

37JŮVA

Vladimír Jůva et al.

ZÁKLADY PEDAGOGIKY

pro doplňující pedagogické studium

37
JŮVA

Brno 2001

Základy pedagogiky
pro doplňující pedagogické studium

Vladimír Jůva et al.

Knihovna FSpS MU



4303008238

Knihovna univerzitního kampusu

625 00 Brno, Kamenice 5

Tel.: 549 491 318

knihovna@ukb.muni.cz

Paido

Základy pedagogiky

pro doplňující pedagogické studium

Vladimír Jůva et al.

Brno 2001

REVIZE 2009

Knihovna FSpS MU Brno	
Př. č.	Sign.
8238	J7 JÚVA

- © PhDr. Vladimír Jůva, CSc.
prof. PhDr. Vladimír Jůva, DrSc.
PaedDr. Marie Procházková, PhD.
doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc.
PaedDr. Jan Štáva, CSc.
- © Paido • edice pedagogické literatury, Brno 2001
- Recenzoval: prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

ISBN 80-85931-95-8

Obsah

Úvod	7
1. Pedagogika (Vladimír Jůva sen. & jun.)	9
1.1 Předmět pedagogiky	10
1.2 Metody pedagogiky	11
1.3 Pedagogika a jiné vědy	15
1.4 Struktura pedagogiky	18
1.5 Význam pedagogiky	21
2. Vývoj výchovy a pedagogiky (Vladimír Jůva sen. & jun.)	23
2.1 Počátky výchovy a starověká výchova	23
2.2 Středověká a renesanční výchova	27
2.3 Pedagogický odkaz J. A. Komenského	29
2.4 Rozvoj pedagogického myšlení v 17. a 18. století	31
2.5 Pedagogika 19. století	33
2.6 Novodobá česká škola a pedagogika	36
2.7 Vybrané pedagogické směry 20. století	39
2.8 Alternativní školy	43
3. Výchova (Vladimír Jůva sen. & jun.)	47
3.1 Pojem výchovy	47
3.2 Rysy výchovy	49
3.3 Výchovné cíle	51
4. Činitelé výchovy (Vladimír Jůva sen. & jun.)	55
4.1 Pedagog	55
4.2 Vychovávaný jedinec	59
4.3 Výchovné prostředky	63
5. Pedagogické principy (Vladimír Jůva sen. & jun.)	67
5.1 Vývoj pedagogických principů	67
5.2 Základní pedagogické principy	69
5.3 Aplikace pedagogických principů	75

6. Pedagogická komunikace (Oldřich Šimoník)	77
7. Poruchy chování u dětí a mládeže ve školní praxi, možnosti řešení a prevence (Marie Procházková)	85
7.1 Poruchy chování a jejich charakteristika	86
7.2 Osobnost jedince s poruchou chování	90
7.3 Některé možnosti prevence a řešení poruch chování	97
8. Česká výchovně-vzdělávací soustava (Jan Štáva)	105
8.1 Charakteristika školy a školského systému	105
8.2 Školská soustava v České republice	106
9. Přílohy	117
9.1 Struktura školské soustavy ČR	117
9.2 Úrovně vzdělávání	118

Úvod

S výchovou se setkáváme na každém kroku. Uskutečňuje se ve školách i v mimoškolních zařízeních, má své místo na pracovištích, ve společenských organizacích i v rodině. Úroveň výchovně-vzdělávacího působení učitelů a vychovatelů je však různá. Závisí na jejich lidském profilu, na jejich všeobecném i odborném vzdělání i na jejich rysech charakterových. Jednou z významných podmínek úspěšného výchovně-vzdělávacího působení je pedagogické vzdělání. Proto se v přípravě pedagogických pracovníků nejrozmanitějších kategorií zařazuje studium pedagogiky jako oboru, který by měl příštímu učiteli a vychovateli umožnit, aby lépe porozuměl podstatě výchovně-vzdělávacího procesu a aby si osvojil základní pedagogické principy, formy i metody, které mu pomohou úspěšněji vykonávat jeho náročnou sociální činnost.

Tato publikace přináší studujícím učitelství a vychovatelství **základní informace o pedagogice** jako vědní disciplíně, **o pojetí výchovy** jako významné sociální činnosti a **o hlavních pedagogických kategoriích** aplikovaných ve škole, mimo školu i v rodině. Podrobněji je rozebrán **vývoj výchovy a její obecná koncepce**. Ve výchovně-vzdělávacím procesu probíhá neustálá interakce mezi **pedagogem a vychovávaným jedincem** za působení adekvátních **výchovných prostředků**. Také tyto problémy jsou předmětem odpovídajícího zájmu. Dále publikace věnuje pozornost **analýze pedagogických principů** a jejich aplikaci při koncipování, realizaci a hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu. Nad podstatou a významem **pedagogické komunikace** se zamýšlí v samostatné kapitole Oldřich Šimoník. Marie Procházková čtenáře seznamuje s velmi aktuálními problémy **poruch chování** u dětí a mládeže ve školní praxi a naznačuje jejich možnosti řešení a prevence. Publikaci uzavírá Jan Štáva stručným pohledem na **koncepci a řízení české výchovně-vzdělávací soustavy**.

Jednotlivé problémy mohou být vzhledem k rozsahu publikace a její propeutické funkci pouze naznačeny. K jejich hlubšímu studiu je uveden **výběr odborné literatury**. Hlavním smyslem této příručky je vyložit podstatu pedagogického procesu, přiblížit základní pedagogické kategorie a poukázat na některé nedostatky, které se dosud projevují v praxi a ztěžují výchovu mládeže i dospělých. Je přáním autorů, aby tato pomůcka přispěla k pedagogické orientaci příštích učitelů a vychovatelů, získala je pro pedagogiku a naplnila je potřebným pedagogickým optimismem.



1. Pedagogika

Výchova provází lidstvo od nepaměti. Již na prahu dějin se setkáváme se snahou usměrnit rozvoj dorůstajícího pokolení, působit na jeho vědomí, přesvědčení a chování ve shodě s potřebami a ideály dané společností. Tato činnost se postupně institucionalizovala a profesionalizovala a její problémy se stále více zrcadlily v teoretických úvahách filozofů, pedagogů i dalších odborníků. Tak vznikla *pedagogická teorie* jako zobecněný odraz výchovných jevů a zákonitostí a současně jako nástroj, který napomáhá racionálně koncipovat, organizovat i zabezpečovat výchovu mládeže i dospělých.

Pedagogika je svou problematikou věda velmi stará. Její základní otázky se však po staletí řešily většinou ve spojitosti s jinými obory, především v rámci filozofie, a tak její konstituování jako svébytného vědního oboru je záležitostí nového věku. *Jan Amos Komenský* má nesmrtelnou zásluhu, že svými pedagogickými spisy položil pevné základy tomuto oboru jako systematické vědě o výchově mládeže i dospělých. V průběhu devatenáctého a dvacátého století se pedagogika intenzivně rozvíjela jak v obecné rovině, tak v rovině speciální a dala vznik celé škále nejrozmanitějších dílčích oborů.

Máme-li se blíže seznámit s pedagogikou jako vědním oborem, je třeba zodpovědět několik základních otázek metodologické povahy. Specifičnost každé vědy je dána jejím **předmětem** a jejími **metodami**. Vědecký pohled na skutečnost – na rozdíl od pohledu filozofického – je pohled atomizovaný. Každá věda má svou specifickou oblast, kterou poznává za využití vhodných výzkumných metod. Stanovit svůj předmět a své výzkumné metody je proto prvním úkolem pedagogiky jako vědy.

Jednotlivé vědní obory neexistují izolovaně. Vzájemně spolu souvisí, doplňují se a usilují o komplexní pohled na skutečnost. Významným metodologickým problémem pedagogiky je proto také její **spojitost s jinými vědními obory** – s vědami přírodními, společenskými i technickými. Vývoj moderních věd vede k vnitřní diferenciaci, ke vzniku dílčích disciplín, které zkoumají speciální otázky vyčleněné z širší problematiky dané vědy. Tak vzniká v rámci každé vědy složitá struktura jejích dílčích oborů. Tomuto procesu se nevyhnula ani pedagogika; její struktura zahrnuje stále více **dílčích disciplín**, z nichž mnohé jsou hraniční povahy a překračují do jiných vědních oborů.

Máme-li hlouběji poznat jakoukoliv vědu, nemůžeme se konečně ani vyhnout otázce, jaká je její **společenská funkce**. Vědy nejsou samoúčelné. Správně vystihnout svou sociální funkci je dnes základní povinností každého oboru. Také pedagogika si proto klade otázku, jaká je vlastně její teoretická i praktická funkce, a to z hlediska potřeb jedince i celé společnosti.

1.1 Předmět pedagogiky

Základním metodologickým problémem pedagogiky je odpověď na otázku, co tvoří předmět tohoto oboru. Zdánlivě jednoduchá formulace, že **předmětem pedagogiky je výchova**, v sobě skrývá celou řadu dílčích otázek, které dosud nejsou jednoznačně zodpovězeny. Tyto otázky se týkají širě tohoto pojmu, jeho obsahu i rozsahu a z toho plynoucích důsledků ve vymezení pole badatelského zájmu pedagogiky.

Rozvoj jedince je determinován několika činiteli. Podílí se na něm **dědičnost** i **prostředí** a stále větší úlohu při něm hraje záměrná snaha utvářet jedince tak, aby svými kvalitami odpovídal určitému historicky podmíněnému ideálu člověka a občana. A právě toto **záměrné působení na rozvoj jedince**, které začíná v rodině a postupně se stává stále více záležitostí specifických institucí a profesionálních pedagogických pracovníků, označujeme jako **výchova** v protikladu k vlivům prostředí, které působí bezděčně a které si často ani neuvědomujeme.

Výchova se dosud často chápá širší veřejností pouze jako záležitost dorůstajícího pokolení. Někdy k tomu vede i etymologie slova pedagogika (pais – dítě, agein – vésti). Již u *Platóna* však model komplexní výchovy vedoucích činitelů ideálního státu trvá do třiceti pěti let. *Komenský* ve svém posledním pedagogickém spise *Vševýchova* poprvé systematicky analyzuje **celoživotní výchovu** jedince od narození až do smrti. Podmínky současného světa s jeho stále rychlejšími proměnami ekonomickými, sociálními i kulturními si přímo vynucují **pojímát výchovu jako celoživotní proces**. A tak **pedagogika** v současném pojetí je **vědou o permanentní výchově**, o celoživotní výchově dětí, mládeže i dospělých.

Ještě jeden aspekt je zapotřebí zdůraznit hned na začátku. Tak jako v oblasti fyzické zahrnuje společnost vedle zdravých jedinců i jedince akutně nebo chronicky nemocné a lékařské vědy řeší jak kurativu (léčení nemocných), tak i prevenci (péči o zdravé), tak i pedagogika má co činit nejen s jedinci normálními, ale i s jedinci dočasně nebo trvale fyzicky či psychicky postiženými, kteří potřebují výchovnou péči, a to často na vysoké úrovni. Jak **výchova normálních jedinců**, tak **výchova postižených** patří do zájmového pole pedagogických věd a právě výchovná činnost v mezních situacích u postižených jedinců pomáhá pedagogice – obdobně jako je tomu v medicíně – hlouběji odhalit zákonitosti výchovy i adekvátní principy, formy a metody výchovy obecně platné.

V tradičním povědomí se výchova obvykle spojuje s péčí o jednotlivce nebo o relativně malé sociální skupiny. Klasická školská pedagogika viděla žákovskou třídu jako základní skupinu, jejímž rozvíjením se obírala. I dnes tvoří výchova relativně malých sociálních skupin hlavní obsah pedagogického zájmu. Nelze však nevidět, že rozvíjení malých a středních skupin je v mnoha směrech závislé na utváření profilu velkých skupin, jako jsou státy a národy, vrstevnické i profesní skupiny ad. Tato skutečnost vede pedagogiku k tomu, že stále více soustřeďuje svou pozornost na celospolečenské výchovné problémy, na výchovu ve společnosti jako celku a na její dílčí formy, k nimž patří **výchova ve školských zařízeních**, **výchova mimoškolská** zajišťovaná společenskými organizacemi, kulturními institucemi i hromadnými sdělovacími prostředky, dále výchova uskutečňovaná na pracovištích a v neposlední řadě **výchova rodinná** a **sebevýchova**.

1.2 Metody pedagogiky

Při řešení výchovné problematiky vycházejí pedagogické vědy ze dvou základních zdrojů:

1. z kriticky zhodnoceného **historického dědictví pedagogiky**, které tvoří jednak pedagogické ideje klasiků pedagogiky, jednak doklady o vývoji pojetí a organizace výchovy ve společnosti a ve výchovných institucích;
2. ze **současných pedagogických zkušeností** škol, výchovných a vzdělávacích zařízení, hromadných sdělovacích prostředků, pracovišť, organizací a rodiny.

Úspěšné řešení pedagogických problémů je podmíněno **komplexním výzkumem**, v němž se vývojové a srovnávací aspekty spojují s rozбором současného stavu různých forem výchovné praxe a vyúsťuje v experimentální ověřování nových koncepcí, nových prostředků i nových metod a forem výchovně-vzdělávací činnosti. Tento výzkum může být různý z několika hledisek:

- z hlediska délky trvání: *krátkodobý* nebo *dlouhodobý* (longitudinální);
- z hlediska počtu účastníků nebo zkoumaných jevů: *malý* (případový, skupinový) nebo *velký* (např. statistické výzkumy se konají často na bázi 1 tisíce i více účastníků);
- z hlediska lokálního: *místní*, *oblastní*, *celostátní*, *mezinárodní*, případně i *globální*;
- z hlediska zkoumaných dat: *kvalitativní* nebo *kvantitativní*.

Historickosrovnávací metoda plní základní úlohu při řešení koncepčních otázek pedagogiky (cílů, obsahu a prostředků výchovy), avšak ani při analýze výchovných procesů (jejich principů, faktorů a metod) se bez ní nemůže vážná vědecká práce obejít. Historie poskytuje pedagogice tři hlavní okruhy informací:

- rozbor *výchovných koncepcí* v jednotlivých etapách vývoje společnosti;
- analýzu *výchovné praxe* v různých pedagogických institucích;
- *výchovné ideje* klasiků pedagogiky a filozofů, koncepce, které většinou nebyly a v daných podmínkách ani nemohly být uskutečněny.

I když nemůžeme podceňovat první dva okruhy, je třeba zvláště vyzvednout úlohu všestranného rozboru pedagogických idejí, ve kterých je i významný inspirační zdroj při hledání nových modelů výchovné práce.

Druhým zdrojem informací v pedagogice je **výzkum současné pedagogické praxe** (empirický výzkum) v různých typech vzdělávacích a výchovných institucí. Úkolem tohoto výzkumu je sbírat, analyzovat a zobecňovat pedagogické jevy, postupně odhalovat zákonitosti výchovně-vzdělávacího procesu a dospívat ke zdůvodněným normám, zajišťujícím účinnou pedagogickou práci. Zkoumají se plány škol, osnovy vyučovacích předmětů, učebnice (rozsah látky, struktura a koordinace učiva, jeho přiměřenost žákům apod.) a vyučovací pomůcky, procesy osvojování a upevňování vědomostí a dovedností při vyučování i v jiných formách výchovné práce.

Při výzkumu současné výchovné praxe užíváme rozmanitých **metod** – pozorování, experimentu, rozhovoru, dotazníku, studia pedagogických dokumentů i měření různých výkonů. Tyto metody se většinou uplatňují komplexně (spojuje se

například pozorování se studiem pedagogických dokumentů, experiment s rozhovorem). Přitom se stále více vyzvedají vedle *hledisek kvantitativních* také *aspekty kvalitativní* (kvalitativní výzkum zdůrazňující výklad zkoumaných jevů, přirozené prostředí, pozorování a popis jevů i záznam subjektivních prožitků). Současně se zvyšuje důraz na kazuistickou (případovou) analýzu a aplikují se metodologické zkušenosti jiných vědních oborů. Tak postupně vzniká systém poznatků o výchově člověka, který tvoří obsah pedagogiky.

Výchozí metodou výzkumu současné pedagogické praxe je **pozorování**, cílevědomé a plánovité sledování pedagogického procesu v jeho přirozených podmínkách. Pozorování můžeme konat ve vyučování, při mimotřídní výchovné práci, v mimoškolních výchovných institucích i v rodině. Předmětem pozorování může být jak jednotlivec, tak celá skupina. Předpokladem úspěšného pozorování je jasné stanovení cíle, plán a metodika pozorování. Při výzkumu touto metodou (a obdobně i metodami dalšími) můžeme rozlišit tři fáze:

- *dokumentace pedagogických jevů* (záznam pedagogického procesu za využití technických prostředků – magnetofonu, fotografické, filmové nebo audiovizuální dokumentace);
- *rozbor pedagogických jevů* (srovnání, analýza klasifikační, faktorová a vztahová, stanovení kauzálních závislostí);
- *zobecnění* (jednak ve formě pedagogických zákonitostí, jednak ve formě pedagogických norem – principů a pravidel).

Podle různých hledisek můžeme klasifikovat jednotlivé *druhy pozorování*:

- *krátkodobé a dlouhodobé* (longitudinální);
- *zjevné a skryté* (za pomoci jednosměrné průhledné stěny nebo skryté kamery);
- *přímé a nepřímé* (tj. prováděné jinou osobou nebo na základě audio nebo videonahrávky);
- *nezúčastněné a zúčastněné* (kdy se na určitou dobu začleňujeme do pozorovaného pedagogického procesu);
- *nestrukturované a strukturované* (kdy předem stanovíme inventář a pozorovací systém).

Při pozorování i při některých dalších výzkumných metodách můžeme použít také **škálování**, kdy pomocí zvolené stupnice (škály) posuzujeme míru určité kvality. Škála může být *numerická* (např. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – N), *kategorická* (např. stále – velmi často – často – občas – nikdy – N) nebo *grafická*. Mívá obvykle lichý počet stupňů (podle požadované citlivosti 3, 5 i více) spolu se stupněm N (tj.: nemohu vyjádřit, nehodí se) a je často bipolární (např.: pasivní – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – aktivní – N). Výsledky je pak možno zpracovat tabelárně nebo graficky.

Při **experimentu** (pokusu) se zkoumají záměrně navozené pedagogické jevy v předem připravených a přesně kontrolovaných podmínkách. V pedagogickém výzkumu se zdůrazňuje přirozený pokus, uskutečňovaný tak, že se jedinec cítí jakoby v přirozených pedagogických podmínkách (ve třídě, v pracovní, v klubovní místnosti apod.). Tuto formu experimentu můžeme v mnoha případech doplnit laboratorním pokusem s jednotlivci v odborně adaptované vědecké laboratoři. Pro didaktické experimenty se často budují experimentální učebny vhodně technicky

vybavené pro dokumentaci průběhu vyučování i učitelových podnětů a reakcí žáků (pozorovatelnými, televizními kamerami, mikrofony a zařízením pro fotografickou a filmovou dokumentaci).

Metodika experimentu byla vypracována v oblasti přírodních věd, kde lze poměrně snadno zajistit klasický znak experimentu, tj. aby se za neměnných základních podmínek pokusu střídavě varioval pouze určitý parametr zkoumaného jevu. Technika experimentu byla postupně aplikována i ve společenských vědách, především v psychologii, a na přelomu 19. a 20. století se začala představovat experimentální pedagogiky (Meumann, Lay aj.) uplatňovat i v pedagogice.

Experiment v pedagogice je obtížný z několika důvodů. U pedagogických jevů jako jevů relativně vysoce složitých a komplexních není dobře možné izolovat kteroukoliv složku a zajišťovat průběh jejích změn, zatímco ostatní složky zůstávají konstantní, jak to předpokládá *klasická forma experimentu*. Tu je třeba zjišťovat účinek současného působení několika vzájemně spjatých faktorů, respektive současné změny ve všech složkách systému při změně jedné z nich. Experiment v pedagogice ztěžuje i složitost vztahů mezi jednotlivými činiteli výchovného procesu a nezvratnost pedagogických jevů. Tyto obtíže si uvědomovala již experimentální pedagogika, která proto omezovala svá zkoumání na elementární jevy z oblasti rozvoje základních psychických procesů (vnímání, pozornosti, paměti, myšlení apod.). Experimentální metoda je v pedagogice vhodná především při řešení problémů procesuálního charakteru a při řešení otázek výchovně-vzdělávací činnosti.

Obvyklou formou pedagogického experimentu je srovnání průběhu a výsledků pedagogické práce v paralelních skupinách: v *experimentálních skupinách* (ve kterých byla zavedena nová koncepce pedagogické práce, nová metoda nebo nová pomůcka) a ve *skupinách kontrolních* (kde se pracuje tradičním způsobem). Důležitou podmínkou regulérnosti takového experimentu je shodná úroveň srovnávaných skupin i pedagogických pracovníků.

Metody **rozhovoru (interview)** můžeme použít jak se zaměřením na pedagogické pracovníky (učitele, vychovatele nebo rodiče), tak se zaměřením na vychovávané (chceme-li například zjistit jejich subjektivní postoj k pojetí, obsahu a metodám pedagogické práce, postoj ke škole, k vyučovacím předmětům nebo učitelům, který vyváží často jednostranný pohled pedagogických pracovníků). *Rozhovor* může být *individuální* nebo *kolektivní, řízený* (podle předem promyšlených a připravených otázek) nebo *improvizovaný* (který v mnoha případech, zvláště pak při výzkumu v rodinném prostředí, umožňuje těsnější kontakt s pokusnou osobou).

S rozhovorem těsně souvisí použití **dotazníku (ankety)**, kterým se můžeme v mnoha otázkách obrátit jak k pedagogickým pracovníkům, tak na vychovávané. Výhoda dotazníku tkívá v tom, že umožňuje podchytit velký počet případů a statisticky zpracovat výsledky. Problémem však zůstává věrohodnost odpovědí pokusných osob, s nimiž při použití ankety nemáme osobní kontakt a které je nutno písemnou instrukcí zainteresovat na výsledcích výzkumu. Dotazníková metoda poskytuje četné možnosti v různých oblastech výchovy. Většinou se jí nepoužívá samostatně, nýbrž doplňuje jiné výzkumné metody kvantitativními ukazateli.

V dotazníku můžeme použít několika druhů otázek:

- *uzavřené* (s alternativní odpovědí);
- *otevřené* (s možností volné odpovědi);
- *polootvřené* (spojující alternativní odpovědi s volnými);
- *škálované* (umožňující odstupňované hodnocení jevů).

Při přípravě dotazníku pak můžeme použít buďto jen jednoho druhu otázek, nebo je pro zpestření střídat.

Významným zdrojem informací při pedagogickém výzkumu je **analýza edukačních produktů**. Je zaměřena na „zkoumání vlastností, struktury a obsahu různých psaných (tištěných) nebo mluvených textů a neverbálních komunikátů, které byly vytvořeny v edukační sféře“ (Průcha 1995, s. 66). Jde o několik skupin materiálů. První skupinu tvoří *žákovské práce* (práce písemné, výkresy, umělecké a technické výtvary). Druhou skupinu představují *materiály, které odrážejí učitelovu práci* (jeho plány, přípravy na pedagogickou práci, deníky, záznamy o práci kroužků aj.). Poslední skupinou jsou *doklady o činnosti školy jako celku* (její plány, výroční zprávy, rozvrh hodin, školní řád, režim dne) a doklady školské správy o práci škol a výchovných zařízení (v regionu i v celém státě).

Při výzkumu a řešení některých pedagogických problémů aplikujeme také s úspěchem evaluaci a edukometrii. **Evaluace** (hodnocení) a **edukometrie** (pedagogické měření) znamená „zjišťování, měření, porovnávání a vysvětlování dat, která charakterizují stav, kvalitu a efektivnost vzdělávací soustavy nebo jiných komponentů“ (Průcha 1995, s. 54). Jde například o hodnocení vzdělávacích projektů, pedagogických procesů a jejich výsledků, učitelů a vychovatelů, učebnic, pomůcek ad. Významné je také měření žákovských výkonů i jejich dílčích parametrů. Tak při výzkumu v oblasti tělesné, umělecké nebo pracovní výchovy se uplatní různé fyziologické testy (dechových, tlakových, tepových, sekrečních a jiných parametrů) i nejrozmanitější měření komplexních výkonů, které pak lze statisticky vyhodnotit. Při zjišťování vzdělanostního rozvoje mají významnou funkci **didaktické testy**.

