIV, 2002.
- VALENTA, J. *Učit se být*. Praha: AISIS a agentura Strom, 2000.
- Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995 - 2000*. Praha: ÚIV, 2002.
- ZELINA, M. *Strategie a metody rozvoje osobnosti dítěte*. Bratislava: 1994.

Obsah

ÚVOD.....	3
1 Předmět pedagogiky.....	4
1.1 Základní kategorie edukace člověka.....	4
1.2 Vymezení předmětu pedagogiky	5
2 Vznik pedagogiky jako vědy.....	10
3 Pedagogické směry, alternativní školy a hnutí	14
4 Funkce a úkoly pedagogiky, pojetí paradigmat pedagogiky	25
4.1 Funkce a úkoly pedagogiky	25
4.2 Pojetí paradigmat v pedagogice	27
5 Soustava pedagogických věd, charakteristika pedagogických disciplín	31
5.1 Dějiny pedagogiky a školství	31
5.2 Předškolní pedagogika	32
5.3 Školská pedagogika	32
5.4 Vysokoškolská andragogika	32
5.5 Sociální pedagogika	33
5.6 Speciální pedagogika	34
5.7 Pedagogika volného času	35
5.8 Srovnávací (komparativní) pedagogika.....	35
6 Pomocné a hraniční vědy pedagogiky	38
6.1 Filozofické vědy	38
6.2 Psychologické vědy	39
6.3 Sociologie.....	41
7 Teorie výchovy, cíle a principy výchovy.....	43
7.1 Teorie výchovy.....	43
7.2 Cíle a cílená záměrnost výchovy	45
7.2.1 Klasifikace cílů výchovy	47
7.3 Výchovný proces jako aktivizační a dynamický systém.....	48
7.4 Výchovný proces jako komplexní a formativní působení na žáka	49
7.5 Výchovné principy.....	49
8 Prostředky a metody výchovy	52
8.1 Prostředky výchovy	52
8.2 Metody výchovy.....	53
9 Složky výchovy v demokratické společnosti.....	57
9.1 Rozumová výchova.....	57
9.2 Mravní výchova	57
9.3 Výchova k humanizmu	58
9.4 Estetická a umělecká výchova	59
9.5 Pracovní výchova.....	60
9.6 Tělesná výchova.....	60
9.7 Multikulturní výchova	61
9.8 Integrovaná výchova	62
9.9 Výchova k rodičovství.....	63
10 Kompetence vychovávaného (žáka) a vychovatele (učitele).....	69
10.1 Kompetence k učení a k celoživotnímu učení (CŽU).....	69
10.2 Osobnost vychovávaného jedince - žáka a jeho cílové kompetence	71
10.3 Osobnost vychovatele a jeho kompetence	74
Obsah	79

Juraj Kalnický

ZÁKLADY PEDAGOGIKY I.

**Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik
Ústav pedagogických a psychologických věd**

Vydání: druhé, doplněné