Do pedagogických výzkumů stále více vstupuje také **sociometrie** usilující o měření interpersonálních vztahů a preferencí, a to zvláště v malých sociálních skupinách. Jde například o zjišťování intenzity mezilidských vztahů (sympatií, přátelství, kooperace), postavení jedince ve skupině (jeho role, prestiže, hierarchického začlenění) nebo integrace skupiny (stupně soudržnosti, soutěživosti a konkurence). Sociometrie při svém výzkumu používá různé techniky grafické (sociogramy) a numerické (sociometrické matice a indexové analýzy) i různé testy a škály.

Vedle kvalitativního a kvantitativního výzkumu celých souborů pedagogických jevů se začíná v pedagogice více než dosud uplatňovat také **kazuistika**, tj. výzkum jednotlivých případů. Jde jak o jednotlivé účastníky edukačního procesu (pedagogy i vychovávané jedince), tak o jednotlivé instituce a jejich edukační programy, jednotlivé učebnice, pomůcky atd. Případové studie umožňují daleko hlouběji proniknout do zkoumaného jevu a odhalit jeho determinanty i jeho vztahy k okolí. Neumožňují sice bezprostřední zobecnění, ale poskytují hodnotná východiska dalšího výzkumu.

Jak vyplynulo z předcházející analýzy, vědecká práce v oboru pedagogických věd spojuje výsledky zkoumání realizovaného za použití nejrozličnějších metod. Na jedné straně poskytuje obraz o vývoji daného problému a jeho řešení, přináší srovnávací analýzu současného přístupu, jak se odráží v odborné literatuře (národní i světové), a zkoumá za pomoci příbuzných vědních oborů rozmanité filozofické, biologické, sociologické, psychologické i další aspekty dané otázky. Na druhé straně přináší nové výsledky vyvozené z živého pedagogického procesu prostřednictvím pozorování, experimentu, rozhovoru, dotazníku, rozboru pedagogických dokumentů a měření výkonů. Tento mnohostranný přístup pak umožňuje dospívat k teoretickým zobecněním jednak ve formě pedagogických zákonitostí, jednak ve formě zdůvodněných pedagogických norem, ovlivňujících další vývoj pedagogické praxe.

1.3 Pedagogika a jiné vědy

Předmět pedagogiky – výchova – je jev sociální. Jako cílevědomá a plánovitá příprava jedince pro život vyžaduje výchova vzájemnou spolupráci lidí, stanovení cílů a obsahu výchovně-vzdělávací činnosti z hlediska společenských potřeb a perspektiv a společensky podmíněnou organizaci výchovného procesu. Z povahy jejího předmětu vyplývá, že pedagogiku zařazujeme mezi vědy společenské.

Komplexnost výchovné problematiky vede k *těsnému sepětí pedagogiky s jinými vědami*, a to s vědami přírodními, společenskými i technickými. Tyto vědy pomáhají pedagogice svými rozborů a závěry řešit některé aspekty výchovného procesu a pedagogika jim naopak poskytuje svou analýzou vzdělávání a výchovy další podněty k jejich specifickému výzkumu některých stránek pedagogického procesu. Těsná spolupráce různých vědních disciplín (interdisciplinární přístup) je příznačná pro soudobé vědecké bádání v mnoha oblastech a je zvláště výrazná u takových oborů, ve kterých jsou zkoumané jevy složité podmíněny faktory přírodními i sociálními, jak je tomu právě ve vědách pedagogických.

Výchova je obdobně jako jiné společenské jevy determinována ekonomickou úrovní dané společnosti, jejím politickým zřízením a především její hodnotovou orientací. Pojetí světa a člověka modifikuje jak cíl a obsah, tak i principy, metody a formy vzdělávání a výchovy. Při řešení obecného pojetí výchovy se proto pedagogika těsně stýká s **filozofií**.

Sledujeme-li dějiny výchovy, vidíme, že mnohé významné filozofické systémy zákonitě vyústily v řešení koncepčních otázek pedagogických (Platón, Aristoteles, Augustinus, Tomáš Akvinský, Descartes, Locke, Rousseau, Helvétius, Kant, Spencer, Dewey ad.). Tento vztah pedagogiky a filozofie neustupuje do pozadí ani v současné době. Pedagogika dvacátého století vychází z takových filozofických koncepcí, jako je pozitivismus, pragmatismus, marxismus, freudismus, existencialismus, novotomismus, postmodernismus aj. Význam filozofie pro pedagogiku tkví v tom, že filozofie poskytuje pedagogice nejen důležitá východiska ontologická a axiologická, ale současně i obecné podněty gnozeologické a metodologické.

Pedagogika řeší výchovné problémy člověka; ze tří základních stránek, které určují vývoj jedince – somatické, psychické a sociální, vyplývá spojitost pedagogiky s biologií a s lékařskými vědami, s psychologií a sociologií. **Biologie** poskytuje pedagogice analýzu stavby a činnosti lidského organismu, odhaluje zákonitosti jeho vývoje i zvláštnosti jednotlivých vývojových stadií (obecná a vývojová anatomie a fyziologie) a seznamuje se stavbou a funkcemi lidské nervové soustavy (psychofyziologie). **Lékařské vědy** přinášejí pedagogice teorii somatických a psychických defektů a nemocí i jejich příčin, analýzu hygienických aspektů výchovy a pomáhají tak hlavně při řešení některých problémů zdravotní výchovy a výchovy postižených. Současná preventivní orientace lékařství, která usiluje o předcházení nemocem a úrazům hygienickým způsobem života a zvyšováním bezpečnosti práce, sbližuje lékařské vědy stále více s pedagogikou při řešení společného úkolu – výchovy k aktivnímu zdraví.

Psychologie odhaluje obecné zákonitosti lidského duševna – psychických procesů a vlastností, kterých je nutno dbát při výchově (obecná psychologie), poskytuje dále pedagogice rozbor specifických psychických zvláštností jednotlivých věkových údobí (vývojová psychologie) i psychologických aspektů výchovného procesu (například analýzu procesu učení). Klinická psychologie má svými poznatky blízký vztah zvláště k pedagogice postižených jedinců. Sepětí pedagogiky s psychologií můžeme sledovat v dějinách výchovy již od antických pedagogických systémů (platónského a aristotelovského), četná psychologická zdůvodnění pedagogických závěrů nacházíme například v díle Komenského, Herbarta, Ušinského. V pedagogickém myšlení 20. století vedla někdy jednostranná orientace na psychologii až k pedagogickému psychologismu, opomíjejícímu komplexní podmíněnost a specifčnost pedagogických jevů.

Sociologie umožňuje svými teoretickými závěry lépe porozumět sociální determinaci výchovných procesů, zvláštnostem a zákonitostem jednotlivých sociálních prostředí, v nichž se výchova uskutečňuje, i sociálním faktorům, které působí na rozvoj jedince. Sociologická orientace novodobého pedagogického myšlení vedla ke vzniku sociologické pedagogiky (například Durkheim, Barth, Natorp, Znaniecky ad.). Ze spojitosti lékařských věd, psychologie a sociologie s pedagogikou vyplynul i vznik specifických mezioborových disciplín (školní hygieny, pedagogické psychologie a pedagogické sociologie), které zkoumají výchovný proces z aspektů daných vědních oborů.

Na pedagogickém výzkumu se významně podílí **historie**, která umožňuje vysvětlovat pedagogické jevy v hlubších souvislostech s ekonomickým, sociálně politickým a kulturním vývojem společnosti. Těsné sepětí pedagogiky s obecnými a kulturními dějinami je zvláště patrné v dějinách výchovy, dílčí pedagogické disciplíně, která zkoumá vývoj pedagogických koncepcí a výchovně-vzdělávacích zařízení v konkrétním historickém kontextu.

Když se pedagogika zabývá otázkami mravní, právní a estetické výchovy, nazývá se na četné problémy **etiky**, vědy o podstatě, vývoji a kategoriích mravnosti, **právních věd**, zkoumajících podstatu a funkci právních norem společnosti, a **estetiky**, vědy o obecných estetických vztazích člověka ke skutečnosti a o umění jako

nejkoncentrovanějším vyjádření těchto vztahů. Etika, právní vědy a estetika pomáhají pedagogice především při řešení cílů, úkolů a obsahu výchovy mravní, právní a estetické.

Obdobně prohlubuje při analýze problémů technické výchovy pedagogika svůj vztah k četným **technickým vědám**. Vazba techniky a pedagogiky je mnohostranná. Vedle spolupráce těchto věd při řešení koncepčních problémů technické a pracovní výchovy proniká technika prostřednictvím technických vyučovacích prostředků do celého pedagogického procesu na všech stupních škol i mimo školu. Na koncepci pedagogického prostředí jako součásti komplexního životního prostředí moderního člověka se stále více podílí také **architektura**, která hledá nové řešení exteriéru i interiéru škol a dalších výchovně-vzdělávacích zařízení ve shodě s moderní technologií a urbanistikou.

Spolu s technickými vědami a architekturou vstupují do těsné spolupráce s pedagogikou **vědy ekonomické**. V moderní společnosti se stává výchova a vzdělávání jedním z rozhodujících činitelů v tempu a charakteru ekonomického vývoje a pedagogické investice, efektivnost a intenzifikace vzdělání se stávají celosvětově aktuálními teoretickými problémy ekonomů i pedagogů. Na pomezí ekonomie a pedagogiky se tak rozvíjí nový obor – ekonomie vzdělávání.

Pedagogika přichází do úzkého styku i s dalšími vědeckými obory (s fyzikou, chemií, geografii, lingvistikou ad.) při řešení cílů, obsahu i konkrétního výběru učiva v jednotlivých vyučovacích předmětech, což je úkolem jednak obecné didaktiky, jednak zvláštních pedagogických oborů – **metodik** (didaktik konkrétních oborů). Pedagogická práce v metodikách přímo vyžaduje, aby byl vědecký pracovník erudován jak pedagogicky, tak v daném vědním oboru, jehož metodiku pěstuje.

Zkoumáme-li vztah pedagogiky k jiným vědním oborům, zjišťujeme, že se pedagogické vědy opírají při řešení rozmanitých otázek vzdělávací a výchovné práce o všechny základní vědy přírodní, společenské i technické. Mezi těmito vědami zaujímají významné místo především filozofie, biologie, psychologie a sociologie. K těmto oborům přistupuje mnoho dalších disciplín podle problematiky, kterou musí pedagogika řešit. Svým těsným sepětím s jinými vědními obory neztrácí ovšem pedagogické vědy svou specifičnost. Specifičnost pedagogiky jako vědy spočívá v tom, že na základě komplexní analýzy výchovného procesu a s přihlédnutím k podnětům jiných věd řeší pedagogika problematiku cílů, obsahu, forem, metod a prostředků výchovy v nejširším smyslu. Z naznačené spojitosti pedagogiky s jinými vědami ovšem vyplývá, že příprava vědeckých pracovníků v pedagogických vědách je velmi náročná z hlediska komplexní erudice nejen ve vlastních pedagogických disciplínách, ale i v mnoha dalších vědních oborech.

1.4 Struktura pedagogiky

Rozsáhlý okruh pedagogických problémů nelze řešit v rámci jediné disciplíny. Bohatství nejrozmanitějších výchovných otázek, pokud mají být konkrétně analyzovány a objasněny, vyžaduje, abychom je studovali jako relativně samostatné problémy, aniž ovšem ustoupíme od jednotného chápání celé výchovy jako plynulého procesu od nejútlejšího věku až po výchovnou práci s dospělými.

K pedagogické problematice můžeme přistupovat z různých hledisek. Můžeme zkoumat, jak se pojetí výchovy vyvíjelo v kontextu světovém i národním (*vývojové hledisko*). Lze hledat odpověď na otázku, jaký relativně stálý výchovný systém existuje v určité době a na určitém teritoriu (*systematické hledisko*) a jaké jsou rozdíly mezi koncepcemi výchovy v různých ekonomických, sociálněpolitických a kulturních podmínkách (*srovnávací – komparativní hledisko*). Můžeme zkoumat, co je pro výchovu v určité společnosti obecně platné (*obecně pedagogické hledisko*) a co je specifické pro výchovu v jednotlivých věkových údobích, v jednotlivých typech výchovně-vzdělávacích institucí a v jednotlivých oborech, i čím se liší výchova normálních jedinců od výchovy jedinců postižených (*diferenciální hledisko*). Podle těchto hledisek i podle některých dalších (daných hlavně potřebou pedagogické praxe) vzniká v pedagogice řada dílčích vědeckých oborů, které můžeme členit do několika skupin.

Základním pedagogickým oborem jsou **dějiny pedagogiky** (**historická pedagogika**), které zkoumají vývoj výchovy jako společenského jevu, vývoj pedagogických idejí a koncepcí, vyjádřených čelnými pedagogy a filozofy a ve své době často neuskutečněných, i vývoj výchovně-vzdělávacích zařízení, jejich pojetí, organizace a řízení. Z hlediska přístupu k látce i k výběru problémů je možno rozlišit *všeobecné dějiny pedagogiky*, jejichž cílem je podat obraz světového vývoje pedagogického myšlení a výchovných snah a odhalit základní tendence tohoto vývoje, *národní dějiny pedagogiky*, poskytující analýzu vývoje výchovy v určitém teritoriu, a *dějiny školství* (všeobecné i národní), které sledují pojetí a organizaci škol ve spojitosti s odpovídající ekonomikou, politikou a kulturou jednotlivých zemí. Do dějin pedagogiky je ovšem třeba počítat i všechny monografické studie o významných pedagogických myslitelích, o vývoji dílčích pedagogických problémů, o vývoji různých typů škol i jednotlivých významných pedagogických institucích. Ve spojitosti s dějinami pedagogiky se vyděluje jako relativně samostatný obor **srovnávací pedagogika** (**komparativní pedagogika**), která se zaměřuje na srovnávací analýzu výchovně-vzdělávacích systémů v různých zemích a státech.

Druhou základní pedagogickou disciplínou je **obecná pedagogika**, která usiluje o systematizaci a interpretaci základních pedagogických jevů a zákonitostí a o vyození obecně platných pedagogických norem. Obecná pedagogika abstrahuje od věku vychovávaného jedince, od instituce, ve které se výchova koná, i od oboru, ve kterém se jedinec rozvíjí. Přináší tak závěry pro všechny dílčí pedagogické disciplíny a právě jí přísluší v rámci pedagogických věd úloha integrační a koordinační. Obsah obecné pedagogiky je tvořen dvěma problémovými okruhy *Metodologická (vědoslovná) část* obecné pedagogiky se zabývá problémy spjatým s pojetím pedagogiky jako vědy; řeší předmět a metody pedagogiky, vztah peda

gogiky k jiným vědním oborům, systém pedagogických věd i úlohu a poslání pedagogiky ve společnosti. *Všeobecná teorie výchovy* zkoumá v obecné rovině základní pedagogické kategorie. Analyzuje výchovné cíle, strukturu výchovy, funkci výchovy při rozvoji jedince, činitele výchovného procesu, dále výchovné principy, metody a formy výchovy a její organizaci ve společnosti.

K obecné pedagogice se těsně přimykají další pedagogické obory všeobecné povahy – didaktika, teorie jednotlivých složek výchovy a teorie řízení výchovných institucí. **Didaktika** je teorie vyučování. Řeší cíle a obsah vyučování, vyučovací (didaktické) principy, vyučovací metody, organizaci vyučování a jeho plánování. Aktuálním problémem didaktiky je otázka modernizace výuky, a to jak obsahové, tak metodické za využití nejnovější didaktické techniky. **Teorie jednotlivých složek výchovy** zkoumají cíle, úkoly, obsah, metody a formy výchovy jazykové a vědecké, výchovy technické a pracovní, výchovy mravní, estetické i tělesné. K uvedeným všeobecným pedagogickým disciplínám se přiřazuje **teorie řízení výchovných institucí**. Její obsah tvoří teorie řízení výchovy v celém státě, řízení výchovných zařízení na komunální úrovni i řízení výchovné práce v jednotlivých pedagogických zařízeních (ve školách, v domovech mládeže, v kulturně výchovných institucích ad.).

Podle věkových údobí, institucí a organizací, v nichž se výchova uskutečňuje, můžeme rozlišit četné dílčí pedagogické obory. Výchovu v předškolním věku (tzn. od 3 let po vstup do školy) řeší **předškolní pedagogika**, výchovně-vzdělávací práci škol se obírá **školní pedagogika**. **Vysokoškolská pedagogika** věnuje pozornost vzdělání a výchově v podmínkách různých typů vysokých škol.

Teorie výchovy ve společenských organizacích analyzuje specifickou výchovnou práci v nejrozmanitějších zařízeních pro děti, mládež i dospělé. V jejím rámci se postupně osamostatňují disciplíny, které se zabývají pedagogickou funkcí a výchovnými aktivitami některých významných kulturních zařízení, a tak se dnes setkáváme s obory, jako je **muzejní pedagogika** nebo **bibliopedagogika** (analýza edukačních možností muzeí a knihoven), které postupně rozpracovávají systém svých problémů a aktivně vstupují svými podněty do kulturního dění společnosti.

Z hlediska adekvátního využití volného času v životě jedince i společnosti se v současné době rozvíjí **pedagogika volného času**. Nejde o disciplínu okrajovou. Náplň volného času, rozvoj individuálně i společensky prospěšných zájmových aktivit i jejich častá transformace v aktivity profesní povahy a jejich stále rostoucí podíl na celkové kultuře společnosti tvoří z pedagogiky volného času vedle školní pedagogiky jednu z významných disciplín moderního pedagogického systému.

V rámci volnočasových aktivit se často využívají podněty **pedagogiky zážitku**, která především zdůrazňuje význam přímé zkušenosti a silných prožitků spojených např. se sjížděním divokých řek, s plavbou na plachetnici či s pobytem v zimní přírodě.

Působení hromadných sdělovacích prostředků (masových médií) v současném životě má také své výrazné aspekty výchovné, a to jak v kladném, tak někdy i v záporném smyslu. Není proto náhodné, že se zvláště v zahraničí setkáváme s rozvojem tzv. **mediální pedagogiky**, která si klade takové otázky, jako jsou cíle a obsah, formy a metody působení médií na děti, mládež i dospělé, dopad těchto podnětů na jejich rozvoj i možnosti jejich aktivizace, participace a kooperace s masovými médii.

Výchovné vlivy sociálních podmínek při rozvoji jedince i sociálních skupin zkoumá **pedagogika sociální**. Zabývá se zvláště výchovným působením na rizikové, marginální a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže i dospělých. Jde o takové problémy, jako je výchova a pomoc rodinám s problémovými dětmi, práce s rizikovými skupinami ohroženými drogami, s jedinci propuštěnými z vazby apod.

Významnou oblastí se stává **andragogika (pedagogika dospělých)**, která řeší výchovu dospělých na pracovištích, v institucích pro další vzdělávání a v kulturně výchovných zařízeních. I když nejde o obor zcela nový (již Komenský v „Pampaedii“ analyzoval výchovu od narození až po poslední okamžiky života), jeho aktuálnost je dána zvýšeným důrazem na celoživotní charakter výchovy, na potřebu zvyšování kvalifikace a na rekvalifikaci pracovníků i na celkovou péči o všechny generace včetně občanů postproduktivního věku (**gerontagogika, gerontopedagogika**). Ani jedinec v podmínkách armády není mimo zájem pedagogické vědy (**vojenská pedagogika**).

Rozvoj škol, kulturních institucí i aktivit ve volném čase neznamená, že se ztrácí výchovná úloha rodiny. Naopak vedle tradičních funkcí přibývají rodině i na poli výchovy a vzdělávání nové úkoly a ty se stávají předmětem **rodinné pedagogiky (pedagogika rodinné výchovy)**, která zkoumá specifičnost, obsah, formy i metody výchovného působení rodiny a možnosti její hlubší spolupráce s jinými výchovně-vzdělávacími zařízeními.

Jako relativně nový obor se rýsuje **pedagogická etnografie**, která se zabývá popisem a výkladem pedagogického prostředí, životem účastníků pedagogického procesu (vychovávaných jedinců i pedagogů) a aplikuje v pedagogických podmínkách některé metody etnografického výzkumu.

Světový problém emancipace žen, jejich přípravy na plnění adekvátních rolí ve společenském i rodinném životě, otázky specifičnosti výchovy a vzdělávání žen a odpovídajících pedagogických zařízení i mnoho dalších otevřených problémů hnutí za rovnoprávné postavení žen v moderní společnosti daly v řadě zemí vznik aktuální disciplíny – **feministické pedagogice**.

Zvláštní skupinu pedagogických oborů tvoří **speciální pedagogika**, která se zabývá výchovou sociálně a zdravotně znevýhodněných jedinců (postižených, handicapovaných somatickými nebo psychickými defekty). V období školního vzdělávání se můžeme setkat s termínem „dítě se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Pipeková 1998, s. 23). Výchovu jedinců zrakově postižených řeší *oftalmopedie*, výchovu jedinců s poruchami komunikace *logopedie* a výchovu sluchově postižených *surdopedie*. Výchovu jedinců se sníženými rozumovými schopnostmi se obírá *psychopedie*, obtížně vychovatelnými jedinci se zabývá *etopedie* a výchovu jedinců s tělesným a zdravotním postižením řeší *somatopedie*. V současné době věnuje speciální pedagogika také zvýšenou pozornost problematice *specifických poruch učení* (např. dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie).

Široký okruh pedagogických disciplín tvoří **metodiky** (teorie vyučování konkrétním předmětům, **oborové didaktiky**), jejichž úkolem je zkoumat cíle, obsah, metody, formy a prostředky vyučování jednotlivým předmětům (například metodika mateřského jazyka, dějepisu, matematiky, biologie atd.) nebo skupiny příbuzných předmětů (například metodika cizojazyčného vyučování). Metodiky na

jedné straně těsně navazují na některé pedagogické obory všeobecného charakteru (především na všeobecnou teorii výchovy, na obecnou didaktiku a na teorie jednotlivých složek výchovy), na druhé straně úzce souvisí s obory, jejichž výuku řeší.

Počet dílčích pedagogických oborů je značný a v mnohém připomíná systém věd lékařských nebo technických. Všechny pedagogické disciplíny nejsou ovšem stejně rozpracovány. Jestliže se tradičně věnuje pozornost dějinám pedagogiky, obecné pedagogice a didaktice, nejsou již v plné míře rozpracovány teorie jednotlivých výchovných složek, mnoho je třeba vykonat na úseku dílčích disciplín (například v teorii rodinné výchovy, v teorii výchovy ve společenských organizacích, v sociální pedagogice ad.) a v mnoha směrech stojí dosud na počátku svého rozvoje didaktiky jednotlivých oborů (metodiky).

1.5 Význam pedagogiky

Poznatky, rozborů a závěrů pedagogických věd mají význam jak teoretický, tak i praktický. **Teoretický význam** pedagogiky spočívá v tom, že odhaluje zákonitosti výchovy a její důležitou úlohu v rozvoji jedince i v životě společnosti. Podle pojetí a organizace výchovy můžeme lépe poznat povahu společenských systémů, neboť právě ve výchově se citlivě odrážejí jejich rysy humanistické, demokratické a pluralitní, nebo naopak jejich rysy antidemokratické, nacionalistické a totalitní.

Pedagogika poskytuje rozbor výchovy ve všech věkových údobích a v nejrůznějších vzdělávacích a výchovných zařízeních. Zároveň se však dotýká i výchovných aspektů v nejrozmanitějších podmínkách společenského života, kde si často ani plně neuvědomujeme jejich význam, ani je nerespektujeme (na pracovištích, při trávení volného času, v hromadných sdělovacích prostředcích aj.). Pedagogika podává srovnávací analýzu různých výchovných systémů, jejich cílů, forem, metod a prostředků a umožňuje hledat optimální výchovně-vzdělávací koncepci pro danou společnost. Tím se pedagogika stává jedním z teoretických východisek výchovné a školské politiky státu.

Praktický význam pedagogiky je mimořádný. Tím že pedagogické vědy postihují výchovnou praxi škol všech typů, nejrůznějších výchovně-vzdělávacích zařízení, rodiny i pracovišť nejrozmanitější povahy, poskytují nepřeborné množství podnětů pro všechny školské i výchovné pracovníky, pro rodiče i pro další okruh pracovníků, kteří se s výchovnými problémy stýkají alespoň okrajově. Kurzy pedagogiky se stále více stávají neodmyslitelnou součástí přípravy nejen příštích učitelů a vychovatelů, ale i inženýrů, lékařů, manažerů nejrozmanitějších oborů, stejně jako pracovníků v oblastech kultury a sportu.

Je samozřejmé, že pouhá znalost pedagogické teorie není ještě dostatečnou zárukou úspěšné vzdělávací a výchovné práce. Praktická pedagogická činnost vyžaduje, aby k *teoretickému pedagogickému vzdělání* (a to jednak všeobecnému, jednak specializovanému podle úseku vykonávané výchovně-vzdělávací činnosti) přistoupil také *aktivní a kladný vztah ke společnosti, pro kterou vychováváme, k lidem, které vychováváme, i kladný vztah k samotné pedagogické práci*. Dále tato praktická pedagogická

činnost vyžaduje, aby si budoucí pedagogický pracovník osvojil mnoho důležitých *pedagogických dovedností a návyků (kompetencí)*, které mu umožní aplikovat teoretické závěry pedagogických věd v každodenní vzdělávací a výchovné praxi. Tyto tři aspekty (teoretické pedagogické vzdělání, postoj ke společnosti, k lidem a k pedagogické práci a praktické pedagogické dovednosti) by proto měla brát v úvahu každá systematická příprava učitelů, vychovatelů i jiných kategorií pedagogických pracovníků.

Literatura:

- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava : Amosium, 1992.
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
- CHRÁSKA, M. *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. Olomouc : UP, 1995.
- JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1999.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov : Grafotlač, 1996.
- MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : MU, 1994.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991.
- PALOUŠ, R. *K filozofii výchovy*. Praha : SPN, 1991.
- PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Praha : SPN, 1991.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995.
- PIKE, G., SELBY, D. F. *Globální výchova*. Praha : Grada, 1994.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : MU, 1996.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha : Portál, 1999.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. vydání. Praha : Portál, 2001.
- STOJAN, M., JŮVA, V. *Obecná pedagogika a dějiny pedagogiky pro DPS*. Brno : MU, 1994.
- TOMÁŠEK, F. *Pedagogika*. Brno : Nibowaka, 1992.
- VORLÍČEK, Ch. *Úvod do pedagogiky*. Praha : UK, 1994.

2. Vývoj výchovy a pedagogiky

Vývojem výchovy a pedagogiky se zabývají **dějiny pedagogiky** (**historická pedagogika**). Jejich význam můžeme vymezit základními funkcemi, které tato disciplína plní. Z vědeckého pohledu je to zvláště *funkce teoretická*, která umožňuje poznat podstatu výchovy a její historické proměny (v tomto směru se dějiny pedagogiky stávají hlavním východiskem pro zpracování obecné pedagogiky i dalších systematických pedagogických disciplín), a *funkce prognostická*. Ta zdůrazňuje, že dějiny pedagogiky jsou zdrojem podnětů, zkušeností i varování při tvorbě nových modelů výchovně vzdělávací práce i jejich jednotlivých součástí (studijních programů, principů, metod, forem atd.). Vedle této teoretické a prognostické funkce dějin pedagogiky je významná také jejich *funkce propedeutická*. Ta bývá především charakterizována jako pomoc při rozvoji pedagogického myšlení a kreativity, jako určitý klíč k pochopení současného stavu pedagogické teorie i praxe i jako možnost rozšíření všeobecného rozhledu pochopením hlubších filozofických, kulturních i politických kořenů nejvýznamnějších světových i národních výchovně-vzdělávacích koncepcí.

Pro přípravu učitelů a vychovatelů je třeba zvláště zdůraznit, že dějiny pedagogiky jsou školou pedagogického myšlení v nejširším smyslu. Učí myslet historicky v pedagogické oblasti, uvědomovat si jednotlivé faktory působící při rozvoji osobnosti. Dávají nesčetné podněty z hlediska inovace obsahu, forem i metod pedagogické práce. Vedou ke hledání nového a současně k vyvarování se před neuváženými experimenty (odhalují totiž v minulosti dlouhodobé důsledky takovýchto experimentů). Význam dějin pedagogiky můžeme spatřovat i v tom, že neposkytují pouze vědomosti, ale učí také pedagogickému chování, tj. pedagogické cílevědomosti, obětavosti, schopnosti adaptovat se podmínkám, za kterých výchovu uskutečňujeme, a především pedagogickému optimismu (zdravé důvěře v moudře koncipovanou dlouhodobou pedagogickou práci).

2.1 Počátky výchovy a starověká výchova

S výchovou jako cílevědomou pomocí a záměrným rozvojem osobnosti se setkáváme v lidské společnosti od nepaměti. S vývojem společnosti se měnily její cíle, její obsah i její formy a metody, a to v závislosti na ekonomických, sociálně politických i kulturních podmínkách, ve kterých se uskutečňovala. **Vznik výchovy** se vysvětluje okolnostmi biologickými, psychologickými a především sociálními. Biologové ukazují, že soustavná péče o potomstvo je charakteristická mnoha živočišným druhům a má svou determinaci genetickou. Psychologové poukazují na významný moment nápodoby chování při formování nového pokolení. Sociologie zdůrazňuje především sociální okolnosti, jako je sociální komunikace, kolektivní pracovní proces a život v organizované skupině, které si přímo vynucují soustavnou a dlouhodobou přípravu jedince jako člena odpovídající sociální jednotky. Tato

příprava probíhala zprvu živelně, postupně se však specializovala a institucionalizovala, vznikaly školy i další výchovná zařízení, kde působili profesionální učitelé a vychovatelé.

O **výchově v prvobytné společnosti** si rekonstruujeme základní představy díky výzkumům prehistorickým a etnografickým. Skupinový způsob života, společná práce i společenství základních prostředků určovalo v zásadě jednotný charakter této výchovy. První diferenciací byla dána dělbou práce. Muži byli připravováni pro lov, boj a práce stavební, ženy pak především k základním domácím činnostem. Těžiště této výchovy tvořila výchova pracovní, k ní přistupovala výchova mravní i výchova tělesná a branná.

S rozpadem prvobytné společnosti souvisí počátky sociální diferenciací výchovy. Vědomosti a tělesná zdatnost se stávají základními nástroji nadvlády a dominují v přípravě mládeže z řad vládnoucích vrstev. Pro porobené obyvatelstvo se výchova na dlouhou dobu omezuje na přípravu pracovní a na morální ukáznění. Tato sociální diferenciací se výrazně projevila při výchově v zemích starého Východu. V **Egyptě**, v **Mezopotámii** a v **Persii** se od 4. tisíciletí př. Kr. vytvářejí mohutné otrokářské despocie v čele s absolutistickým panovníkem, s organizovaným vojskem, kněžstvem a úřednictvem. V těchto zemích se poprvé setkáváme se *školami*, které vznikaly při chrámech a panovnických dvorech. Učily vybranou mládež z nejvyšších sociálních vrstev písmu, základům vědění, ale i medicíně, stavebnictví a vojenství.

Vyspělejší výchovné systémy se rozvinuly v **antickém Řecku**. Starověké Řecko bylo tvořeno řadou městských států s různým typem sociálního zřízení. V nejvýznamnějších z nich – Spartě a Aténách – se vyvinuly i odpovídající výchovné systémy. **Sparta** byla zemědělský stát s aristokratickým zřízením, 90 % obyvatelstva tvořili státní otroci. Výchova svobodných občanů byla státní, a to pro hochy i pro dívky, měla vojenský charakter a její hlavní složku tvořila výchova tělesná a branná.

Rozvinutější podmínky **Atén** jak v ekonomické oblasti (vedle zemědělství vyspělý obchod a řemesla), tak v oblasti sociálně politické (demokratické zřízení) i kulturní (rozkvět filozofie, věd a umění), vedly ke vzniku podstatně náročnějšího a komplexnějšího modelu výchovného. Cílem aténské výchovy byla kalokagathia (ideál krásy a dobra), která se uskutečňovala syntézou výchovy rozumové, tělesné, mravní a estetické. Vznikl i třístupňový systém škol, které byly soukromé a pouze pro hochy.

Nad **pojetím výchovy** se v antickém Řecku zamýšlelo mnoho filozofů a můžeme říci, že se v Řecku začíná rozvíjet také teorie výchovy – pedagogika (pais – dítě; agein – vésti). Soukromí učitelé té doby – *sofisté* (sofos – moudrý) učili řečnictví a popularizovali svou filozofii charakteristickou sensualismem, relativismem a subjektivismem. Velkou pozornost věnovali přírodním vědám a jejich praktické aplikaci v řemeslech, v obchodu a při námořní plavbě. Vytvořili soubor tří základních studijních oborů, zahrnující gramatiku, rétoriku a dialektiku (tj. umění vést rozhovor), který byl později přejat scholastikou.

Proti sofistickému relativismu a utilitarismu vystoupil **Sokrates** (469-399) svým učením o absolutní pravdě a mravní dokonalosti. Nejvyšší mravní ctností je

podle něho moudrost, která se v činech projevuje jako statečnost a v citech jako uměřenost. Výchova má usilovat o rozvoj mravní stránky osobnosti, o stále sebezdokonalování a o hledání pravdy. Při vyučování používal dialogické metody, která se proto dnes někdy označuje jako metoda sokratovská. Touto metodou vedl své žáky k tomu, aby sami – vlastními rozumem – hledali řešení problémů.

Sokratův žák a pokračovatel *Platón* (427-348) uvedl podněty svého učitele do uceleného filozofického systému. Od roku 380 př. Kr. vedl filozofické besedy v aténském gymnáziu Akademii, nazvaném podle antického hrdiny Akadema (odtud i dnešní použití tohoto názvu). Ve své filozofii chápe Platón reálný svět jako pouhý odraz dokonalého světa idejí. Nejvyšší ideou je idea dobra, které jsou podřízeny idea pravdy, idea krásy a idea spravedlnosti a jim pak ideje další.

Z Platónovy filozofie vychází i jeho psychologie, etika, politika a posléze i jeho pedagogika. Ze spojení nesmrtelné duše s tělem vznikají její tři základní stránky: stránka rozumová, tvořící základ a pocházející ze světa idejí, stránka volní a stránka citová, které naopak zatemňují vidění skutečnosti. Nejvyšší etickou hodnotou je dobro. Třem stránkám duše pak odpovídají tři významné ctnosti – moudrost, statečnost a uměřenost. Z těchto úvah vyplynula i Platónova představa optimálního státu, který mají tvořit tři skupiny obyvatel: filozofové, kteří společnost řídí, strážci, kteří ji brání, a výrobci, kteří za pomoci otroků produkují materiální statky. Tato představa se stala po staletí zdrojem různých politologických koncepcí.

Ve své pedagogice vyžaduje Platón veřejnou výchovu veškeré mládeže z rodin vhodných občanů (tj. hochů i dívek), a to ve státní škole již od předškolního věku. Cíl výchovy vidí v přípravě řádných občanů, kteří budou odpovědně a úspěšně plnit své sociální funkce. Hlavní důraz kladé ve vhodě se svým filozofickým racionalismem na výchovu rozumovou, k níž se pak připojují další výchovné složky, jako je výchova tělesná, estetická a mravní. Platónovy pedagogické podněty inspirují tradičně nesčetné pedagogické myslitele. Platónova koncepce bývá interpretována jako jeden z prvních pokusů o hlubokou reflexi podstaty výchovy, jako snaha o polidštění a osvobození člověka, o jeho soustavné vedení i o plný rozvoj jeho kognitivních procesů.

Platónovy pedagogické podněty dále obohatil jeho dlouholetý žák a jeden z největších myslitelů starověku *Aristoteles* (384-322), který založil roku 355 př. Kr. v Aténách gymnázium Lykeion (z toho současný název lyceum). Aristoteles vyšel z Platónovy filozofie, kterou však kriticky přehodnotil. Proti platónskému dualismu reálného světa a světa idejí rozvíjí integrální představu existence idejí ve věcech reálného světa. Podle Aristotela je každý předmět tvořen látkou a formou, forma pak je látkou materializována. Také tělo a duši chápe jako látku a formu jednotného celku. Na duši rozlišuje Aristoteles tři složky: duši rostlinnou, která řídí obecné procesy života – výměnu látek a rozmnožování, duši živočišnou, která umožňuje základní funkce celé živočišné říše – cítění a chtění, a konečně duši rozumovou, danou pouze člověku jako nástroj poznávání a myšlení.

Tyto psychologické zřetely se odrazily také v Aristotelově pedagogice. Třem složkám duše odpovídají tři základní složky výchovy: výchova tělesná, mravní a rozumová. Aristoteles jako jeden z prvních teoretiků usiluje o integrovanou výchovu.

Tak jako příroda spojila u člověka všechny tři složky duše, je zapotřebí i při výchově harmonicky spojit všechny tři základní výchovné složky. Konečným cílem výchovy je pak především rozumový rozvoj jedince a formování jeho morálního profilu. Stejně jako Platón zdůrazňuje občanský aspekt výchovy, výchova má být státní, z veřejné výchovy však – na rozdíl od Platóna – v duchu dosavadní tradice vylučuje dívky. Doceňuje též teoretické aspekty vzdělání, nevylučuje však – a i zde se projevuje jeho životní zkušenost – ani zřetele praktické, diktované potřebami života a sociálními funkcemi jedince.

Zajímavé podněty příštím staletím poskytla i výchova a pedagogika v **antickém Římě**. V nejstarší etapě římského státu byla cílem výchovy příprava zemědělce a bojovníka. Výchova se uskutečňovala pouze v rodině a její hlavní složku tvořila výchova pracovní. Za republiky (od 6. století př. Kr. do roku 30 př. Kr.) hluboké proměny hospodářského, politického i kulturního života vedly postupně i k podstatné proměně výchovy svobodných římských občanů. Řím přejímá školy řeckého typu (především elementární školu gramatickou a školu réterskou), hlavním cílem se stává příprava řečníka, tj. vzdělaného a aktivního politického činitele. Císařský Řím od počátku naší éry postupně adaptoval výchovu a školu svým potřebám. Školy jsou zestátněny, podléhají centrální kontrole a jejich hlavním úkolem je příprava vzdělaného úřednictva k řízení impéria. V této době vznikají i první vysoké školy, které se stávají významnými kulturními centry (nejvýznamnější byla v Alexandrii).

Nejvýznamnější římskou pedagogickou osobností byl **Marcus Fabius Quintilianus** (asi 35-95), jehož dílo ***O výchově řečníka*** je často považováno za první světovou didaktiku. Quintilianus zde vyzvedá význam školní výchovy, která jedinci umožní, aby se naučil žít v kolektivu a poučil se z úspěchů i omylů druhých. Žádá individuální přístup k žákům, odmítá tělesné tresty a klade vysoké nároky na učitele. Učitel má být podle Quintiliana člověk vysoce vzdělaný, který je svým žákům vzorem a vyniká trpělivostí, sebekázní a láskou k dětem.

V pedagogických koncepcích antických myslitelů bylo mnoho závažných podnětů, které dodnes neztratily nic na své aktuálnosti. Řeckým i římským pedagogům již byla vlastní idea harmonického rozvoje člověka, vytvořili koncepci poměrně komplexního a mnohostranného vzdělání teoretického i praktického, docenili školu jako specifickou výchovně-vzdělávací instituci i význam učitele a jeho vzdělanostního i lidského profilu. Stačilo, aby tyto podněty dopadly za renesance na úrodnou půdu a daly vznik novodobým pedagogickým ideálům, které ještě dnes čekají na naplnění.

Složitý vývoj evropské společnosti **na přelomu starověku a středověku**, vpárly barbarů, stěhování národů, permanentní války a postupné konstituování nových státních útvarů – to vše nebylo vždy příznivé optimálnímu rozvoji výchovy a pedagogiky. Vlivem sílícího **křesťanství** a zvláště pak po zestátnění křesťanského náboženství ediktem milánským v roce 313 nabývá římská výchova postupně křesťanského charakteru a ty klasické ideály, které nebyly slučitelné s novou vírou, ustupují do pozadí.

Nejvýznamnějším představitelem nové orientace filozofie a pedagogiky této epochy se stává *Augustinus Aurelius* (354–430), biskup hipponský, tvůrce programového díla *O státě božím*. Augustinus vychází z novoplatonismu, centrem filozofie je mu náboženská víra, bez níž není ani poznání, ani pravdy. Historii chápe fatalisticky jako výsledek božího předurčení. Proti pozemskému hříšnému světu staví obraz „božího státu“ jako ideál, k němuž je třeba směřovat. Neodmítá antické základy morální ctností, jako byla moudrost, spravedlnost, statečnost a uměřenost, k nim však přidává tři základní ctnosti křesťanské – víru, naději a lásku. Hlavní cíl výchovy vidí v pěstování víry, kterou se člověk stává občanem božího státu. A tak byly již v lůně rozpadajícího se antického světa položeny základy k nové koncepci výchovy, která se po staletí rozvíjela v různých obměnách v křesťanském světě.

2.2 Středověká a renesanční výchova

Po rozpadu Západořímské říše v 5. století se v Evropě postupně konstituuje feudální společnost. Sociální rozdělení této společnosti na jednotlivé stavy (šlechta, duchovenstvo, měšťané, poddaní) se odráží v celém jejím životě a je příznačné i pro výchovu, kde jsou podstatné rozdíly mezi přípravou šlechty a duchovenstva, vzděláním měšťanů a pracovní morální adaptací širokých vrstev poddaného obyvatelstva. Křesťanství tvoří ústřední článek každého výchovného působení, prvky antické kultury a výchovy jsou přijímány jen potud, pokud jsou slučitelné s vírou a slouží potřebám středověkého světa.

Šlechtická výchova se uskutečňovala na hradech. Od 7 do 14 let byl hoch pátetem, od 14 do 21 zbrojnošem a v 21 letech byl pasován na rytíře. Obsah této výchovy tvořilo sedmero rytířských ctností (jízda na koni, plavání, vrh kopím, šerm, hra v dámu a skládání a zpěv veršů). Tato výchova – převážně tělesná a branná – měla připravit feudála pro jeho sociální funkce.

První **středověké školy** byly církevní. Od 6. století se rozvíjejí *školy klášterní*, v sídlech biskupů vznikají *školy katedrální* a pro poučení širších vrstev o základech křesťanství jsou zakládány i *školy farní*. Těžisko vzdělání tvořilo vedle náboženství sedmero svobodných umění (septem artes liberales), skládající se z trivia (gramatika, rétorika, dialektika) a kvadrivia (aritmetika, geometrie, astronomie, múzika). Teprve v pozdním středověku se objevují z iniciativy měšťanů tzv. *městské školy*, které měly praktičtější zaměření (sedmero mechanických umění – zpracování vlny, zbrojářství, lodní plavba, zemědělství, lovectví, lékařství a divadelnictví). V nich také poprvé ustupuje univerzální latinský jazyk jazyku mateřskému. Z metodického hlediska charakterizuje středověkou školu mechanické pamětní učení, individuální práce s každým žákem a přísné tresty.

V pozdním středověku se vytvořily příznivé podmínky pro vznik a rozvoj vysokých škol – *univerzit*. První evropské univerzity se objevují od konce 12. století v ekonomicky a kulturně nejrozvinutějších oblastech jižní a západní Evropy – v Itálii (Bologna, Neapol), v Anglii (Oxford, Cambridge), ve Francii (Sorbonna v Paříži) a ve Španělsku (Salamanca). První středoevropskou univerzitou byla Karlova univerzita v Praze založená v roce 1348. Po ní vznikají univerzity ve Vídni, v Krakově,

v Lipsku a postupně i další německé univerzity. Původně byly univerzity samosprávné organizace, nezávislé na městech i na církvi. Církev se však od počátku snažila uplatnit svůj vliv i na těchto školách, určovat jak cíl a obsah výuky, tak i vyučující. Organizačně tvořily univerzitu obvykle čtyři fakulty – artistická, teologická, lékařská a právnická. Artistická fakulta měla přípravný charakter, učila sedmeru svobodných umění; absolvent trivia dosáhl titul bakaláře, po absolvování kvadrivia se stal studující mistrem umění. Absolventi ostatních fakult, na které se vstupovalo po ukončení fakulty artistické, získali titul doktora. Na staletí se pak univerzity staly centry vyšší vzdělanosti a pěstování věd a umění.

Základní představy o křesťanské výchově pozdního středověku vyslovil ve svém teologickém díle *Tomáš Akvinský* (1225-1274), dominikánský mnich, žák významného církevního myslitele Alberta Velikého (1193-1280). Ve své filozofii se snažil Tomáš Akvinský uvést do souladu učení Aristotelovo, ve středověku obecně uznávané, s katolickou teologií. Východiskem mu bylo uznání základních církevních dogmat o existenci Boží, o nesmrtnosti duše, o stvoření světa a o existenci transcendentna. Tomáš Akvinský se ve své filozofii snažil vyhnout jak krajnímu iracionalistickému odmítnutí rozumového poznání ve prospěch víry, jak to učinil Tertullianus, tak i racionalistickému kladení rozumu a víry do protikladu v teorii „dvojí pravdy“. Rozlišuje „poznání lidské“ zprostředkované rozumem, které je podřízeno zjevenému „poznání božskému“. Z toho vyplývá „harmonie víry a rozumu“, která připouští svobodu rozumového poznání potud, pokud neodporuje víře.

Člověk v tomistické koncepci je jednak osobností podílející se nesmrtnou duší na transcendentnu, jednak fyzickou bytostí, která je součástí dočasné politické společnosti, které se má podřídit. Společnost má usilovat o „obecné dobro“, jehož podmínkou je jednota, řád a mír. Hierarchické uspořádání společnosti vyplývá z přirozené individuální nerovnosti lidí. Sociální rozpory má překonávat křesťanská solidarita, v jejím zájmu se mají jednotlivci a jednotlivé společenské stavy podrobit řádu své společnosti. V tomto směru je zapotřebí vychovávat celou křesťanskou obec, vést jednotlivce i sociální skupiny a usilovat tak o naplnění ideje, kterou vyslovil již na prahu naší éry Augustinus svou představou „božského státu“.

Ve 14. – 16. století dochází v jihozápadní Evropě k intenzivnímu rozvoji hospodářskému i kulturnímu. Vznikají první manufaktury, narůstá mezinárodní obchod, objevné cesty otevírají nové možnosti v Asii, v Africe i v Americe. Jsme svědky nebývalého rozvoje přírodních věd, filozofie i kultury. Vzniká nový postoj k životu charakteristický optimismem, důvěrou v lidské síly a snahou o všestranný rozvoj osobnosti. Antické filozofické ideály i antický životní způsob slaví svou **renesanci**. Nový přístup k životu pak nutně volá i po nové harmonické výchově člověka.

Italský renesanční pedagog *Vittorino da Feltre* (1378-1446) buduje za městem uprostřed přírody, na břehu jezera výchovnou instituci nového typu, kterou nazval „Dům radosti“ a kde se pokusil uskutečnit výchovu nového typu – krásou prostředí a harmonickým rozvíjením těla i ducha svých žáků. Francouzský myslitel *François Rabelais* (1495-1553) kritizuje odtrženost výchovy od potřeb života, přetěžování paměti i zanedbávání fyzického rozvoje a požaduje návrat k přírodě. Anglický humanista *Thomas More* (1478-1535) vystupuje s požadavkem všeobecné školní do-

cházky pro hochy i pro dívky a vedle přírodovědného vzdělání a tělesného rozvoje vyzvedá také výchovu pracovní. Dosavadní školu latinskou nahrazuje školou vyučující v mateřském jazyce.

Pedagogické ideje renesančních myslitelů našly ve své době jen částečné uplatnění v praktických snahách **reformační a protireformační pedagogiky**, která tyto nové podněty hodnotí a aplikuje z hlediska svých konfesijních cílů. S příznivým vztahem k hlubšímu vzdělávání širokých vrstev se setkáváme již na prahu 15. století v českém reformačním hnutí – v husitství. Jeho ideový zakladatel **Jan Hus** (1371-1415) byl sám významnou osobností Univerzity Karlovy a svou iniciativou přispěl k prohloubení jejího národního charakteru. Husitský ideál gramotnosti širokých vrstev lidu dále rozvíjela jednota bratrská, která především zásluhou **Jana Blahoslava** (1523-1571) prohloubila pozitivní vztah ke vzdělání a zabezpečila je širokou sítí bratrských škol.

Na německé půdě přispěl ke snahám o rozvoj lidového vzdělání v mateřském jazyce otec německé reformace **Martin Luther** (1483-1546). Po porážce Velké selské války, od které se distancoval, opustil však Luther progresivní ideu všeobecné a národně orientované školy a zaměřil se na koncepci výběrové školy latinské, která by využila humanistického vzdělání ve prospěch protestantismu.

Z renesančních podnětů vyšla i **pedagogika protireformační**. V roce 1540 zakládá španělský šlechtic **Ignác z Loyoly** (1491-1556) nový církevní řád **tovaryšstvo Ježíšovo** (Societas Jesu), který považoval vedle kázání a zpovědi výchovu za rozhodujícího činitele protireformačního úsilí. Jezuité postupně vybudovali po celé katolické Evropě síť škol nového typu – kolejí, které měly systematickou internátní výchovou za pečlivě zvoleného a promyšleného obsahu i forem a metod působení na žáky připravovat oddané stoupence protireformačních snah.

2.3 Pedagogický odkaz J. A. Komenského

Vynikající český myslitel **Jan Amos Komenský** (1592-1670), poslední biskup jednoty bratrské, teolog, polyhistor a pedagog, položil svým dílem základy novodobé pedagogiky. Komenský je i ve světové pedagogické literatuře nejčastěji citovaným myslitelem, jehož odkazem se zabývá specifická vědecká disciplína **komeniologie**, která se rozvíjí nejen u nás, ale i v zahraničí. V posledních desetiletích je Komenský stále více interpretován nejen jako zakladatel novodobé teorie vyučování, ale především jako filozof výchovy.

Komenský se narodil 28. března 1592 na jihovýchodní Moravě. Po studiu na univerzitách v Herbornu a Heidelbergu učil od roku 1614 na bratrské škole v Přerově a od roku 1618 byl duchovním správcem ve Fulneku. Po Bílé hoře roku 1620 se musel skrývat před pronásledováním protireformace u svých šlechtických přátel. Roku 1628 byl nucen odejít natrvalo z vlasti, nejprve do polského Lešna, kde zvelebil bratrské školství a kde žil do roku 1656 s přestávkami vyplněnými pobytem v Anglii (1641-42), ve Švédsku (1642-48) a v Blatném Potoce v Uhrách (1650-54). Po požáru Lešna se roku 1656 uchýlil do Amsterdamu, kde 15. listopadu roku 1670 zemřel.

Z rozsáhlého pedagogického odkazu Komenského, který je dodnes předmětem pečlivého studia i hluboké úcty a obdivu, uvedme alespoň díla nejznámější a nejpoužívanější. *Velká didaktika* je koncepční spis, který řeší základní cíle výchovy, její obsah, principy a metody a přináší návrh organizační struktury školství pro veškerou mládež. Systematický návod pro matky, jak úspěšně rozvíjet výchovu nejmenších v rodině a jak je připravovat pro školní docházku, poskytuje *Informatorium školy mateřské*. Zásadně novou a progresivní učebnicí latiny i dalších cizích jazyků byla *Brána jazyků otevřená*, ve které je shrnuto osm tisíc slov do tisíce vět a do jednoho sta věcných okruhů, což umožňuje současně učit věcem i slovům a neodtrhovat, jak se doposud dělo, jazykovou výchovu od soustavného poznávání skutečnosti. Svůj názor na jazykové vyučování Komenský znovu vyložil ve spise *Nejnovější metoda jazyků*. Desátá kapitola tohoto spisu nese název *Analytická didaktika* a obsahuje nejkoncentrovanější Komenského analýzu základních didaktických problémů. Bez zajímavosti není ani *Škola na jevišti*, kterou tvoří soubor didaktických her, kterými chtěl Komenský přiblížit žákům poutavou formou některé jevy z různých oblastí. Mezinárodně zvláště proslavila Komenského jeho obrázková učebnice *Svět v obrazech*, která v ilustrované podobě přinášela vybrané partie z jeho Brány jazyků.

Komenský podal ve svých pedagogických spisech ucelený výchovný systém, jehož progresivní prvky dodnes neztratily svou hodnotu. Obecný *výchovný cíl* viděl Komenský – v duchu svého náboženského přesvědčení – v přípravě k věčnému životu. Tato příprava má tři stupně: poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k Bohu. Z toho pak vyplývají tři základní oblasti výchovy: vzdělání ve vědách a uměních, mravní výchova a výchova náboženská. Komenský vysoce hodnotí význam výchovy. Podle něho se člověk stává člověkem jedine výchovou (pedagogický optimismus). Z toho vyplývá i jeho pojetí školy jako „dílny lidskosti“, která má nahradit středověké „mučírny ducha“ (pedagogický humanismus). Celou pedagogiku Komenského charakterizuje hluboký demokratismus. Chce rozvíjet „všechny ve všem všestranně“, ve výchově nezná rozdíly stavů nebo pohlaví, odmítá jednostrannost výchovy i její úzký praktikismus.

Nejčastěji byla v posledních dvou staletích připomínána Komenského *didaktika*, kterou rozumí „umění, jak dobře učit“. Dobře pak podle něho znamená učit „rychle, s chutí a napevno“. Zdůrazňuje tak kvality doceňované právě moderní pedagogikou: racionálnost, adekvátní motivaci a efektivnost veškeré výuky. Výcho-diskem didaktiky Komenského byla sensualistická noetika Baconova (zdůrazňující úlohu smyslových orgánů), aristotelovská elementární logika a současně obecná i dětská psychologie. Komenský například podal výstižnou psychologickou charakteristiku poznávacích procesů, paměti i věkových zvláštností dětí.

Základním *didaktickým zákonem* Komenského, který důsledně uplatňoval v celé své nauce, byl požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí, a to na rozdíl od středověkého ustáleného postupu od obecných pravidel ke konkrétnímu příkladu a k praxi. Komenský tak první v pedagogice prosazuje induktivní postup při vzdělávání, tj. důsledně vycházet z poznání bezprostřední skutečnosti, na jehož základě si žák sám za pomoci učitele odvozuje obecný závěr a důsledky vyplývající pro praxi.

Komenský rozpracoval také základní *didaktické principy*, které jsou dosud platné. Hlavním principem Komenského didaktiky byl princip názornosti, tj. požadavek opírat se při vyučování co nejvíce o bezprostřední smyslovou skutečnost, který považoval za „zlaté pravidlo“ vyučování. Vysoce zdůrazňuje také princip systematickosti, ze kterého mu vyplynul zajímavý a i v současnosti aktuální požadavek „zřetězení“ veškerého učiva, tj. hluboké návaznosti informací nejen v rámci jednotlivých předmětů, ale i mezioborově. Principem aktivity rozuměl Komenský především požadavek vycházet ze zájmů žáků, probouzet jejich zájmy a podněcovat jejich aktivní myšlenkové procesy i praktickou činnost. Moderně zní i jeho princip přiměřenosti jako požadavek respektovat při výuce věkové a individuální zvláštnosti žáků.

Zajímavé podněty přináší Komenský také v oblasti *školské organizace*. Doporučuje školu pro veškerou mládež členěnou na čtyři šestileté stupně: do 6 let škola mateřská (kterou rozuměl soustavou výchovu v rodině), od 6 do 12 škola obecná v mateřském jazyce, od 12 do 18 škola latinská v univerzálním světovém jazyce a konečně od 18 do 24 let akademie. Na rozdíl od středověkého systému individuální práce se žáky různě pokročilými doporučuje systém vyučování ve třídě, tj. současné vyučování trvalé skupiny žáků téhož věku a téže vzdělanostní úrovně.

Pedagogické dílo Komenského nám přináší nesčetné podněty. Pro každého učitele i vychovatele je nezanedbatelným zdrojem poučení i inspirace. Ne náhodou je toto dílo v celém světě stále hlouběji studováno. Mělo by být proto přímo morální povinností českého pedagogického pracovníka, aby se s tímto odkazem podrobněji seznámil a ve své práci využil jeho tvůrčích podnětů.

2.4 Rozvoj pedagogického myšlení v 17. a 18. století

V průběhu 17. a 18. století prochází Evropa hlubokými proměnami. V několika revolučních vlnách se postupně mění hospodářství, sociální struktura i kultura západoevropských a středoevropských států na jejich složité cestě od pozdně feudalistických velmocí k novodobým státním celkům.

Symptomy nové orientace výchovy se rýsují již v díle *anglického* filozofa, pedagoga a liberálního politika *Johna Locka* (1632-1704). Tento myslitel je stoupencem individuální výchovy soukromým vychovatelem, která se mohla realizovat především ve šlechtických a měšťanských rodinách. Základní oblasti výchovy viděl ve výchově tělesné, mravní a rozumové. Některé podněty, se kterými se v jeho díle setkáváme, jsou dosud aktuální a v jeho přístupu k výchově se odráží typické tendence anglosaského pedagogického myšlení.

„*Zdravý duch ve zdravém těle, to je stručné a výstižné vyjádření podstaty štěstí na tomto světě*“ (1984, s. 78), tak zahajuje Locke své úvahy o výchově mladého gentlemana ve svém díle *Několik myšlenek o vychování*. V tělesné výchově doporučoval Locke otužování a zachovávání základních hygienických zásad, jako je prostá strava, dostatek pohybu nebo kvalitní spánek. V mravní výchově zdůrazňuje především výcvik sebeovládání, a to od nejútlejšího věku. „*Hlavní základ vši ušlechtilosti a zdatnosti je*

v tom, že člověk je schopen odpírat si vlastní žádosti, čelit svým náklonnostem a dělat jen to, co doporučuje rozum jako nejlepší, i když se chuť kloní k něčemu jinému“ (1984, s. 95). V mládí má být vychovatel nejnáročnější, postupně se má stávat přítelem dítěte. Vychovávat máme především příkladem a působením prostředí, dítě nemáme nikdy strašit a i tělesné tresty máme omezit na minimum. Mládež je třeba stále zaměstnávat.

V rozumové výchově je typický utilitarista a nestaví si tak náročné cíle jako Komenský. „Budete se asi divit, že učenost kladu až nakonec, a zejména když vám řeknu, že ji považuji za nejméně důležitou. ... Čtení a psaní a i vědomosti jsou nutné, to připouštím, ale přece ne tím nejdůležitějším. Myslím, že byste považovali za velkého pošetilce toho, kdo by si nevážil ušlechtilého a moudrého člověka mnohem více než velkého učenice“ (1984, s. 178), píše o rozumové výchově Locke a jakoby opakuje názory Montaignovy. Obsah vzdělání má být podle Locka určován praktickou potřebou, těžisko mají tvořit reálné předměty, vhodné je i osvojování řemesel. Doporučuje jazykům učit přímou metodou, tj. bezprostřední konverzací, a nikoliv gramatickou analýzou. Nejde mu tak o jedince všestranně vzdělaného jako spíše o úspěšného a zdatného gentlemana.

Složitým vývojem prošla v 18. století **Francie**. Zatím co se v Anglii již v 17. století uvolnila cesta úspěšného kapitalistického rozvoje v podmínkách konstituční monarchie, je Francie ještě v 18. století spoutána feudálním systémem s absolutistickou monarchií, s neomezenými právy privilegovaných vrstev a s bezprávným třetím stavem. Ekonomická, politická i kulturní krize francouzské společnosti je předmětem rostoucí kritiky francouzských osvícenských myslitelů (*Voltaire, Montesquieu, encyklopedisté*). V atmosféře narůstajících rozporů francouzské společnosti, které na sklonku století vyústí Velkou francouzskou revolucí, vzniká řada koncepcí nové demokratické výchovy, která by všem občanům poskytla právo na vzdělání a umožnila jim v duchu revoluční ideje rovnosti, volnosti a bratrství skutečně se podílet na rozvoji společnosti.

Nejvýraznějším reprezentantem těchto pedagogických projektů nové doby byl *Jean Jacques Rousseau* (1712-1778), myslitel, který svými požadavky rovnosti a svobody se stal jedním z přímých ideových předchůdců Velké francouzské revoluce (1789). Své názory na výchovu vyložil v obsáhlém pedagogickém románu *Emil čili o výchově*. Toto dílo se brzy stalo jedním z podstatných zdrojů evropské i světové pedagogiky.

Rousseau požaduje výchovu přirozenou a svobodnou, která by byla vždy v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte a která by byla zbavena jakéhokoliv biflování, kruté kázně a potlačování osobnosti. Jejím cílem má být láska ke svobodě a schopnost za ni bojovat. Svoboda výchovy se má projevovat jak v jejím obsahu, tak v jejích formách, metodách a organizaci. Současně Rousseau požaduje, aby byla výchova zbavena stavovských rysů a aby jejím konečným cílem vždy byl člověk. „V přirozeném společenském zřízení jsou si všichni lidé rovni, jejich společným povoláním je poslání člověka, a každý, kdo je na toto povolání dobře připraven, nemůže špatně zastávat úkoly, které ho očekávají“ (1967, s. 57).

Výrazným rysem Rousseauovy pedagogiky je jeho citlivý vztah k dítěti. Láska k dítěti je jeden z nejsilnějších prvků jeho pedagogiky, který trvale ovlivnil moderní evropské i světové pedagogické myšlení. „*Lidé, buďte lidští, je to vaší první povinnost; buďte lidští ke všem stavům, ke každému věku, ke všemu, co není člověku cizí. Jaká moudrost může pro nás existovat mimo lidskost? Milujte děti, přejte jim jejich hry, jejich zábavy a jejich roztomilý instinkt. Komu z vás nebylo někdy líto tohoto věku, kdy je na rtech ustavičně úsměv a v srdci stále klid?*“ (1967, s. 68).

Veškeru výchovu opírá Rousseau o osobní zkušenost. Dítě, které má být vychováno a vzděláváno individuálně, má ke všemu dospět vlastním pozorováním, vlastním uvažováním, vlastní empirií. Požadavku osobní zkušenosti ve výchově obětuje Rousseau i tak základní pedagogickou normu, jako je systematickosti výuky. Kritický postoj k feudální kultuře vedl Rousseaua k tomu, že při výchově nepoužívá knih, jedinou knihou má být dítěti sama příroda. Mimořádný důraz klade Rousseau na rozvoj smyslového vnímání. Výcviku zrakové, sluchové i hmatové citlivosti věnuje velkou péči od dvou do dvanácti let života dítěte.

Empirické hledisko uplatňuje Rousseau také v mravní výchově. Tradiční poučování má být nahrazeno metodou přirozených následků: jednání dítěte mají usměrňovat následky jeho činů. Přitom si ovšem neuvedomil omezené možnosti této metody, neboť při výchově nelze poškodit ani tělesnou, ani duševní stránku dítěte. Při výchově dívek zastává – na rozdíl od Komenského – konzervativní názory své doby. Výchova dívky má být určována jejím vztahem k muži – má se mu líbit, má mu prospívat a má o něho pečovat. Má myslet myšlenkami svého muže a mluvit jeho slovy. K tomu dostačuje výchova tělesná a mravní.

2.5 Pedagogika 19. století

19. století je etapou velkých ekonomických, sociálních i politických proměn v Evropě i na ostatních kontinentech. Je charakteristické nebývalým rozvojem podnikání, průmyslu a obchodu. Prudce se zvyšuje počet obyvatelstva, které se stále více koncentruje do rychle se rozvíjejících velkoměst, mění se mapa Evropy i světa, narůstají vážné konfrontace politické i sociální. Krok za krokem se prosazují i nové požadavky na výchovu a vzdělání, rozvíjí se síť školských i mimoškolských výchovně-vzdělávacích zařízení a před pedagogickou teorií stojí nelehký úkol řešit všeobecnou i odbornou přípravu širokých vrstev obyvatelstva. Výchovné koncepce minulých staletí jsou dále rozvíjeny, podrobovány kritice a nahrazovány novým řešením.

Velkým pokračovatelem Rousseauovým se stal na prahu 19. století švýcarský pokrokový pedagog **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827), který neúnavně budoval pro opuštěné děti výchovné domovy a posléze zřídil v Yverdonu proslulý učitelský institut, kde se s jeho ideami seznamovala celá pedagogická Evropa. Pestalozzi věnoval pozornost především elementárnímu vyučování, jehož tři prvky podle něho tvoří slovo, číslo a tvar. Se širokým ohlasem se setkala jeho teorie formálního vzdělání a výchovného vyučování. Formálním vzděláním rozuměl tak zaměřenou vzdělávací činnost, při které nejde o množství osvojených vědomostí jako o rozvoj

žákova myšlení. Výchovným vyučováním je takové vyučování, které sleduje jako nejvyšší cíl formování mravního profilu rozvíjeného jedince. Obě tyto ideje jsou dosud aktuální a v nových podmínkách usiluje o jejich uskutečnění i naše pedagogika. Pestalozziho podněty se setkaly již v jeho době s širokou odezvou. Z něho vychází a na něho navazuje jak německá pedagogika 19. století, tak pedagogika ruská i anglosaská. I když není vždy plně přijímán, jako inspirační zdroj působí na celé generace.

Nejblíže k Pestalozzimu měla nepochybně **pedagogika německá**. Ke konstitování pedagogiky jako vědy významně přispěl na prahu 19. století německý filozof, psycholog a pedagog **Johann Friedrich Herbart** (1776-1841). Svým analytickým rozpracováním výchovně-vzdělávacího procesu silně ovlivnil výchovnou praxi (především pojetí středního školství) i rozvoj pedagogické teorie ve druhé polovině devatenáctého století. Herbartovo pojetí pedagogiky je založeno jednak na tzv. praktické filozofii (především etice), která pomáhá určit výchovné cíle, jednak na psychologii, která analyzuje výchovné metody. Výchovné cíle rozlišuje na nezbytné (pevný charakter, rozvoj aktivity a mnohostranných zájmů) a možné, které se již vztahují ke konkrétnímu povolání. Celý proces výchovy člení Herbart do tří oblastí – vedení, vyučování a mravní výchova. Podstatou vedení má být regulace současného chování vychovávaného jedince. Vyučování, jehož hlavním úkolem má být rozvoj mnohostranných zájmů (naturalistických a historických), má probíhat ve čtyřech fázích, tzv. formálních stupních: jasnost (náznorná expozice látky), asociace (navázání na dosavadní znalosti), systém (vyvození závěrů) a metoda (použití v praxi). Základním posláním mravní výchovy je podle Herbartova vstřípení etických ctností (vnitřní svoboda, právo, spravedlnost ad.). Zdogmatizovaná podoba Herbartovy pedagogiky (herbartismus) se stala terčem kritiky moderních pedagogických proudů na počátku 20. století.

Také v **ruské pedagogice 19. století** můžeme zaznamenat prohloubení tendencí k demokratizaci a současně k posílení národního charakteru výchovy. Ve světové pedagogice patří k nejznámějším tvůrcům originální ruské „pedagogiky srdce“, velký romanopisec a filozof **Lev Nikolajevič Tolstoj** (1828-1910). Do dějin pedagogiky se zapsal především jako teoretik i realizátor ideje „volné školy“ (koncepte bez učebních plánů a osnov, s naprostou volností pohybu žáků, bez napomínání a trestů, s výběrem vyučovacích předmětů podle zájmu žáků, s pobytem v přírodě ap.). Dnes zvláště upoutá jeho požadavek maximální aktivizace žáků a rozvoje jejich tvořivosti. Vycházet při výběru učiva jen ze zájmu žáků, nerespektovat objektivní a stále narůstající nároky na výchovně vzdělávací proces, to je utopie. Přesto však odkaz Tolstého, vynikajícího autora čítanek a slabikářů, vydavatele pedagogického časopisu i zaníceného učitele je stále inspirující. I v současné škole často postrádáme dostatečné využívání zájmu dětí, jejich plnou aktivizaci, kladnou emocionální atmosféru – tedy především citový vztah učitele k žákům i soustavnou stimulaci dětské kreativity.

Anglosaská pedagogika 19. a počátku 20. století navázala jednak na domácí tradice (Bacon, Locke), jednak na podněty francouzské a švýcarské (Montaigne, Rousseau, Pestalozzi). Jejimi čelnými představiteli, jejichž dílo podstatně ovlivnilo celý další vývoj, byli anglický filozof Spencer a americký myslitel Dewey.

O překonání odtrženosti výchovy od životní reality usiloval anglický filozof, sociolog a pedagog **Herbert Spencer** (1820-1903). Ve svém spise *Výchova rozumová, mravní a tělesná* (1861) charakterizuje cíl výchovy jako přípravu k životu. Kritizuje osvojování nepotřebných vědomostí a klade si otázku, které poznatky jsou pro člověka nejpotřebnější. Na základě klasifikace základních životních funkcí dospívá k pěti oblastem vědomostí a dovedností, které slouží nejvýznamnějším lidským činnostem. Podle Spencerova názoru je to tzv. přímá a nepřímá sebezáchova, které odpovídají vědomosti a dovednosti z anatomie, fyziologie a hygieny, dále pak elementární dovednosti číst, psát a počítat a poznatky z hlavních vědních oborů, které mají již přímý vztah k profesní činnosti. Činností k zachování rodu (rodičovským povinností) slouží poznatky z fyziologie, psychologie a pedagogiky, k činností zaměřeným k plnění sociálních povinností připravuje studium tzv. přirozené historie (tj. dějin pokroku) a k činností ve volných chvílích přispívají poznatky o umění. Spencer je tak zastáncem reálného vzdělání, které má přispívat k rozvoji společnosti.

V rozumové výchově zdůrazňuje Spencer jednotu žákova rozumového a tělesného rozvoje a stále respektování jeho přirozenosti (tj. věkových a individuálních zvláštností). Stanoví sedm dílčích didaktických principů, které se staly charakteristické pro moderní anglosaské pedagogické myšlení: 1. od jednoduchého ke složitému; 2. od neurčitěho k určitému (tj. začínat nejprve s hrubými představami skutečnosti, které postupně zpřesňujeme); 3. od konkrétního k abstraktnímu; 4. postupovat ve shodě s historickou výchovou lidstva (výchova má být opakováním vývoje civilizace v malém); 5. vycházet ze zkušeností; 6. podporovat maximální samostatnost (žák má sám pozorovat, konat pokusy a vyvozovat závěry, má sám „vynalézat“); 7. učení má být radostné. V teorii mravní výchovy hájí Spencer Lockovu zásadu náročnosti v mládí, kdy má být výchova absolutistická a postupně má přecházet k formě konstituční. Současně se ztotožňuje také s Rousseauovým principem přirozených následků, požadujícím, aby jedince tak neformovala slova, příkazy a zákazy jako přímé důsledky jeho činů. Význam tělesné výchovy zdůvodňuje potřebami zdravého vývoje individua i jeho odolností pro podmínky konkurenčního boje. Zdůrazňuje vydatnou stravu, přiměřené otužování, dostatek pohybu, her a sportu a současně varuje před přetěžováním duševní prací.

Nejvýznamnějším představitelem **pragmatické pedagogiky** je americký filozof **John Dewey** (1859-1952), u kterého vykrytalizovaly typické americké přístupy k výchově naznačené již v 18. století Franklinem a Jeffersonem. Deweyův programový spis *Škola a společnost* vychází symbolicky právě na přelomu 19. a 20. století a jakoby naznačoval cesty, kterými půjde pedagogika příštích desetiletí. Shodně se Spencerem chápe Dewey cíl výchovy jako přípravu pro život. Chce, jak říká, „*spojit školu se životem, učinit ji pro dítě místem pobytu, kde se učí přímo životem, místo toho aby byla pouze učebnou, v níž se mu zadávají úkoly*“ (1904, s. 20).

Dewey a jeho žáci vytvořili nový vyučovací systém **projektové vyučování**. Projekt je komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují potřebné vědomosti a dovednosti. Řešení projektu probíhá ve třech fázích:

1. Žáci pracují v dílně, v laboratoři, na školním pozemku, v kuchyni apod.
2. V pracovním procesu narážejí na obtíže a o jejich překonávání se musí poučit (v knihovně, ve školním muzeu aj.).
3. Na základě teoretického poučení pak praktický úkol dokončí.

Jde tedy o nový vztah teorie a praxe. Proti tradičnímu přístupu od teorie k praxi jsou žáci vedeni od praxe k docenění teorie, která jim umožní praktické úkoly zvládnout. Takovéto vyučování má samozřejmě dalekosáhlé důsledky. Usiluje zvláště o hlubší motivaci vyučování, o těsné sepětí teorie s praxí, o to, „*aby škola byla místem, kde by dítě skutečně žilo*“ (1904, s. 51). Projektové vyučování zároveň ruší systém vyučovacích hodin a předmětů, vědomosti se osvojují ve spojitosti s řešeným úkolem a učitelova úloha často spočívá ve vhodné organizaci pedagogického prostředí.

2.6 Novodobá česká škola a pedagogika

Novodobá česká škola vyšla z odkazu utvářejícího se od tereziánských reforem, které byly součástí komplexních změn habsburské říše ve druhé polovině 18. století. **Obecná škola** byla reorganizována na základě *školního řádu z roku 1774*, který zpracoval **Johann Ignaz Felbiger**. V podstatě byla zavedena povinná školní docházka, která byla realizována především ve vzniklé státní škole, která fungovala ve třech typech (triviální v obcích, hlavní v kraji a normální v zemských městech). Vyučovacím jazykem byla němčina, a to na hlavních školách částečně a na normálních výlučně. **Střední škola** byla reorganizována podle návrhu Gratiana Marxe jako pětiletá a později šestiletá gymnázium s vyučovacím jazykem německým a od třetí třídy latinským. Nová koncepce středních škol byla uvedena do života *reformou Exner-Bonitzovou v letech 1848-49*. Výběrová střední škola byla bifurkována na humanisticky zaměřená gymnázia s osmi ročníky (orientovaná mj. na latinu a řečtinu) a na sedmileté matematicko-přírodovědné reálky. Na tehdejší evropské poměry bylo velmi pozitivní *zavedení osmileté povinné školní docházky v roce 1869*. Školský zákon tohoto roku zřizuje osmiletou obecnou školu (na vesnici) a tříletou školu měšťanskou (jako pokračování po pěti letech školní docházky ve městech). Tato reforma však během dalších let doznala několika omezení a úlev.

Příprava k povolání (počátky našeho učňovského školství) probíhala v rámci cechů, které ji zabezpečovaly většinou individuální formou. Obsah přípravy učedníků a tovaryšů nebyval vymezen a určoval ho mistr. Zavedení povinné školní docházky v roce 1774 přispělo k doplnění vzdělávání učňů v tzv. nedělních neboli opakovacích školách. Zrušení cechovního zřízení a vydání živnostenského řádu v roce 1859 se odrazilo i v koncepci přípravy učňů. Začal se zavádět smluvní vztah, čili učební poměr. K vymezení obsahu přípravy učňů však zatím nedošlo a dále přetrvávala individuální forma jejich přípravy.

V 70. letech devatenáctého století se již setkáváme se vznikem první soustavy *učňovského školství*. Byla tvořena pokračovacími živnostenskými školami a nižšími odbornými školami. V podstatě však stále převládala značně pestrá profesní příprava včetně individuální práce s uční.

Vznik samostatného československého státu v roce 1918 vyvolal živou diskusi k otázkám koncepce školské soustavy. Významné místo v těchto debatách zaujal *První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti*, který se konal v létě roku 1920 pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka. Sjezd měl pracovní charakter a usiloval především o stanovení kulturního a školského programu. Z oficiálních projevů bylo nejvýznamnější vystoupení T. G. Masaryka, který hovořil o demokratizaci školy a vzdělání, o uvědomělé lásce k vlasti a především o potřebě klidné drobné práce, kterou bude uskutečňována revoluce.

Legislativní úpravu přinesl tzv. *Malý školský zákon v roce 1922*, který provedl změny školství v národním a demokratickém duchu. Po formální stránce byla přejata struktura školství z posledních desetiletí Rakouska-Uherska. Paralelně s oficiálním školstvím se u nás ve dvacátých letech začaly rozvíjet tzv. *pokusné školy*. Celkem fungovalo přes 50 školských zařízení (např. Dům dětství v Horním Krnsku, pokusná pracovní škola v Holešovicích), která byla koncipována jako reformní, tzn. zdůrazňující svobodu dítěte a jeho tvůrčí schopnosti. Pokusné školy současně plnily funkci podnětných pedagogických laboratoří. Profesionální výchova učňů probíhala většinou spojením teoretické přípravy v učňovských školách a praktické přípravy u učebního mistra.

Koncepce našeho školství, zasaženého v letech 1939-45 fašistickou ideologií, byla v letech 1945-48 v centru pozornosti všech politických stran. Národní socialisté i sociální demokracie měli ve svém programu diferenciovanou jedinou školu, lidová strana vystoupila s požadavkem církevního školství, komunisté s programem důsledně jednotné školy. **Po roce 1948** přebírá odpovědnost za rozvoj školství Komunistická strana Československa a vláda, která je však této straně plně podřízena. Je zavedena *důsledná koncepce jednotného školství* formulovaná řadou školských zákonů a reforem (1948, 1953, 1960, 1976, 1984), které však prakticky nikdy nebyly plně realizovány a nepřinesly očekávané výsledky. Dogmaticky pojatá mónistická výchova v duchu marxismu-leninismu nemohla vytvořit podmínky pro skutečný dialog, který je podstatou demokraticky orientované výchovy. Vedla k pasivitě a průměrnosti i k nižší odborné úrovni našeho školství.

Česká pedagogická teorie se začíná rozvíjet především od konce 19. století. Zakladatelskou postavou se stal *Gustav Adolf Lindner* (1828-1887), působící od roku 1872 jako ředitel učitelského ústavu v Kutné Hoře a od roku 1882 jako první profesor pedagogiky na obnovené české Univerzitě Karlově v Praze. Svou demokraticky orientovanou pedagogikou navázal na odkaz Komenského i na současné směry západoevropské, zvláště německé pedagogiky. Cíl výchovy pojímal sociálně, proti jednostrannému intelektualismu současné pedagogiky zdůrazňoval také výchovu

tělesnou, estetickou a pracovní. Ve veškeré výchově vyzvedá národní prvek, usiluje o vyšší vzdělání dívek a podporuje vysokoškolské vzdělání učitelů základních škol.

Ideovým zdrojem české inteligence, školy a výchovy pro 20. století se stalo dílo filozofa, politika a státníka **Tomáše Garrigua Masaryka** (1850-1937). V pedagogické oblasti sice nepodal ucelené dílo o výchovných otázkách, ale celá jeho filozofie má významné pedagogické konsekvence. Pedagogický význam má již jeho důraz na aktivní stránku filozofie, na konkrétní činy založené na hlubokém poznání a přesvědčení. Neméně významný je jeho důraz na úlohu vědy při formování osobnosti, na široký a mnohostranný vědecký rozhled, umožňující nejen správně poznat, ale i kriticky zhodnotit, zaujmout odpovídající stanoviska a rozhodnout se k žádoucímu činu. V centru výchovy stojí podle Masaryka mravní formování osobnosti. Úkolem výchovy je utvářet jedince s hlubokým humanistickým přesvědčením, který svým životem naplňuje základní křesťanské ideály vztahu člověka k člověku.

Nejvýznamnější postavou české pedagogiky za předmnichovské republiky byl **Otakar Kádner** (1870-1936), profesor tohoto oboru na Univerzitě Karlově v Praze. Je autorem rozsáhlých syntetických prací – šestidílných *Dějín pedagogiky* (1923-24), třídílných *Základů obecné pedagogiky* (1925-26) a čtyřdílného spisu *Vývoj a dnešní soustava školství* (1929-33). Zpracoval rozsáhlý faktografický materiál a prosadil v české pedagogice exaktní historicko-srovnávací myšlení. Jeho dílo je prochnuto demokratismem a metodologicky dokládá hodnoty českého pozdního pozitivismu.

Na odkaz předchozího období navázal **vývoj české pedagogiky** bezprostředně **po druhé světové válce**. Politické proměny Československa v rámci tzv. „východního bloku“ však postupně jednostranně posílily vliv sovětské pedagogiky a vedly ke snahám o unitární pedagogický i školský systém a současně k oslabení kontaktů české pedagogiky se západními pedagogickými proudy, což tradičně patřilo k přednostem naší pedagogické teorie.

Toto vše se uskutečňovalo ve složitých podmínkách rozděleného světa, studené války a ideové konfrontace a těmito podmínkami bylo nutně svázáno a omezeno. Z tohoto hlediska **listopad 1989 vytváří kvalitativně nové a podstatně příznivější podmínky pro rozvoj pedagogické teorie na bázi demokracie a pluralismu**. Česká pedagogická teorie se rychle vrací ke svým kořenům – k husitskému odkazu, ke Komenskému, k pedagogickému odkazu 19. století, k Lindnerovi, k Masarykovi a především k tradicím rozvíjených za předmnichovské republiky. Obnovují se a prohlubují tradiční kontakty se západní pedagogikou, roste zájem o alternativní školu, hledá se odpověď na základní problémy výchovy v moderním světě.

2.7 Vybrané pedagogické směry 20. století

Ve dvacátém století se setkáváme s celou řadou pedagogických směrů, které odrážejí různá filozofická východiska i různé sociálně politické podmínky, za kterých tyto směry vznikají a dále se rozvíjejí. Přes zdánlivou rozdílnost východisek – od pozitivismu a pragmatismu až k existencialismu, fenomenologii a neotomismu – můžeme při jistém zjednodušení říci, že v nich nacházíme celou řadu styčných rysů typických pro pluralistické pojetí pedagogiky jako vědy. Je to především její **demokratické zaměření**, její snaha o **pedagogický dialog** (zdůrazňovaná zvláště postmodernistickou pedagogikou) a její úsilí o vytvoření **kladné citové atmosféry** v celém výchovně vzdělávacím procesu (typické například u pedagogiky existencialistické nebo u pedagogiky vycházející z humanistické psychologie).

Od počátku dvacátého století se rozvíjí v mezinárodním měřítku komplexní hnutí označované obvykle jako **pedagogický reformismus**. Jeho stoupence spojovala kritika dosavadní pedagogiky poznamenané herbartovským intelektualismem a receptivním charakterem výchovného procesu a současně snaha o novou koncepci výchovy, která by odpovídala změnám podmínkám moderní společnosti. Reformismus vycházel z některých starších podnětů, hlavně z Rousseauovy koncepce přirozené výchovy a z Tolstého myšlenky volné školy, zvláště se však inspiroval Spencеровými a Deweyovými ideami praktického a pro život prospěšného vzdělání. V řadách reformistů stojí například švédská pedagožka, spisovatelka a průkopnice ženského hnutí **Ellen Keyová** (1849-1926), italská pedagožka, lékařka a zakladatelka individuálního systému předškolní výchovy **Maria Montessoriová** (1870-1952), belgický pedagog, psycholog a lékař **Ovide Decroly** (1871-1932), švýcarský lékař, psycholog a pedagog, univerzitní profesor v Ženevě **Eduard Claparède** (1873-1940) a německý národně orientovaný pedagog **Georg Kerschensteiner** (1854-1932).

Na rozdíl od tradiční pedagogiky reformisté výrazně preferují **individuální výchovné cíle**, zdůrazňují **pedocentrický přístup k výchově** (dítě – *pais* – má být centrem výchovy a určovat její koncepci), maximální **přiměřenost** a především co nejvyšší **aktivnost** jedince ve výchovném procesu. Výrazně se posilují psychologické zřetele ve výchově. Reformisté usilují o školu zajímavou a přitažlivou, ve které se výuka – tradičně rozdělená podle vyučovacích předmětů – integruje a globalizuje. Tak vznikají různé formy **globalizovaného vyučování**. Jestliže při tzv. „koncentrovaném vyučování“ se sice předměty ponechávají, ale soustřeďují se kolem jednoho hlavního oboru, pak při „sjednoceném vyučování“ Bertholda Otta se již předměty zcela ruší. Ovide Decroly doporučuje ve svém „životním vyučování“ vycházet z dětských zkušeností a zájmů a nahradit tradiční předměty zájmovými centry (jako je dítě ve škole, potrava, odívání, doprava ad.). Mezi globalizační formy patří i „projektové vyučování“ Johna Deweye, nejvýznamnějšího představitele americké pragmatické pedagogiky. Reformismus – to byla skutečná pedagogická laboratoř, jejíž podněty, i když někdy diskutovatelné, se dodnes rozvíjejí v praxi tzv. alternativních škol (např. waldorfské, daltonské, jenské, montessoriovské) i ve volnočasových edukačních aktivitách.

Pedagogickému reformismu a pragmatické pedagogice byl blízký příbuzný směr – **experimentální pedagogika**, vycházející především ze snahy o přesná měření výchovně-vzdělávacího procesu, a to v rovině vstupů i výstupů na bázi různých testů a jejich vyhodnocení. Například francouzský představitel tohoto hnutí **Alfred Binet** (1857-1911) se pokouší od roku 1905 uvádět do praxe inteligenční testy, které zkoumají tzv. inteligenční kvocient, daný poměrem mezi experimentálně zjištěným mentálním věkem a věkem chronologickým [$IQ = (VM/VCH) \cdot 100$].

S evropskou experimentální pedagogikou úzce souvisí i snahy amerického pragmatického pedagogického psychologa **Edwarda Lee Thorndika** (1874-1949), který vedle Deweye nejvýrazněji ovlivnil rozvoj nových pedagogických snah v USA. Thorndike přistupuje k pedagogické problematice z pozice behavioristické psychologie, která studuje chování jedince (vztah S – R, tj. stimul – reakce) a jeho interakci s prostředím. Hlavním činitelem dětského vývoje jsou podle Thorndika vrozené síly, které se rozvíjejí působením prostředí. O tomto rozvoji pak rozhodují jedincovy potřeby a jejich uspokojování. Výchovu chápe Thorndike jako přizpůsobování jedince prostředí, podstatu tohoto přizpůsobování tvoří učení se novým reakcím. O efektivnosti učení rozhoduje úspěšnost jedincovy reakce, jeho pohotovost a zralost, jeho motivace, frekvence jeho cvičení a transfer (přenos osvojených reakcí do nových struktur). Thorndikova analýza učení je dodnes jedním ze zdrojů moderního didaktického myšlení.

Reformní pedagogika vyšla z kritiky tradiční výchovy a její teorie. Vytýkala jí receptivnost, pasivnost, konzervatismus. Základní výtka tradiční výchově se však týkala její autoritativnosti. Výchova po staletí podřizovala jedince platným autoritám a kánonizovaným hodnotovým systémům. Tato autoritativnost tradiční výchovy samozřejmě nebyla náhodná. Byla odrazem autoritativních států i autoritativních politických a ideologických systémů. Hledání nové výchovy a jí odpovídající nové pedagogiky těsně souvisí s překonáváním autoritativní společnosti a s koncipováním společnosti demokratické, charakteristické pluralitou názorů, kritérií a principů. Úsilí o utváření tolerantních vztahů mezi lidmi, národy a státy, vztahů, které respektují názory i vůli druhého, nemohlo neovlivnit i koncepci výchovy a pojetí pedagogiky jako vědy o výchovných jevech a zákonitostech.

Jedině v tomto kontextu plně pochopíme snahy novodobé pedagogiky o překonání závislosti výchovy na tradičních autoritách, jako jsou autority státní, politické nebo církevní. Proto ono úsilí o školu nezávislou, volnou, svobodnou. Již Rousseau ve snaze nepoznamenat svého chovance tradiční kulturou koncipuje svobodnou výchovu a snaží se jedince chránit před vlivy odrážejícími tradiční hodnotová kritéria. Tato tendence se stala pro dvacáté století příznačnou. Současně se však ukázalo, že je možno dospět i ke druhému extrému – k plnému odtržení výchovy a školy od tradic, včetně tradic pokrokových a pokrokového odkazu minulosti našim dnům.

Od šedesátých let dvacátého století narůstá **hnutí za odškolnění (deschooling, Entschulung) a za svobodnou školu (free school)**. Oficiální státní školu považují představitelé tohoto hnutí za nástroj cílené politické výchovy, indoktrinace státní ideologie a formování loajality ke státnímu byrokratickému systému. Poukazují současně na to, že rozvojový svět nemůže ekonomicky zabezpečit všeobecnou školní docházku v podobě, která se utvořila ve vyspělých zemích, a je tak odsouzen k trvalému vzdělanostnímu zaostávání. Proto chtějí zřizovat svobodné, na státu nezávislé školy nejrozmanitější podoby za využití prostředků z různých sociálních, sponzorských i charitativních fondů. Tyto školy by měly zabezpečit nenucené a hravé učení bez univerzálního závazného obsahu i tradičních forem. Neuvažují ani o osnovách a rozvrhu, ani o zkoušení a klasifikaci žáků tradičními známkami. Odpadnout by měly tradiční kázeňské prostředky, odměny a tresty. Tím se toto hnutí blíží různým alternativním školám, jak se s nimi setkáváme ve vyspělých zemích od počátku dvacátého století.

Od konce šedesátých let se rozvíjí také **antiautoritativní pedagogika**. Její záměry ovlivnilo několik významných okolností. Šedesátá léta jsou poznamenána radikalizací studentského hnutí. Mimořádný nárůst studentů středních a vysokých škol v rozvinutých zemích vedl ke kritice dosavadního školství a sociálních podmínek škol odrážejících výchovné tradice minulé epochy. Antiautoritativní pedagogika chtěla odstranit autoritativní charakter dosavadní výchovy a vytvořit alternativní model výchovy zbavené jakéhokoli útlatku. Výchova by měla především rozvíjet zdravé sebevědomí žáků, odstranit nežádoucí potlačování základních potřeb (včetně potřeb sexuálních) a formovat politické vědomí a lidskou solidaritu.

Antiautoritativní pedagogika je k dosavadní výchově velmi kritická, odmítá mnoho jejích tradičních principů, forem a metod, avšak nezříká se výchovy jako takové. Usiluje o její zásadně nové pojetí, které by zabezpečilo skutečně svobodný rozvoj osobnosti. V tom se od antiautoritativní pedagogiky zásadně odlišuje antipedagogika, která výchovu zcela odmítá. **Antipedagogika** je hnutí, se kterým se setkáváme v Západní Evropě v posledních dvou desetiletích. Jde o radikální kritiku dosavadní výchovy a výchovných zařízení vyhlašující boj „pedagogickému totalitarismu“ a tzv. „výchovné společnosti“. Výchovu označují stoupenci tohoto směru za manipulaci dětmi ze strany dospělých, kteří se je snaží ovládnout. Je to mrzačení dětí, jejich zneužití a deformace jejich lidské přirozenosti. Připouštějí pouze vzdělávání, avšak bez jakýchkoliv výchovných nároků.

Antiautoritativní pedagogika a antipedagogika jsou nepochybně mezní postoje k problematice výchovy a pedagogiky. Jejich autoři jsou vedeni snahou zabránit, aby výchova nebyla nástrojem deformace jedince, a dosáhnout, aby vedla ke skutečně plnému a harmonickému rozvoji osobnosti svobodné, autentické a tvůrčí. Nelze se divit, že mnohé dosavadní historické zkušenosti vedou některé autory ke ztrátě optimismu, ke skepsi, ke snaze hledat často i mezní řešení. Tato krize pedagogiky je však nesporně součástí obecné krize současné společnosti, její filozofie a jejího hodnotového systému, jak se pokouší ukázat postmodernismus se svým vyústěním v požadavek humanizace světa a obecné tolerance.

Od počátku osmdesátých let vstupuje na filozofickou scénu nová vlna kriticismu a skepticismu označovaná jako **postmodernismus**. Krize euroamerické civilizace od sedmdesátých let, ztroskotání optimistických prognóz, ropná a posléze všeobecná ekonomická krize, krize levicového sociálního hnutí a nástup neokonzervatismu, nacionalismu a fundamentalismu – to vše vedlo ke zpochybnění dosavadního racionalistického pohledu na svět opírajícího se o moderní vědu a ke vzniku zvýšeného kriticismu, skepticismu a ztrátě orientace.

Moderní věda odhaluje stále větší složitost skutečnosti a obtížnost jejího ovládnutí a poskytuje výpovědi natolik rozdílné, že ztrácí srozumitelnost. Stále obtížnější je vidět skutečnost jako celek (krize celostního přístupu). Věda se svou složitostí vzdaluje člověku, stává se stále méně pochopitelnou a tím ho deprimuje, zatím co dříve v něm probouzela zdravé sebevědomí. V lidské společnosti vzniká strach z něčeho, co jsme uvedli do života a nad čím ztrácíme vládu (tento pocit signalizoval již existencialismus). Podle Lyotarda společnost hledá východisko buďto v iracionálním mýtu (což se projevuje nárůstem religiozity), nebo v sociálním násilí (jako je totalitarismus, fundamentalismus, diktatura, nacionalismus, rasismus).

V **pedagogice** jsme svědky zvýšeného kriticismu a skepticismu vůči všem tzv. velkým systémům, které často autoritativně diktovaly cíle i prostředky výchovného působení ve společnosti. Ve shodě s postmoderním myšlením jde do popředí přísně analytické zkoumání, hledání diferencí, historickosrovnávací bádání, pluralistické myšlení a celková tolerance. Ustupují snahy o nalezení jediné správné cesty ve výchově a vzdělávání, která bývá většinou provázena dogmatismem a autoritativností. Se zvýšeným zájmem se zkoumají i zdánlivě značně odlišné a vzdálené systémy výchovy. Na jedné straně se hledá určitý konsensus v internacionálním i globálním měřítku, na druhé straně je více pochopení pro difference, pro rozmanitost, pro pluralistické pojetí výchovy. Není náhodný zvýšený zájem o studium alternativních výchovných koncepcí, hledá se nové řešení obecné pedagogiky jako historicko-systematické disciplíny, která nepodává unitární systém výchovy, ale odráží alternativy, difference a možné názorové nuance.

V oblasti **samotné výchovy** jde postmodernismus dále ve směru, který již naznačovalo předchozí údobí. Charakteristická je snaha zbavit výchovu všeho autoritativního, důsledně ji pojímat jako pomoc jedinci na jeho životní cestě a více než dosud respektovat subjekt a osobnost v pedagogickém procesu. Jedinec má být veden k pluralitnímu vidění a chápání skutečnosti, k toleranci a ke vzájemnému porozumění. Jednotné výchovné vzdělávací programy jsou nahrazovány programy alternativními, volitelnými, oboustranně dohodnutými jak co do obsahu, tak co do metod a prostředků.

2.8 Alternativní školy

Souběžně s proměnami pedagogické teorie se v průběhu dvacátého století objevují v Evropě i v USA pokusy o nový model školy, která by více než škola tradiční uplatnila moderní principy vzdělávání a výchovy mladé generace. Takovéto snahy samozřejmě nejsou zcela nové. Stačí uvést „dům radosti“ Vittorina da Feltre nebo pansofickou školu Komenského v Blatném Potoce. Ve dvacátém století však takovýchto pokusů narůstá a tzv. **alternativní školy** se stávají pedagogickými laboratořemi, kde se hledají a ověřují postupy aplikující výsledky moderní pedagogické teorie. Společným rysem těchto alternativních škol (daltonská, montessoriovská, waldorfská, jenská, freinetovská ad.) je důraz na žákovu i učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti (kreativity) a na využití netradičních a nestereotypních forem a metod vyučování.

Ve Spojených státech amerických vedlo zvýraznění principu aktivity k posilování metod samostatného učení žáků, které mělo nahradit tradiční výuku učitelem. Typickým příkladem takového přístupu je **daltonský učební plán** poprvé zavedený v roce 1920 v americkém městě Daltonu *Helenou Parkhurstovou* (1887-1973). Veškeré studium se zakládá na samostatném učení žáků za použití vhodných pomůcek. Ruší se rozdělení do tříd podle věku, žák může být v některém předmětu v kurzu vyšším a v jiném naopak v kurzu nižším, pro jednotlivé předměty se zřizují odborné pracovny a laboratoře, vybavené vhodnými pomůckami a knihovnou, celoroční látka se rozděluje na měsíční úkoly, které žáci plní podle vlastního programu a ve vlastním tempu. Výhodou daltonského plánu mělo být zvýšení žákova zájmu, jeho aktivity a efektivity studia.

Na evropské půdě upoutaly na prahu dvacátého století pozornost pedagogické veřejnosti reformní snahy italské lékařky a pedagožky *Marie Montessoriové* (1870-1952). V roce 1907 otevírá v Římě dětský domov (casa dei bambini) pro děti od 3 do 7 let, který se stává vzorovým předškolním zařízením nejen pro Itálii, ale postupně i pro mnoho zemí po celém světě. Od roku 1913 organizuje Montessoriová mezinárodní kurzy pro vychovatele a zahajuje přednáškové turné po Evropě i Americe. Dnes existuje v různých zemích přes 30 organizací sdružených v Mezinárodní asociaci Montessori se sídlem v Holandsku.

V duchu rousseauovsko-tolstojovské pedagogiky má výchova zajistit svobodný a spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte. Montessoriová odmítá výchovu jako adaptaci dítěte světu dospělých. Váží si dětství, zkoumá jeho specifickou a nabádá dospělé, aby se jím inspirovali. Rozhodujícím činitelem, který může zajistit svobodný a spontánní rozvoj dítěte, je vhodné prostředí. Montessoriová zjišťuje, že prostředí dospělého člověka je dítěti cizí a nepřiměřené. Proto se zaměřuje na takovou úpravu prostředí, která by mohla splnit požadované cíle. Tuto úpravu dětského prostředí řeší jednak volbou a adaptací věcného zařízení (účelnost, jednoduchost, estetická), jednak výběrem vhodného didaktického materiálu. Zde navazuje na rousseuovský důraz na smyslový rozvoj dítěte a fröbelovské „dárky“ k účelné manipulaci. Při práci s dětmi zjistila Montessoriová, že mají velkou schop-

nost soustředit se a ponořit se do činnosti, pokud je dostatečně zaujme a citově upoutá (tzv. fenomén Montessori). Současně si ověřila, že děti rády manipulují s předměty a řeší konkrétní úkoly (skládat a rozkládat, třídit, řadit, navlékat ad.), které ke svému uspokojení dovedou nesčetněkrát opakovat a nechtějí přitom být rušeny. V tomto směru volí Montessoriová jak didaktické pomůcky, tak způsob práce s nimi. Veškerá dětská činnost je individualizována, dítě si zaměstnání volí, pracuje svým tempem, podle svých představ a záměrů. Tím se mění i úloha učitele. Má připravovat vhodné podmínky, nezasahovat do činnosti dítěte, spíše je pouze pozorovat a učit se od něho jeho specifickým přístupům, přáním a potřebám a stále vyhledávat účinnější konstelaci podmínek k optimální stimulaci dětského rozvoje.

Typickým modelem alternativního školství jsou **školy waldorfské** (např. ve Spolkové republice Německo, v Beneluxu, Skandinávii, Švýcarsku, Kanadě, USA ad.). Jejich zakladatelem je německý filozof a teozof **Rudolf Steiner** (1861-1925). Steiner jako stoupenec Nietschovy filozofie viděl cíl vývoje v nadčlověku dokonale rozvinutém fyzicky i morálně, tvůrčím a svobodným. Hledání hybných sil světového vývoje přivedlo Steinera k teozofii jako učení, které usiluje o bezprostřední intuitivní nazírání Boha a světových tajemství. Toto učení v sobě spojuje ideje platónské, mysticko-křesťanské a budhisticko-hinduistické, předpokládá nesmrtelnost duše, její přetělování (reinkarnaci) a působení osudu (karmy) v životě každého jedince. Ve své *Antroposofické pedagogice* (*Anthroposophische Pädagogik*, 1924) vychází Steiner z představy, že v člověku působí vyšší iracionální síly, které ho formují, usměrňují jeho orientaci a stimulují jeho tvorbu nových duchovních hodnot. Z této filozofie pramení Steinerovo pojetí výchovy, které má jedinci poskytnout maximum svobody k rozvoji individuálních vnitřních sil a schopností, jimiž by přispěl k vytvoření nové společnosti. Steiner odmítá státní školu, požaduje volnou školu orientovanou všelidsky, prosazuje co největší žákovskou samosprávu, zdůrazňuje iniciativu žáků a uplatnění tvůrčích a pracovních vyučovacích metod.

Na těchto principech vzniká v r. 1919 u Waldorfských cigaretových závodů ve Stuttgartu první tzv. waldorfská škola, která brzy našla své pokračovatele. V současné době působí např. v Německu přes 100 takových škol, v Holandsku přes 50, ve Švýcarsku přes 20. Waldorfská škola usiluje – obdobně jako jiné alternativní školy – o maximální rozvoj aktivity žáků. Klade se důraz na estetickovýchovné předměty, na pracovní výchovu i na výchovu jazykovou. Ve shodě s teozofickými východisky hraje významnou úlohu výchova náboženská v duchu křesťanské morálky. Ruší se tradiční vyučovací hodiny, vzdělávací činnost probíhá v určitých časových blocích, označovaných jako „epochy“ (Epochenunterricht). Osnovy neexistují, o obsahu vyučování svobodně rozhoduje učitel spolu se žáky. Místo známkování se výsledky hodnotí „charakteristikami“ žáků s doporučením pro další rozvoj. Silným výchovným činitelem je celková pozitivní atmosféra školy a učitelova osobnost.

V téže době jako škola waldorfská vzniká také **jenská škola**, jejímž tvůrcem byl **Peter Petersen** (1884-1952), profesor pedagogiky na univerzitě v Jeně. Petersen vychází z německé reformní pedagogiky, přijímá její základní heslo „vom Kinde aus“, tj. vycházet při výchově od dítěte, současně však kritizuje tento přístup v tom, že zanedbává požadavek „objektivní kultury“, v níž dítě žije a na jejímž rozvoji se má

v životě podílet (jak to zdůrazňuje především německá hermeneutická „pedagogika kultury“). V roce 1927 vychází Petersenovo programové dílo *Jenský plán svobodné všeobecné národní školy* (*Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule*). „Jenský plán“ se stává brzo programem mnoha škol nejen v Německu, ale i v zahraničí, zvláště v Holandsku.

Rozvoje osobnosti lze podle Petersena dosáhnout jedině tehdy, když se dítě uvolní z pout tradiční školy. Takovým poutem je formální rozdělení do tříd, výuka na bázi tradičních předmětů, zkoušení a klasifikace, ale i odtržení školy od rodiny a společnosti vůbec. To má podle „jenského plánu“ překonat „školní pospolitosť“ (*schulisches Gemeinschaftsleben*). Jádrem není třída, ale přirozená skupina na základě dobrovolného a svobodného seskupování se žáků. 10 školních let rozdělil Petersen do čtyř věkových skupin. Každá věková skupina má pevně vypracovaný týdenní plán učiva, výuka se však neuskutečňuje v tradičních vyučovacích předmětech a vyučovacích hodinách, ale v tzv. kurzech – povinných a volitelných. Odpadá také klasifikace známkami, žák je hodnocen formou „charakteristiky“. Výchovným záměrům „jenského plánu“ je přizpůsobeno i prostředí školy. Budova, učebny, pracovny a jejich vybavení mají odpovídat pracovnímu charakteru školy, mají umožňovat volný pohyb žáků, různé formy skupinového i individuálního vyučování i další školní aktivity. Nová je i role učitele. Má podněcovat a organizovat žákovské činnosti a vytvářet pro ně vhodné podmínky, nesmí však vlastní aktivitou tlumit aktivitu žáků. Má být pedagogickým optimistou, který má především rád děti. Pro Petersena je humanistická a tvůrčí učitelova osobnost jádrem úspěšného výchovného působení.

V době vzniku školy waldorfské a jenské se rozvíjí ve Francii Freinetova „moderní škola“. Célestin Freinet (1896-1966) byl nadšeným učitelem, který po celý život hledal pro své žáky stále vhodnější a účinnější metody, jak je co nejlépe rozvinout. Na své elementární škole, kde působil (nejprve v Bar-sur-Loup, pak ve Vence), uplatňuje nejrozmanitější prostředky, kterými by oživil a aktivizoval činnost žáků. Své názory a zkušenosti uložil do několika spisů, zvláště *Pracovní výchova* (*L'éducation du travail*) a *Francouzská moderní škola* (*L'école moderne française*).

Stejně jako jiní reformní pedagogové vychází Freinet z kritiky tradiční školy. Vytyká jí, že je pasivní, jednostranně rozvíjí intelekt a zanedbává stránku citovou a volní, je nezajímavá a nudná a současně stresuje žáka možným nezdarem i nevhodnými formami nátlaku a trestu. Základním Freinetovým principem je aktivnost. Nejde však o jakoukoliv aktivitu, ale o aktivitu pracovní. Práce má uspokojovat přirozené potřeby žáků, jako je potřeba vyjádřit se, komunikovat a tvořit. Má-li být výchova svobodná, je zapotřebí, aby měl žák možnost práci si zvolit. Zvolenou činnost pak uskutečňuje podle vlastních záměrů, za využití vlastních postupů a svým vlastním tempem. Kázeň nemá být výsledkem nátlaku, ale má vyplynout z pracovního režimu. Celá výchova má probíhat v radostné a tvůrčí atmosféře, škola má být místem uspokojení z práce a jejích výsledků. Činnost dětí je individualizována, ale má vést ke kooperaci, která napomáhá vytvářet školní společenství. K realizaci svých záměrů si Freinet vytvořil celý soubor odpovídajících prostředků. V centru stojí školní tiskárna, která umožňuje tisk „svobodného textu“, tj. nejrozmanitějších

projevů žáků, z nichž se postupně utváří „kniha života“ dané školy. Nejlepší texty se rozesílají školám, se kterými se udržuje korespondence, a uveřejňují se v časopise. Kromě toho organizuje Freinet ankety, konference, umělecké aktivity, činnosti sběratelské, řemeslnické a technické kroužky, exkurze ad. Tradiční učebnici nahrazuje školní kartotéka, pracovní knihovna, školní slovník, časopis i audiovizuální technika. I třída se mění a je uspořádána podle potřeb příslušné činnosti.

Literatura:

- Americká pragmatická pedagogika.* Praha : SPN, 1991.
- CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy.* Praha : Panorama, 1984.
- ČAPKOVÁ, D. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz J. A. Komenského.* Praha : Academia, 1987.
- DEWEY, J. *Škola a společnost.* Praha : J. Laichter, 1904.
- CHLUP, O. *Vývoj pedagogických idejí v novém věku.* Brno : Spisy FF MU, 1925.
- JŮVA, V. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky.* Brno : Paido, 1997.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky.* Praha : Česká grafická unie, 1923-24.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy J. A. Komenského, svazek I, II, III a IV.* Praha : SPN, 1958, 1960, 1964 a 1966.
- LOCKE, J. *O výchově.* Praha : SPN, 1984.
- MASARYK, T. G. *O škole a vzdělání.* Uspořádal J. Cach. Praha : SPN, 1990.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha : Portál, 2001.
- ROUSSEAU, J. J. *a jeho pedagogický odkaz* (Úvod: J. Cach). Praha : SPN, 1967.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti.* Brno : M. Zeman, 1994.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti.* Praha : SPN, 1992.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy.* Brno : Paido, 1996.
- VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání.* Brno : MU, 1992.

3. Výchova

Současné pojetí výchovy je výslednicí dlouhého hledání optimálního výchovně-vzdělávacího modelu, který by v sobě integroval progresivní pedagogické tradice s výchovnými potřebami moderní společnosti na prahu třetího tisíciletí. Vedle činitelů ekonomických a sociálně politických je výchova jedním z významných faktorů úspěšného rozvoje společnosti i jejích jednotlivých občanů jako vzdělaných, morálně uvědomělých a sociálně angažovaných osobností, které se kvalifikovaně a aktivně podílejí na životě společnosti.

Naše pedagogika vychází z **humanistických pedagogických tradic** a usiluje naplnit v praxi ideály, které vykrystalizovaly v evropské pedagogice od počátku novověku. Převzala odkaz pedagogického demokratismu, představu pluralitní diferencované výchovy i požadavek plného rozvoje osobnosti, tedy ideály, které v minulosti obhajovaly takové osobnosti, jako byl Komenský, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Spencer, Dewey i další pokrokoví pedagogičtí myslitelé. Naše pedagogika se tak snaží uskutečňovat ideu Komenského rozvíjet „*všechny ve všem všestranně*“ (omnes omnia omnino), ideu, která byla červenou nití jeho pedagogické soustavy.

Svou ústavou z roku 1992 se Česká republika přihlásila ke „Všeobecné deklaraci lidských práv“ z roku 1948, kde jsou formulovány také základní požadavky na moderní výchovu v demokratické společnosti. Tato výchova „*má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti OSN pro zachování míru*“ (Mezinárodní dokumenty o lidských právech a humanitárních otázkách 1989, s. 11).

3.1 Pojem výchovy

Rozvoj jedince v mnohosti jeho kvalit fyzických, psychických i sociálních je celoživotní proces determinovaný několika faktory. Osobnostní profil každého jedince v kterémkoliv okamžiku jeho života je složitou výslednicí vlivů dědičnosti, prostředí i výchovy a podíl těchto faktorů můžeme často jen velmi obtížně identifikovat. Jejich vlivy se vzájemně pronikají, integrují i paralyzují a dávají tak vznik historicky neopakovatelným rysům osobnosti, promítajícím se do její sféry intelektuální, citové i volní a projevujícím se v jejím přístupu ke skutečnosti, v jejích potřebách a zájmech i v jejím sociálním chování.

Výchozí determinantou rozvoje jedince je **podmíněnost biologická** daná specifičností genetické výbavy daného organismu. Toto genetické východisko (promítající se do fyzických rysů, typu nervové soustavy, vloh ad.) je předmětem zájmu antropologie, lékařských věd i některých dalších oborů, které se snaží na základě postupně odhalovaných genetických zákonitostí utvářet optimální podmínky pro to, aby již na samém počátku života nedocházelo pokud možno k nežádoucím genetickým deformacím nového jedince. V tomto směru působí některé zákonné i mravní normy upravující partnerské vztahy a orientuje se předmanželské poradenství.

V průběhu života působí pak na rozvoj jedince dva základní vlivy – prostředí a výchova. Na jedné straně jde o živelný vliv materiálního a sociálního **prostředí**, které modifikuje, akceleruje anebo retarduje vývojový proces. Prostedí samozřejmě nepůsobí jednostranně. Vztah jedince a prostředí je vztahem vzájemného působení, při kterém prostředí formuje jedince, ten pak své prostředí postupně poznává a mění a sám se opět proměňuje vlivem tohoto nového, lidskými zásahy změněného prostředí.

Od nepaměti se však lidská společnost snaží také záměrně zasahovat do rozvoje jedince, utvářet ho ve shodě se svými ideály a potřebami. Toto *záměrné působení na rozvoj osobnosti* označujeme jako **výchova**. Tato výchova může být jak **intencionální** (přímá), tj. za bezprostředního pedagogova působení na jedince, tak **funkcionální** (nepřímá), tj. ovlivňování rozvoje osobnosti vhodně adaptovaným prostředím. Při funkcionální výchově se prostředí, působící v minulosti často proti našim výchovným záměrům, stává aktivním a účinným výchovným činitelem.

Historie pedagogiky ukazuje, že výchova jako záměrné, cílevědomé a plánovité působení na rozvoj osobnosti je vždy konkrétní povahy: koná se v určité společnosti, pro určitou společnost a na úrovni této společnosti. Každá výchova vždy byla a je determinována ideály své společnosti, její ekonomikou, jejím sociálně politickým uspořádáním i její kulturou. Jaké jsou ideály společnosti, jaká je její hospodářská úroveň, jaké je její sociálně politické uspořádání i její kulturní úroveň projevující se ve vědě, technice, umění i sportu, taková je i její výchova. Mezi výchovou a společností je vždy hluboká vazba: výchova odráží znaky své společnosti a současně připravuje jedince pro další rozvoj této společnosti.

Naše **současná výchova** je historicky podmíněný model, odpovídající podmínkám české demokratické společnosti na prahu třetího tisíciletí. Je to výchova založená na pokrokových globálních lidských ideálech a současně na nejlepších domácích tradicích a ve shodě s Ústavou České republiky a v ní zakotvené Všeobecné deklaraci lidských práv rozvíjí jedince v duchu demokracie, humanismu a vlastenectví. Připravuje jedince pro život ve společnosti a rozvíjí ho jako aktivní, tvůrčí a angažovanou osobnost, která se svou činností podílí na rozvoji své rodiny, své obce, svého národa i lidstva vůbec. Výchovu chápeme jako jeden z významných činitelů rozvoje společnosti vedle činitelů ekonomických, morálních a kulturních. V tom je její významná anticipační úloha. Naši současnou výchovu můžeme tedy charakterizovat jako cílevědomou a plánovitou přípravu jedince pro život v pluralitní demokratické společnosti.

3.2 Rysy výchovy

Takto pojatá výchova má některé charakteristické rysy. Je to výchova permanentní, univerzální a mnohostranně orientovaná. Základním rysem této výchovy je její **permanentní charakter**. Současné pojetí výchovy překonává tradiční představu o výchově jako o záležitosti prvních dvou dekád života. Akcelerace společenského vývoje, prudké a nebývalé proměny v oblasti vědy a techniky, v oblasti ekonomické i v oblasti kulturní, to vše stále více vyžaduje celoživotní rozvíjení osobnosti ve shodě s proměnami životního způsobu, aby jedinec byl schopen v nových podmínkách úspěšně jednat a plnit své základní sociální role.

Permanentní výchova ovšem předpokládá organicky propojit – a to více než doposud – obě základní formy výchovy, tj. výchovu druhým jedincem (**heteroedukaci**) a sebevýchovu (**autoedukaci**). V mládí samozřejmě převažuje heteroedukace, avšak účinná moderní výchova by měla co nejrychleji směřovat k úspěšné sebevýchově tak, aby jedinec byl schopen samostatně koncipovat, organizovat i zabezpečovat svůj další rozvoj. Překonávání jednostranné heteroedukativní orientace a posílení autoedukativních prvků se stalo jedním z charakteristických rysů mnoha alternativních pedagogických směrů dvacátého století. Zvláště pak výchova dospělých by měla být založena převážně na autoedukaci za pomoci účinných heteroedukativních forem a prostředků.

Moderní výchova je výchova **univerzální**. Není záležitostí jen určité skupiny, určité instituce nebo určitého oboru, ale dotýká se každého – ať chce či nechce – prakticky v každé životní situaci. Je přítomna nejen v rodině, ve škole a v mimoškolských výchovně-vzdělávacích zařízeních, ale má své místo a svou funkci i v nejrozmanitějších společenských organizacích, v zařízeních kulturních i v hromadných sdělovacích prostředcích.

S proměnami současného světa danými nebývalým rozvojem ekonomickým, komunikačním i kulturním souvisí také **internacionalizace** a **globalizace výchovy**. Jde o stále se prohlubující orientaci výchovy na problémy globální povahy (politické, sociální, ekonomické, ekologické i kulturní) a o překonávání uzavřenosti výchovy do hranic vlastního národa nebo státu. Projevuje se to mimo jiné:

- uzavíráním mezinárodních dohod v oblasti výchovy a vzdělávání;
- společnými mezinárodními edukačními projekty;
- mezinárodními výměnami učitelů a studentů;
- začleňováním globální tematiky do vzdělávacích programů a tvorbou mezinárodních učebnic;
- postupným mezinárodním uznáváním kvalifikačních certifikátů;
- srovnáváním edukačních výsledků v různých zemích ad.

V pluralistické společnosti existuje samozřejmě i **pluralita** iniciátorů výchovy, pluralita výchovných cílů a obsahů i pluralita výchovných forem, metod a prostředků. Současné se však jeví potřeba určité **integrace** dílčích výchovných procesů, aby nedocházelo k rozporuplnému výchovnému působení jak jednotlivých iniciátorů

výchovy, tak i jednotlivých výchovných institucí a organizací. Tato integrační tendence se zdůrazňuje například při spolupráci školy a rodiny, při návaznosti školských stupňů, při dělbě práce mezi školou a kulturními institucemi i v dalších výchovných situacích.

Významným integračním činitelem při výchově je základní **hodnotová orientace** společnosti v jejím národním, mezinárodním i globálním kontextu, vyjádřená často v klíčových dokumentech o lidských a občanských právech i povinnostech. Obecně můžeme říci, že každá výchovná aktivita má svou rovinu globální, teritoriální i individuální. Ve všech těchto rovinách probíhají neustále procesy diferenciací i integrační se snahou o optimalizaci výchovného efektu z hlediska potřeb jedince, společnosti i lidstva jako celku.

Typickým znakem současné výchovy je také její **mnohostranná orientace**. Proti některým tradičním výchovným modelům, poznamenaným často určitou jednostranností, která znesnadňovala plný rozvoj osobnosti, usiluje moderní demokratická a pluralitní výchova o mnohostrannou orientaci rozvoje jedince, a to v několika směrech.

Výchova se snaží především **připravit jedince pro základní sociální role**. Rozvíjí ho jako občana, který je tvůrcem a rozmnožovatelem společenských hodnot materiálních i duchovních, připravuje ho pro úspěšný výkon povolání, rozvíjí ho pro úlohu partnerskou a rodičovskou, vychovává ho jako tvůrce a ochránce životního prostředí a nezapomíná ani na jeho přípravu pro volný čas. Tento aspekt novodobé výchovy nebývá vždy plně chápán a docenován. Je třeba zdůraznit, že výchova, která nevidí jedince v celém komplexu sociálních rolí moderní společnosti a která ho pro tyto role adekvátně nepřipraví, je výchova jednostranná a nese spoluodpovědnost za případné disproporce ve fungování složitého organismu moderní společnosti.

Mnohostranně orientovaná výchova **rozvíjí zároveň základní fyzické a psychické kvality jedince**. Poskytuje mu potřebné vědomosti, cvičí jeho dovednosti a návyky, zkvalitňuje jeho schopnosti a podílí se na utváření jeho postojů ke skutečnosti, jeho potřeb a zájmů. Plní tak v komplexním procesu to, co Komenský nazýval paralelním rozvojem „*hlavy, rukou i srdce*“. Jakékoliv opomenutí kognitivní, emotivní nebo volní stránky v tomto procesu vede k závažným disproporcím, kdy se může dostat do rozporu to, co jedinec ví, co dovede a co chce.

V tomto směru pedagogika často hovoří o **dvoustránkovitosti pedagogického procesu**, o *výchově* (v širokém smyslu) **jako o průniku vzdělávání a výchovy v užším smyslu**. Přitom termínem vzdělávání obvykle rozumíme rozvoj vědomostí, dovedností, návyků a schopností, termínem výchova v užším smyslu pak rozvoj postojů jedince ke skutečnosti, jeho potřeb a zájmů. Výslednicí tohoto komplexního výchovně-vzdělávacího procesu je charakter osobnosti (v širokém smyslu), který se projevuje odpovídajícím sociálním chováním.

Mnohostranná orientace výchovy současně znamená **rozvíjet jedince v jednotlivých oblastech kultury** (v nejširším smyslu), tj. rozvíjet ho v oblasti filozofie, v oblasti vědy, techniky a umění, v oblasti práce a ekonomiky, v oblasti morálky, práva a politiky i v oblasti fyzické kultury a sportu. Z tohoto hlediska hovoří pe-

dagogika často o několika složkách (komponentech, součástech, druzích) výchovy, které se obvykle shrnují do několika okruhů: výchova světonázorová (filozofická a náboženská), výchova jazyková, vědecká a ekologická, výchova technická, ekonomická a pracovní, výchova morální, právní a politická, výchova estetická a výchova tělesná (zdravotní a pohybová). Rozdělení do výchovných složek je samozřejmě relativní a při každé konkrétní výchovně-vzdělávací činnosti se uskutečňuje vždy některá složka jako dominantní a další složky jako doplňující, i když významné aspekty komplexního pedagogického působení.

Naznačená analýza výchovy ukazuje, jak je obtížné dostát v každé pedagogické situaci požadavku mnohostranné orientace, požadavku, který se jako červená nit táhne celým novodobým pedagogickým myšlením. Pedagog stojí na každém svém kroku před otázkou, pro které sociální role a situace jedince připravuje, které jeho kvality a proč rozvíjí a v kterých kulturních oblastech má jeho rozvoj uskutečňovat.

3.3 Výchovné cíle

Výchovný cíl je jedna ze základních pedagogických kategorií. Chceme-li poznat a pochopit kteroukoliv výchovnou koncepci, musíme především zkoumat výchovné cíle, které si daná koncepce z těch či oněch důvodů klade. Z výchovných cílů vyplývají jak adekvátní výchovné prostředky, tak odpovídající výchovné principy, formy i metody. Výchovný cíl je kategorie historická, mění se s epochou, státem a národem, s filozofií i kulturou. Jiné jsou antické výchovné cíle, jiné jsou výchovné cíle středověké. Jiné cíle si kladla raná novověká pedagogika Lockova, jiné sledovala pedagogika Deweyova na prahu dvacátého století. Také dnes jsou rozdíly mezi jednotlivými pedagogickými koncepcemi dány především differencemi ve výchovných cílech, které si tyto koncepce před sebe staví.

Základní alternativu v zaměření pedagogické práce tvoří **cíle individuální a sociální**. Pojmem individuální výchovný cíl rozumí pedagogika takové zaměření výchovy, které usiluje především o osobní rozvoj jedince, o jeho prospěch a uplatnění. Tuto orientaci výchovy najdeme u Locka, Rousseaua i Spencera a je příznačná zvláště pro reformní pedagogiku 20. století. Sociálním cílem rozumíme naopak takové zaměření v přípravě jedince, které má zajistit, aby se svým působením stal co nejprospěšnější společností, aby byl schopen i ochoten uvědoměle, kvalifikovaně a odpovědně plnit své sociální role.

Tento zřetel zdůraznili již antičtí filozofové Platón a Aristoteles, kteří viděli konečný cíl výchovy v přípravě řádného občana. Sociální cíle výchovy doceněje i středověk a znovu je výrazně akcentují někteří myslitelé renesanční i novověcí. Sociální aspekt výchovy vyzvedal i největší klasik české pedagogiky – Komenský. V pedagogice dvacátého století sociální orientaci výchovy akcentuje zvláště pedagogika sociologická a pedagogický esencialismus, své místo má však například i ve škole waldorfské, v jenském plánu nebo v koncepci Freinetově. Zdůraznění sociálních cílů výchovy samozřejmě neznamená popírání cílů individuálních. Jde spíše o to, abychom při výchově dosáhli určité jednoty cílů sociálních a individuálních,

jednoty v přípravě jedince pro jeho angažované plnění společenských rolí i pro jeho šťastný a úspěšný život osobní.

Při každé výchovné činnosti vždy sledujeme jednak **cíle obecné**, tj. cíle společné veškeré výchově (jako je plný a mnohostranný rozvoj jedince, stimulace jeho vztahu ke skutečnosti – ke společnosti, k lidem a k hodnotám, pomoc při formování jeho charakteru a chování ad.), jednak **specifické cíle**, tj. osvojení konkrétních vědomostí, dovedností a návyků a navození konkrétních postojů, potřeb a zájmů spjatých s oborem, ve kterém se výchova koná.

Již Rousseau zdůrazňoval, že každé výchově je společné vychovávat Člověka. Herbart rozlišoval výchovné cíle nutné (rozvoj jedincova charakteru, jeho aktivity a jeho zájmů) a cíle možné, dané specifickou potřebou určitého povolání nebo oboru. Moderní pedagogika usiluje o harmonické spojení obecných výchovných cílů, zaměřených k rozvíjení angažované osobnosti, a cílů specifických, spjatých s určitou profesí anebo sociální funkcí. To má své významné důsledky jak v pojetí vyučovacích předmětů (každý předmět má své cíle specifické i obecně výchovné), tak v požadavcích na činnost pedagogických pracovníků (spojovat vždy specifické zřetelé oborové se zřeteli obecně výchovnými).

Významnou alternativu v zaměření výchovné činnosti tvoří **cíle materiální** (informativní) a **cíle formální** (formativní). Materiální koncepce výchovy se orientuje na osvojení konkrétní učební látky (materie), tj. na osvojení konkrétních vědomostí, dovedností a návyků, potřebných ke zvládnutí určitých teoretických i praktických úkolů. Formativní orientace výchovy znamená její zaměření na rozvoj schopností; učební látka se chápe jako prostředek jedincova formativního rozvoje (například matematické učivo je prostředkem rozvoje logického usuzování; latinský jazyk se chápe jako nástroj k rozvoji filologického cítění; zpěv a hra na hudební nástroj se pojímá jako prostředek rozvoje hudebnosti a estetického vkusu). Formativní koncepce vychází z psychologické teorie transferu (přenosu) schopností při osvojování nových analogických vědomostí a dovedností.

Průkopníkem formativní orientace výchovy byl na prahu 19. století demokratický švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi, který podrobil kritice tradiční jednostrannou materiální orientaci výchovy a koncipoval ideál formativního rozvoje každého jedince. Moderní pedagogika se snaží integrovat obojí zaměření a tím překonat jednostrannost dosavadních výchovných systémů. V pojetí každého vyučovacím předmětu i v práci každého pedagoga zdůrazňuje stále spojování materiálních cílů (osvojení přesně stanoveného a všestranně zdůvodněného základního učiva, tj. základních vědomostí, dovedností, návyků a postojů) a cílů formativních (soustavný rozvoj jedincových schopností).

Podle zaměření výchovy k přítomnosti nebo budoucnosti můžeme hovořit o **cílech adaptačních a anticipačních**. Adaptaci rozumíme v pedagogickém procesu uzpůsobení jedince stávajícím podmínkám, tj. stávající výrobě, ekonomice, technice, vědě i kultuře. V minulosti to byla základní orientace výchovy, neboť vývoj společnosti byl relativně pomalý. Anticipaci rozumíme naopak přípravu jedince pro podmínky budoucí společnosti, do které jedinec vstoupí a kterou má svou aktivní činností vytvářet a přetvářet.

Pouhá výchovná adaptace skrývá vždy nebezpečí pedagogického konzervatismu. Jedinec může být takto pojatou výchovou natolik konformován se soudobou ekonomikou, technikou, vědou i kulturou, že přestává být schopen vidět nové přístupy, natož je pak aktivně prosazovat. Již renesanční pedagogika, později pak osvětská pedagogika i pedagogika reformní viděla ve výchově činitele, který může – pokud anticipuje vývoj – napomoci při přetváření společnosti. Anticipační zřetel vystupuje do popředí v současné etapě, kdy se podstatně zrychluje tempo společenského vývoje, převratně se mění výrobní technologie a v této souvislosti i celý životní způsob. Výchova se proto nemůže spokojit pouhou adaptací jedince stávajícím podmínkám, ale měla by anticipovat pravděpodobné podmínky příštích desítek let a jedince na ně připravit. Představy postmoderní filozofie o konci jedné epochy a o počátku nové epochy v rozvoji společnosti tuto anticipační orientaci výchovy jen posilují.

Významným problémem při posuzování jakékoliv výchovy je vztah **cílů teoretických a praktických**. Každá výchova má své cíle teoretické, jejichž těžiště je v systému vědomostí, i své cíle praktické, jejichž podstata tkví v kvalitních dovednostech a návycích, neboť konečnou výslednicí výchovné práce je vždy úspěšná a pro jedince i pro společnost prospěšná činnost. Pedagogika odmítá jak jednostranný teoretismus v zaměření výchovy, projevující se podceňováním nebo přímým odmítáním praktických cílů, tak výchovný praktikismus, který vede ke snižování úlohy teorie a k přehlížení soustavného teoretického vzdělání. Z tohoto hlediska moderní pedagogika zdůrazňuje spojení výchovy se životem, spojení výchovy se všemi formami praktické činnosti. Kritika teoretismu tradiční výchovy a zvýšený důraz na praktické aspekty charakterizuje většinu pedagogických směrů dvacátého století.

Při koncepci jakékoliv výchovné činnosti si musí pedagog uvědomit, že jedinec, který vstupuje do pedagogického procesu, má často již základní praktickou orientaci a mnohdy přímo z praxe přichází (což je zvláště charakteristické při výchově dospělých). Od výchovy očekává, že mu umožní získat takové vědomosti, dovednosti, návyky a postoje, které mu praxi – v nejširší míře pojatou – usnadní a zkvalitní. Každý teoretický poznatek hodnotí právě tímto vztahem k praxi. Nemá-li pocit účelnosti daného studia, nevidí-li praktický efekt, který mu výchova přinese, snižuje se podstatně jeho aktivní účast a zainteresovanost a může se projevit neochota ke spolupráci s pedagogem i negativistický vztah k výchově a ke vzdělávání vůbec.

S tímto problémem úzce souvisí otázka **autonomních a heteronomních cílů výchovy**. Autonomním cílem rozumíme takový cíl, který si při výchově stanoví sám vychovávaný jedinec. Heteronomní cíle jsou určovány jinými činiteli, jako je stát, skupina, pedagog nebo rodiče. Problém vztahu autonomních a heteronomních cílů existuje jak při výchově mládeže, tak při výchově dospělých a autonomnost nebo interiorizace (přijetí za své) heteronomních cílů hraje z hlediska výchovného úspěchu významnou úlohu.

Výchova (zvláště výchova dospělých) se někdy zjednodušeně chápe jako příprava jedince ve směru cílů, které si sám klade, pro které se sám rozhoduje. Toto pojetí platí ve větší míře jenom při výchově zájmové; při výchově jedinců organi-

zované a zajišťované státem, při výchově v kterékoliv organizaci stejně jako při výchově profesní vystupují nutně do popředí také cíle heteronomní, tj. představa státu, organizace nebo pracoviště o optimálním profilu jedince, kterého má být výchovou dosaženo. O efektu výchovy však vždy rozhoduje ta okolnost, nakolik se jedinec s heteronomními cíli ztotožní, nakolik je přijme za své na základě toho, že nabude přesvědčení o jejich správnosti a vhodnosti. *Interiorizace výchovných cílů na základě jejich všestranné motivace je jedním z rozhodujících momentů při výchově mládeže i dospělých.*

Při analýze výchovných cílů vzniká konečně otázka, kterých stránek jedincovy osobnosti se výchova týká a v kterých oblastech lidské kultury se má uskutečňovat. V historii pedagogiky se setkáváme s různými výchovnými modely, které často postihovaly jen některé stránky osobnosti. Tak spartská výchova nebo výchova rytířská rozvíjely převážně jen fyzickou stránku, středověká výchova pěstovala hlavně náboženské cítění, Sokrates, Montaigne nebo Pestalozzi vyzvedali nejvýše morální aspekt výchovy, herbartovská pedagogika naopak rozvíjela převážně intelekt a pragmatická pedagogika viděla dominantu ve výcviku činností.

Vývoj pedagogického myšlení však přes všechny jednostrannosti směřoval k **ideálu plného a harmonického rozvoje osobnosti (zdravé osobnosti)**. K této představě měla v některých směrech blízko již antická koncepce gymnasticko-múzické výchovy, usilující o kalokagathii (ideál krásy a dobra), k představě harmonického rozvoje těla a ducha se opět přiblížila renesanční pedagogika, tento cíl byl vyjádřen v klasické formulaci Komenského rozvíjet „*všechny ve všem všestranně*“ a k němu se hlásí i pedagogika současná. Jestliže v minulosti ideál „plného rozvoje jedince“ byl nutně sociálně omezen a v širokých vrstvách populace nerealizovatelný, vytváří moderní společnost postupně reálné materiální i kulturní podmínky pro uskutečnění této nejvyšší mety tisíciletého snažení demokratických pedagogických myslitelů.

Literatura:

- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava : Amosium, 1992.
JÚVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1999.
Mezinárodní dokumenty o lidských právech a humanitárních otázkách. Praha : Melantrich, 1989.
PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Praha : SPN, 1991.
PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995.
PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. vydání. Praha : Portál, 2001.
STOJAN, M., JÚVA, V. *Obecná pedagogika a dějiny pedagogiky pro DPS*. Brno : MU, 1994.
TOMÁŠEK, F. *Pedagogika*. Brno : Nibowaka, 1992.
VORLÍČEK, Ch. *Úvod do pedagogiky*. Praha : UK, 1994.

4. Činitelé výchovy

Jedním ze závažných problémů, který zkoumá pedagogika při analýze výchovně-vzdělávacího procesu, je otázka jeho činitelů (faktorů). Pedagogický proces je stálou interakcí mezi pedagogickým pracovníkem a vychovávaným jedincem nebo skupinou, která probíhá za působení nejrozmanitějších výchovných prostředků.

Na jedné straně stojí **pedagog** (rodič, učitel, vychovatel, lektor, kulturní pracovník, řídicí pracovník), který je iniciátorem tohoto procesu. Na druhé straně stojí **vychovávaný jedinec** (dítě, žák, student, frekventant, účastník, zaměstnanec), jehož osobnost se v tomto procesu rozvíjí. Výchova a vzdělávání se pak uskutečňují za využití rozmanitých **výchovných prostředků**, jako je hromadné nebo individuální vyučování, působení pedagogicky adaptovaného prostředí, vliv hromadných sdělovacích prostředků, práce, hry, uměleckých podnětů, tělovýchovných činností i skupiny, ve které je jedinec začleněn.

Účinnost tohoto procesu závisí jak na kvalitách pedagogovy osobnosti a jeho činnosti, tak na předpokladech a aktivitě vychovávaného jedince nebo skupiny, i na vhodnosti a míře nasazených prostředků. Před pedagogikou stojí náročná otázka, které ukazatele hrají rozhodující úlohu při zabezpečování výchovně-vzdělávacích záměrů, tj. které znaky pedagogovy osobnosti a její činnosti, které předpoklady a aktivity vychovávaného jedince a které stránky pedagogických prostředků jsou dominantní v komplexním procesu rozvoje osobnosti.

4.1 Pedagog

Pedagogova osobnost je jedním ze základních problémů pedagogické teorie, neboť na jejích kvalitách morálních, odborných i pedagogických závisí průběh i výsledek celého výchovně-vzdělávacího procesu. Pedagogičtí klasikové často zdůrazňovali, že žákovu osobnost lze vychovat jediné působením skutečné osobnosti učitelovy. Není proto náhodné, že se výzkum pedagogovy osobnosti, jeho sociální funkce, jeho morálního, odborného i pedagogického profilu i jeho charakterových rysů dostává stále více do centra teoretického zájmu i praktických opatření v oblasti vzdělávání a výchovy mládeže i dospělých.

Pedagog (rodič, učitel, vychovatel, lektor, kulturní pracovník, vedoucí pracovník) je v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je jeho *iniciátorem* i *organizátorem* a současně *hodnotí* dosahované výsledky. *Koncipuje obsah* výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, *provádí* vstupní, průběžnou i výstupní *diagnózu* úrovně jednotlivců i celé skupiny, *rozhoduje o nasazení* vhodných *prostředků*, *forem* a *metod* výchovně-vzdělávacího působení, *vyhodnocuje* dosahované *výsledky* a vhodně *modifikuje výchovný proces* ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná.

Úkoly, které stojí před současným pedagogickým pracovníkem, nejsou malé. Nese odpovědnost za plný rozvoj svěřených jedinců, za jejich přípravu pro základní sociální role, za utváření jednotlivých stránek jejich osobnosti i za jejich rozvoj z hlediska hlavních výchovných složek. Svou prací se podílí na společném cíli celé naší společnosti optimálně rozvíjet novou generaci.

Tyto nelehké úkoly kladou oprávněné nároky na každého pedagoga: na jeho odborné i charakterové kvality, na jeho přípravu i na jeho mnohostranný rozvoj. Praxe ukazuje značné rozdíly mezi jednotlivými učiteli a vychovateli. Jsou vynikající pedagogičtí pracovníci, vážení a milovaní svými žáky, učitelé a vychovatelé s přirozenou autoritou, kterým žáci věří, kterých si váží, nad jejichž podněty se skutečně zamýšlejí. Takoví učitelé a vychovatelé své žáky opravdu vedou a všestranně rozvíjejí.

Jsou však i učitelé a vychovatelé rozporuplní již ve svém morálním a lidském profilu, s nedostatky ve všeobecném i odborném vzdělání, málo spjatí se současným životem, učitelé a vychovatelé bez autority, distancovaní od svých žáků, s elitářskými tendencemi a s preferencí nátlakových metod výchovného působení. Takoví učitelé a vychovatelé samozřejmě neuspívají, nemohou vychovávat, nemají čím získávat a čím přesvědčovat; jejich žáci jim nevěří, autoritu si musí vynucovat a tato autorita je autorita falešná. Výchovné působení těchto učitelů a vychovatelů je často spíše negativní, i když si to mnozí z nich ani neuvědomují, ani nepřipouštějí.

Pedagogická teorie se snaží odhalit, klasifikovat a hodnotit významné stránky pedagogovy osobnosti. Může se přitom opírat o cenné podněty v dílech pedagogických klasiků, jako byl Komenský, Pestalozzi, Diesterweg, Ušinskij, Lindner i další. Aktuální obraz současných snah české pedagogiky o zkvalitnění přípravy učitelů dokumentují materiály z řady odborných seminářů a konferencí (např. Učitel v demokratické škole 1994, Tvořivost v práci učitele a žáka 1996, Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků 1997, Tvořivá škola 1998) i řada dalších publikací (např. Kurelová 1998, Maňák 1998, Švec 1999, Lazarová ed. 2001).

Základní kvality, které by měly charakterizovat pedagogickou osobnost, můžeme shrnout do několika skupin. Úspěšná výchovně-vzdělávací činnost klade požadavky na pedagogovu hodnotovou orientaci, na jeho vzdělání všeobecné i odborné, na jeho pedagogickou erudici a v nemalé míře i na jeho některé osobnostní rysy a charakter. Pouze v harmonické syntéze těchto aspektů je dán předpoklad pro účinné výchovně-vzdělávací působení.

První podmínkou účinné výchovy je *pedagogova hodnotová orientace*. Jedině osobnost rozvinutá z hlediska demokratických ideálů, s humanitním a vlasteneckým přesvědčením, osobnost, která nejen akceptovala demokratický hodnotový systém a způsob života, ale tyto hodnoty hájí a vlastním příkladem naplňuje, má naději, že tyto hodnoty může přenést i na svěřené jedince, že je dokáže nejen vysvětlit, ale i o nich přesvědčit, pro ně získat a postupně je vtělit do názorů, postojů a chování mládeže i dospělých. Síla pedagogova přesvědčení, jeho živý příklad a jeho každodenní chování jsou nejsilnějšími nástroji rozvoje hodnotové orientace žáků. Každý rozpor mezi slovy a činy, mezi sdělovanými názory a vlastním chováním žáci citlivě registrují; kde není skutečné pedagogovo přesvědčení provázené adekvátním chováním, je malá naděje na úspěch při jakémkoliv výchovném působení.

Pedagogova hodnotová orientace je však jen tehdy výchovně účinná, je-li spjata s jeho **kvalitním vzděláním**. Toto vzdělání pedagogického pracovníka by mělo být zaměřeno v několika směrech. Základem je **hluboké všeobecné vzdělání a široký rozhled filozofický, politický, vědecký a kulturní**. Požadavek kvalitního všeobecného vzdělání v základních vědách, technických i uměleckých oborech je podmíněn několika okolnostmi. Máme-li žádat všeobecné vzdělání po žácích – a o to moderní výchova usiluje na všech stupních škol i v mimoškolských institucích, neměli by se u svých pedagogů setkávat s jednostrannou a úzce odbornou vzdělanostní orientací. Při vyučování kterémukoliv oboru nerozvíjí učitel žáky jenom v dané disciplíně, ale ovlivňuje jejich celou osobnost, rozvíjí je z hlediska všech složek výchovy; v tomto směru má jeho široký vzdělanostní profil významnou úlohu a je základním předpokladem plného výchovného působení. Pro všeobecné vzdělání v pedagogově přípravě však mluví i některé další důvody. Jakýkoliv obor, kterému vyučuje, není izolovaným souborem informací, nýbrž těsně souvisí s jinými, mnohdy zdánlivě značně vzdálenými disciplínami. Zajistit mezioborovou koordinaci a překonat často kritizovanou mozaikovitost výuky předpokládá mimo jiné široké všeobecné vzdělání u všech učitelů. V praxi však tento požadavek nebývá vždy docenován, ani respektován. A tak dochází k jednomu z pedagogických paradoxů: jednostranně orientovanými učiteli se snažíme plně a mnohostranně rozvíjet žáky.

K pedagogovu všeobecnému vzdělání jako výchozí podmínce přistupuje při výchově v kterémkoliv oboru požadavek **teoretického i praktického odborného vzdělání** v oboru, kterému pedagog vyučuje. Východiskem tohoto vzdělání je teoretické studium určitého souboru vědních disciplín daného oboru, a to jak profilových, tak aplikovaných. Důležitým momentem pedagogova odborného vzdělání je i jeho široká praktická zkušenost v daném oboru, stále obohacovaná aktivní účastí na vědeckém, technickém a kulturním životě společnosti. I tento aspekt mnozí praktikové přezírají. Často se setkáváme s učiteli a vychovateli, kteří žijí pouze ze zkušeností, které jim kdysi poskytla škola a minulá praxe, aniž dále sledují současný vývoj a tvořivě promítají jeho výsledky do své pedagogické činnosti.

Podmínkou úspěšné výchovy však není jenom pedagogovo všeobecné a odborné vzdělání. K němu musí zároveň přistoupit i **hluboké pedagogické vzdělání**, zahrnující dějiny výchovy, obecnou pedagogiku s jejími příbuznými obory (jako je filozofie výchovy, pedagogická psychologie a sociologie, biologie, školní hygiena ad.), didaktiku, teorii jednotlivých výchovných složek i metodiku oboru, ve kterém pedagog svěřeného jedince rozvíjí. Pedagogickým vzděláním nerozumíme ovšem pouze osvojení teoretických vědomostí o cílech, prostředcích, principech, metodách a formách výchovné činnosti. Integrální součástí tohoto vzdělání tvoří **praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky**, které pedagogovi umožňují přenést poznatky pedagogické teorie do bezprostřední výchovné praxe. Výzkum vyučování odhaluje nedostatky v tomto směru a svědčí o značné pedagogické a metodické neobratnosti některých učitelů. Jednotvárnost, uniformita a stereotypnost charakterizují mnohé hodiny, ve kterých by měl být žák naopak zaujat živými příklady i bohatou myšlenkovou činností v ovzduší tvůrčí radosti.

Z hlediska dovedností a návyků, které zabezpečují účinné pedagogické působení, hrají významnou roli zvláště tři skupiny těchto kvalit:

- *Komunikativní dovednosti*, které umožňují pedagogův kontakt s vychovávaným jedincem, jejich sblížení, živou interakci i pozitivní ovlivnění žákovy myšlení i chování.
- *Organizátorské dovednosti*, které dávají pedagogovi možnost správně řídit výchovně-vzdělávací činnost, tvořivě využívat vhodných metod a prostředků a nacházet řešení i ve složitých situacích. Bez těchto dovedností bývá někdy neúspěšná i práce velmi vzdělaných a obětavých pedagogů.
- *Rétorické dovednosti*, které povyšují kulturu pedagogického působení, zvyšují jeho účinnost a současně stimulují i úroveň projevů vychovávaného jedince.

V pedagogickém procesu se uplatňuje mnoho **rysů pedagogovy osobnosti**, které kladně ovlivňují průběh i výsledky tohoto procesu:

- *Tvořivost*, tj. schopnost neustále hledat nové, neuspokojovat se s dosavadní úrovní, ale překonávat ji, přetvářet a měnit stav věcí. Jedině tvořivý pedagog má předpoklady vychovávat tvořivého jedince, který pouze nenapodobuje, ale hledá a nalézá nové, lepší, pokrokovější.
- *Zásadový morální postoj*, tj. pedagogovo myšlení, cítění i chování v duchu humanismu, demokratismu a vlastenectví, jeho kladný vztah k práci, jeho ukázněnost a pevná vůle.
- *Pedagogický optimismus*, tj. pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení (důvěra ve výchovu), důvěra v žákovy síly (která posiluje žákovu zdravou sebedůvěru) a radostný přístup k práci.
- *Pedagogický takt*, tj. ukázněnost v jednání se žáky, schopnost sebeovládání, spojení náročnosti na žáky s kulturními formami jejich vedení.
- *Pedagogický klid*, tj. schopnost pracovat soustředěně, nespěchat, trpělivě žákům vysvětlovat problematiku tak, až ji pochopí.
- *Pedagogické zaujetí* (pedagogická angažovanost), které se odráží v citově kladném a aktivním pedagogově přístupu k látce i k pedagogické práci.
- *Hluboký přístup k žákům*, láska k žákům, která se neprojevuje v patetických formách, nýbrž v kvalitě pedagogické práce, ve snaze co nejvíce poznat žáky, pochopit je a pracovat s nimi ve shodě s jejich individualitou. Pedagogův přístup žáci velmi brzy postihnou a jeho odměřenost, chlad a lhostejnost se ihned odráží v kvalitě jejich práce, v jejich poměru ke studiu.
- *Přísná spravedlnost*, tj. požadavek nenechat nedostatky nebo přestupky bez povšimnutí, nepreferovat některé žáky, postupovat jednotně při hodnocení a klasifikaci, nepodléhat subjektivním náladám a především cizím vlivům (například intervencím).

Žáci bedlivě sledují všechny pedagogovy projevy, jeho jednání i vystupování. Jedině další vzdělávání, prohlubování všeobecné, odborné i pedagogické erudice a kultivace charakteru jsou zárukou trvalé pedagogovy autority, která tvoří hlavní podmínku úspěšné výchovné práce.

V pedagogově dalším rozvoji i při zkvalitňování jeho výchovně-vzdělávacího působení hraje významnou úlohu jeho sebereflexe, tj. „uvědomování si svých poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací. Při sebereflexi dochází k popisu, analýze, hodnocení, uspořádávání a zobecňování vlastních pedagogických poznatků a zkušeností. Sebereflexe je vlastně vnitřním dialogem, který vede učitel se sebou“ (Vybrané kapitoly z obecné didaktiky 1996, s. 76 ad.). Umožňuje pedagogovi předcházet určitým náročným výchovným situacím, potvrzovat si účinnost svých postupů, korigovat některé dosavadní formy a metody práce a dospívat tak i k hlubšímu vlastnímu pracovnímu uspokojení.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu nepůsobí většinou pedagogický pracovník izolovaně, ale v rámci celé **skupiny učitelů, vychovatelů i dalších odborných pracovníků**. Požadavky, které klademe na jednotlivce, platí samozřejmě i pro celé pedagogické kolektivy. Na pedagogické kolektivy jako celky (tj. na učitelský sbor na škole, na vychovatelský kolektiv v mimoškolním zařízení i na řídicí kolektivy, jako jsou kolektivy inspektorské) se v plné míře vztahují náročné požadavky morální, odborné, pedagogické i charakterové. V kolektivním působení se pozitivní kvality jednotlivce buďto umocňují, anebo – pokud tyto kvality nejsou v kolektivu jako celku dostatečně zabezpečeny – naopak oslabují nebo přímo paralyzují.

Pedagogika se v současné době vedle žákovských skupin stále více obírá problematikou skupin učitelských a skupin řídicích pedagogických pracovníků i jejich vlivem na úspěšnost výchovně-vzdělávací činnosti (srovnej např. Pol, Lazarová: Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy, 1999). Dosáhnout vzdělanostní, názorové i charakterové integrace pedagogických kolektivů je velmi obtížný, avšak současně velmi významný úkol pro každého řídicího pedagogického pracovníka. V této integraci je jeden z kořenů dobrého řízení školy ředitelem i dobrého řízení škol inspektorem. Je samozřejmé, že požadavky na řídicí pedagogické pracovníky jsou ještě vyšší než na řadové učitele a vychovatele, neboť síla jejich filozofické, odborné i pedagogické erudice i příklad jejich morálního charakteru je rozhodujícím činitelem jejich výchovného působení na svěřený pedagogický kolektiv.

4.2 Vychováváný jedinec

Cílem výchovně-vzdělávacího procesu je plný a mnohostranný rozvoj osobnosti, přiblížení jedince stávající kultuře a utváření jeho aktivního a tvůrčího vztahu k realitě. Při studiu tohoto procesu věnuje proto pedagogika oprávněně velkou pozornost vychovávanému jedinci (dítěti, žákovi i dospělému člověku), a to po mnoha stránkách. Často se setkáváme s otázkou, které předpoklady jsou žádoucí pro úspěšné vzdělávání a výchovu a jak je máme zjišťovat, co vše je třeba ve výchovně-vzdělávacím procesu u jedince rozvíjet a jaké je vůbec postavení a úloha vychovávaného jedince v tomto procesu.

Předpoklady jedince pro úspěšnou výchovu jsou fyzické a psychické. Požadavky na některé *fyzické předpoklady* se značně různí podle oblastí výchovy (zvláště výrazně se uplatňují například v tělesné výchově nebo ve výchově estetické). Jde

o požadavky tykající se celkové tělesné zdatnosti a zdraví, fyzického typu, pohybové pružnosti a uvolněnosti, anatomického uzpůsobení částí těla apod. Neméně významné jsou požadavky na citlivost smyslových orgánů, na motorickou citlivost a koordinaci i četné další požadavky, z nichž mnohé překračují již do oblasti předpokladů psychických. Jednotlivé obory si postupně ujasňují celé soubory těchto biologicky podmíněných požadavků, které zvláště při špičkových výchovných záměrech nejsou a nemohou být zanedbatelné.

Zvláštní pozornost bývá při výchově věnována *psychickým předpokladům*, především schopnostem a nadání pro určitou činnost. Při analýze schopností je zapotřebí, abychom je jasně odlišili od vloh jako vrozených anatomicko-fyziologických zvláštností organismu. Vlohy jsou základem rozvoje schopností, schopnosti samy jsou pak výsledkem vývoje probíhajícího v nejrozmantějších bezděčných i záměrných aktivitách jedince. Proti přezívající představě o neměnnosti lidských schopností je třeba zdůraznit, že i schopnosti – jako každá kvalita osobnosti – existují vždy v pohybu, ve vývoji. Proto není snadné předvídat, do jaké míry se mohou rozvinout, neboť to závisí na mnoha okolnostech, jako je délka a podmínky života, stupeň motivace, úroveň výchovně-vzdělávacího působení ad.

Pojetí schopností jako plastického činitele, který se vytváří a rozvíjí v průběhu života a který umožňuje a urychluje osvojování vědomostí, dovedností a návyků, dává pedagogické práci na jedné straně optimistické perspektivy, na druhé straně však zavazuje, abychom v maximální míře zajistili odpovídající podmínky pro nejvýznamnější činnosti, ve kterých se tyto schopnosti mohou utvářet a rozvíjet.

Schopnosti se obvykle chápou jako podmínka rychlého a úspěšného osvojování vědomostí, dovedností a návyků v pedagogickém procesu. Samo osvojování vědomostí a dovedností však není bez vlivu na soubor žákových schopností. Mezi schopnostmi, vědomostmi a dovednostmi je vzájemný vztah, kde rozvoj jedněch je přímo podmíněn a usměrňován rozvojem druhých. Pro rozvoj schopností je zapotřebí, aby si jedinec osvojil vědomosti, dovednosti a návyky získané a vytvořené ve společenskohistorické praxi a aby jich dále tvořivě užíval. Když si člověk osvojuje vědomosti a dovednosti, podporuje rozvoj svých schopností. Schopnosti jsou naopak předpokladem dalšího úspěšného osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Schopnosti se na jedné straně jeví jako trvalejší vlastnosti osobnosti než vědomosti a dovednosti, které poměrně rychle vznikají i zanikají. Na druhé straně se však schopnosti utvářejí a rozvíjejí pomaleji než vědomosti a dovednosti a tak vzniká někdy v laické veřejnosti představa o jejich neměnnosti a stálosti.

Vážným pedagogickým problémem je otázka odpovídající *diagnózy předpokladů a volba nejvhodnějších metod*, jak tyto předpoklady optimálně rozvíjet, integrovat a některé slabé předpoklady posílit nebo kompenzovat jinými. Poněvadž nejde o izolované fyzické nebo psychické schopnosti, ale především o jejich komplexní soubor s odpovídající skladbou a hierarchií daných kvalit, je zvlášť důležité postihnout u každého jedince specifiku jeho předpokladů – jeho nadání pro danou činnost, pro výchovu v dané oblasti. Diagnóza tohoto nadání nemůže být samozřejmě nárazová; kvalitní výsledky přináší jedině dlouhodobá odpovědná a citlivá diagnostická činnost, při které pedagog bedlivě sleduje všechny výsledky žákových snah a jeho úsilí.

Významným činitelem, který determinuje výchovu každého jedince, je také jeho **sociální situace**. Jedinec je začleněn do rodiny, je vázán mnoha svazky s různými společenskými a zájmovými organizacemi a skupinami, je případně zařazen do určitého povolání a vykonává některé společenské funkce. Tyto sociální vazby a společenské funkce mohou na jedné straně vzdělávání a výchovu motivovat pozitivně (mohou ji přímo vyžadovat, různými formami podporovat a kladně hodnotit), na druhé straně však mohou do nich zasahovat rušivě (svými názory, postoji a životními stereotypy, které jsou v rozporu s výchovnými záměry, jakož i svými časovými nároky i nároky na fyzické a psychické síly jedince).

Atmosféra prostředí ovlivňuje v každém věku průběh i výsledky výchovně-vzdělávací činnosti. Necítí-li jedinec kladný přístup okolí ke svému studijnímu úsilí, nedostává-li se mu v životním a pracovním prostředí oprávněného uznání za dosahované výsledky, ztrácí chuť i odvalu k další práci, stává se lhostejným a pokud může, snaží se vymknout dalšímu výchovnému působení. Z toho vyplývá, že jedním z významných činitelů podporujících rozvoj různých forem výchovně-vzdělávací činnosti je vytvoření pozitivní pedagogické atmosféry v životním i pracovním prostředí vychovávaného jedince a rovněž vytvoření pozitivního vztahu k výchově a vzdělávání v celé společnosti.

Vedle fyzických, psychických a sociálních faktorů determinuje výchovně-vzdělávací proces významným způsobem **dosavadní vzdělanostní úroveň** jeho účastníků. Až na děti v prvních fázích života výchova a vzdělávání nevychází většinou od počátku, ale navazuje na dosavadní všeobecné i odborné vzdělání, získané na předcházejících školských stupních i v mimoškolských podmínkách, na dosavadní úroveň vědomostí, dovedností a návyků, jakož i na dosavadní úroveň postojů ke skutečnosti, zájmů a potřeb. Všechny tyto kvality tvoří u každého jedince složitý soubor neopakovatelný co do množství, jakosti i celkové struktury. Tato okolnost může být pro další výchovu a vzdělávání příznivá i nepříznivá. Příznivá je za předpokladu, že dosavadní vědomosti, dovednosti a návyky i dosavadní postoje, zájmy a potřeby jsou na úrovni, která je žádoucí z hlediska další výchovně-vzdělávací činnosti. Není-li tomu tak, jsou-li základní prvky všeobecného i odborného vzdělání té povahy, že je z hlediska další výchovy musíme podstatnou mírou měnit, tvoří dosavadní jedincovy vědomosti, dovednosti a návyky i jeho dosavadní názory, postoje a životní stereotypy překážku ve výchovně-vzdělávací činnosti, jejíž překonávání je někdy obtížnější než sama další výchova a další vzdělávání. Výchova má tak v sobě vždy mnoho prvků převýchovy, která vyžaduje zvláště velkého úsilí, trpělivosti a vůle ze strany pedagogů a žáků.

Vedle otázky výchovných předpokladů a jejich diagnózy vyvstává při analýze pedagogického procesu druhý základní problém – **co v tomto procesu u jedince rozvíjíme**. Jsou to pouze vybrané a uspořádané informace o realitě, které mu máme sdělit, nebo jde i o některé intelektuální a motorické dovednosti, které si má osvojit, či je naší povinností rozvíjet také jeho postoje ke skutečnosti, jeho zájmové orientace a jeho životní potřeby?

Ve výchovně-vzdělávacím procesu rozvíjíme jedince po všech stránkách. Rozvíjíme ho z hlediska jednotlivých výchovných složek, rozvíjíme ho odborně a stimulujeme jeho světonázorové, mravní i estetické postoje ke skutečnosti, jeho potřeby a zájmy i jeho sociální chování. Výsledkem výchovně-vzdělávacího procesu – pokud nemá být jednostranný – je vždy komplexní rozvoj jedince. Není to úkol snadný a klade na pedagoga nesmírné nároky. Je to však jedině správný přístup k výchově jako plnému rozvoji autentické a tvůrčí osobnosti, která se má aktivně podílet na životě společnosti.

Dalším závažným problémem je otázka **postavení jedince v pedagogickém procesu**. *Tradiční model výchovy*, chápáné jako jednostranné působení pedagoga na vychovávaného jedince, vedl v praxi často k představě o pedagogovi jako jediném aktivním subjektu pedagogického procesu a o žákovi jako pouhém receptivním objektu, který přijímá od subjektu informace, provádí jeho pokyny a napodobuje a reprodukuje jeho postoje ke skutečnosti. *Moderní pedagogické myšlení*, které z mnoha hledisek odhalilo negativní důsledky tohoto v podstatě scholastického přístupu k výchově, postavilo právem do čela *aktivitu vychovávané osobnosti*, která se má projevovat jak aktivitou při výuce, v přístupu k učivu, v řešení a plnění stanovených úkolů, tak i aktivním podílem na samém plánování vzdělávací činnosti, na specifikaci jejího obsahu i jejích prostředků, forem a metod.

Otázka postavení vychovávaného jedince v pedagogickém procesu je zvláště citlivá v těch okamžicích výchovně-vzdělávací činnosti, kdy máme navodit žádoucí postoje ke skutečnosti, upevňovat žádoucí přesvědčení a rozvíjet odpovídající chování. Dějiny výchovy nám v tomto směru odhalují různé přístupy. *Autoritativní výchova* málo respektovala jedince, jeho záměry, jeho prožitky a sledovala pouze osvojení předem daných vědomostí, dovedností a návyků a navození žádoucích postojů a příslušných forem chování. Pedagog byl absolutní autoritou a na základě příkazů a zákazů a na základě manipulace hodnotami (odměnami a tresty) se snažil dosáhnout u jedince vyžadované změny ve smýšlení i v chování.

Z kritiky autoritativní pedagogiky jako pedagogiky málo citlivé k osobnosti vychovávaného jedince se zrodil model opačný – *výchova jako služba jedinci*, jako zabezpečení takových proměn, které si jedinec sám žádá, a to takovými způsoby, které mu plně vyhovují. Úloha pedagogovy osobnosti se v tomto případě často redukovala jenom na pomocníka vychovávaného jedince, jeho odpovědnost společnosti za dosažení žádoucích cílů ustoupila do pozadí, společenské cíle byly jednostranně nahrazeny cíli individuálními.

Současná pedagogika se dívá kriticky na oba mezní výchovné modely. Usiluje o výchovu, která na jedné straně respektuje autoritu pedagogického pracovníka odpovídajícího za dosahované výsledky, a na druhé straně umožňuje plné uplatnění aktivity a iniciativy vychovávaného jedince. Výchova by měla být stálou *spoluprací pedagoga s vychovávaným jedincem*, který je postupně získáván pro žádoucí výchovné cíle a spolu s pedagogem hledá neefektivnější cesty k dosažení trvalých výsledků. To samozřejmě předpokládá vzájemnou důvěru, vzájemný respekt a partnerský vztah za přirozené autority pedagogovy osobnosti, která by měla být vychovávanému jedinci na každém kroku příkladem.

Korektní vztah mezi pedagogem a žákem má dnes i svou mezinárodní právní záruku v „Úmluvě o právech dítěte“ (The Convention on the Rights of the Child) přijaté 20. listopadu 1989 na Valném shromáždění OSN. V naší republice byla tato Úmluva ratifikována a vstoupila v platnost v únoru 1991. Tento dokument uznává a zabezpečuje respektování důstojnosti každého dítěte a jeho základních práv na přežití, ochranu a rozvoj, aby se mohlo stát aktivním a odpovědným členem společnosti.

4.3 Výchovné prostředky

Výchova se uskutečňuje za využití rozmanitých **prostředků**, které *působí* jak *intencionálně* (tj. přímo a záměrně), tak *funkcionálně* (tj. nepřímou a pro vychovávaného jakoby bezděčně) a vzájemně se doplňují a podporují. Základním a tradičním prostředkem intencionální výchovy je vyučování. K němu přistupuje vliv pedagogicky adaptovaného prostředí, působení hromadných sdělovacích prostředků, dále výchovné působení práce, hry, umění a sportu a výchovný vliv sociální skupiny, v níž jedinec žije a působí. Tím ovšem nevyčerpáváme všechny novodobé výchovné prostředky, jejichž soubor se neustále obohacuje a rozvíjí.

Vyučováním rozumíme systematickou výchovně-vzdělávací činnost ve vyučovací jednotce, při které se rozvíjejí u žáků vědomosti, dovednosti a schopnosti a stimulují se jejich postoje ke skutečnosti. Vyučování se obvykle uskutečňuje ve speciální instituci (ve škole, v některých mimoškolních zařízeních, v ústavech pro další vzdělávání ad.), a to za působení profesionálních pedagogických pracovníků (učitelů, lektorů, instruktorů). Podle počtu jedinců, kteří se vyučování účastní, můžeme rozlišit vyučování individuální a hromadné.

Individuální vyučování má tu přednost, že může plně vycházet z komplexní diagnózy žákových výchovných předpokladů a že může důsledně přihlížet k jeho možnostem a individualitě. Je ekonomicky poměrně nákladné a používá se obvykle tam, kde je nutno dosáhnout v krátké době vysokých cílů, kde musíme počítat s podstatnými rozdíly v předpokladech a výkonech žáků i v metodách výchovné práce s nimi (například v některých druzích uměleckého, jazykového nebo sportovního vyučování), nebo kde jde o dosažení špičkových výsledků.

V běžné praxi se převážně užívá *hromadného vyučování*, a to ve skupinách o nejrozmanitějším počtu jedinců (několikačlenné skupiny v zájmových školách, dvaceti až čtyřicetičlenné skupiny ve třídách základních a středních škol, velké skupiny – nad padesát frekventantů – v některých vysokoškolských kurzech nebo v kurzech dalšího vzdělávání pracovníků). Hromadné vyučování nemůže plně respektovat individuální předpoklady každého jedince; vychází ze skupinového průměru a jen v některých případech může hlouběji přihlížet k individuálním rozdílům například tím, že se při určitých úkolech dělí základní skupina na menší celky, nebo že se žákům ukládají různé úkoly podle stupně jejich dosavadního rozvoje.

Hromadné vyučování má však i některé přednosti, na které upozorňoval již Quintilianus, Komenský i četní novodobí pedagogičtí reformátoři. Umožňuje vzájemné pozitivní ovlivňování žáků, srovnávání studijních výsledků, spolupráci a vzájemnou pomoc. Také po ekonomické stránce je podstatně levnější a dává možnost – zvláště na vyšších stupních – využít vynikajících odborníků pro široký okruh studentů.

Druhým základním výchovným prostředkem je **pedagogicky adaptované prostředí**. Přírodní a společenské prostředí působí vždy na rozvoj jedince, ať již pozitivně nebo negativně. O výchovném vlivu prostředí můžeme však hovořit pouze v tom případě, jestliže je záměrně uzpůsobeno výchovným cílům. Jde vždy o působení funkcionální, které se může v mnoha případech spojit s intencionálním vlivem vyučování.

Nejvyššího stupně pedagogické adaptace můžeme dosáhnout v prostředí pedagogické instituce. Jedině v tomto prostředí je možné uvést všechny komponenty do úplného souladu s výchovnými cíli, které si klademe. Výchovným činitelem v tomto prostředí je jednak jeho **materiální vybavení** (odpovídající po stránce účelové, hygienické i estetické), jednak jeho **sociální atmosféra** (kultura mezilidských vztahů) a **životní a pracovní režim** v tomto prostředí navozený (tj. soubor norem, jimiž se řídí život a práce v dané instituci). Pokud se dostává některá z uvedených komponent pedagogického prostředí do rozporu s výchovnými cíli nebo s některými jinými formami výchovné práce (například do rozporu se studovanou teorií, s proklamovanými požadavky), působí tento nesoulad jako paralyzátor našich výchovných snah. S efektivním využíváním pedagogicky adaptovaného prostředí se setkáváme zvláště v alternativních školách (např. mimořádný důraz na pozitivní pedagogickou atmosféru i na materiální stránku – včetně architektonickým požadavků – ve waldorfských školách).

V moderní pedagogice vystupují v úloze výchovných prostředků stále více do popředí **hromadné sdělovací prostředky** (masová komunikační média), jako je *tisk, rozhlas, film a televize*. Tyto prostředky, podmíněné rozvojem soudobé techniky, vychovávají jak intencionálně, tak funkcionálně. Intencionální výchova se uskutečňuje četnými pořady, které jsou věnovány dalšímu vzdělávání, ať již filozofickému, politickému a vědeckému, nebo technickému a uměleckému. Počet hodin věnovaných pořadům tohoto druhu narůstá úměrně s potřebami dalšího vzdělávání členů naší společnosti a s možnostmi dalších rozhlasových nebo televizních okruhů. Z pedagogického hlediska nelze však přehlížet ani funkcionální výchovné působení, tj. působení těchto prostředků v situacích, kdy si zdánlivě nekladou za cíl čtenáře, posluchače nebo diváky vychovávat. Funkcionální výchova se uskutečňuje samým výběrem obsahu, přístupem k jevům a problémům i formou jejich podání a hodnocení a ovlivňuje u jedince především oblast postojů světonázorových, politických, mravních a estetických.

Stále významnějším výchovným činitelem se stává také **práce** fyzická i duševní. Práce může výchovně působit jak hodnotou pracovního produktu, tak hodnotou pracovního prostředí (jeho uspořádáním i kulturní úrovní) i samým pracovním procesem, který učí organizovanosti, soustavnosti, důslednosti, houževnatosti i jiným charakterovým vlastnostem. Výchovné působení práce je tedy podmíněno jak tím, co v pracovním procesu vzniká, tak samotným pracovním prostředím a stupněm organizovanosti, racionalizace a efektivnosti pracovní činnosti. Z toho vyplývá, že výchovný účín práce je tím vyšší, čím společensky významnější a po všech stránkách kvalitnější výsledek přináší, čím dokonalejší je prostředí, v němž jedinec pracuje, a čím vyspělejší je sama technika pracovní činnosti.

Hra jako výchovný prostředek má rozhodující úlohu v předškolním věku, kde tvoří základní formu dětské činnosti. Za jejího přispění děti hlouběji poznávají svět (napodobivé a tematické hry), utvářejí si mravní a estetické postoje ke skutečnosti a rozvíjejí si své schopnosti, potřeby a zájmy. Avšak i v pozdějším věku, v době školní docházky i v dospělosti, se hra podílí na dalším rozvoji různých stránek osobnosti. Tak sportovní hry přispívají rozvoji tělesné zdatnosti, organizovanosti, houževnatosti, pevné vůle i estetické citlivosti, společenské hry (například hra v šachy) rozvíjejí strategické a taktické myšlení. Moderní pedagogika se pokouší využít formy hry při výchově i v netradičních oblastech (například tzv. ekonomické hry). Využití her jako výchovného prostředku v každém věku tak obohacuje soubor těchto prostředků a vnáší do výchovné práce pestrost a barvitost.

V přehledu základních výchovných prostředků nemůžeme opomenout ani **umění**. Umělecká díla a tvůrčí umělecké činnosti obohacují poznání, a to zvláště v oblasti společenské, spolupůsobí při tvorbě světonázorových, politických a mravních postojů jedince ke skutečnosti, podstatně ovlivňují jeho estetickou citlivost (vkus) a rozvíjejí jeho tvořivost. Z těchto důvodů zapojuje moderní pedagogika umění stále více do souboru svých prostředků a estetická výchova, která jednak vychovává jedince k umění a ke kráse, jednak usiluje o jeho další rozvoj prostřednictvím umění a krásy, se stává významnou a rovnocennou složkou každé účinné výchovy.

Neodmyslitelnou součástí souboru výchovných prostředků je **sport a tělovýchovná aktivita**. Jde o prostředek tradiční, se kterým se v nějaké podobě setkáváme v každé kultuře. Antický svět měl své olympijské hry, jejichž tradice se úspěšně obnovila od konce 19. století a dále se rozvíjí, středověk měl své hry rytířské, novodobá národní hnutí začlenila tělovýchovu a sport do svých profilových aktivit. Do české historie se výrazně zapsalo sokolské hnutí, které v duchu svých tvůrců – Tyrše a Fügnera – mělo mít komplexní kulturně-výchovný charakter s důrazem na prvky ideové, morální i estetické.

Sport a tělesná výchova byly tradičně pojímány jako prostředky napomáhající rozvoji zdraví, fyzické zdatnosti a obratnosti, smyslu pro kolektiv i obecně morální a estetické kultivaci osobnosti. Moderní doba vnesla do této oblasti určité problémy spjaté s profesionalizací a ekonomickou lukrativností některých sportovních odvětví, s dopingem a s morálním selháním některých jednotlivců. Proto je

tak významné hnutí za fair play, za zachování základních hodnot tělovýchovy a sportu v životě jedince i společnosti – být radostí, potěšením a zdravou formou rekreace v náročných podmínkách současného života.

Jedním z významných a ne vždy docenovaných výchovných prostředků je **kolektiv**, tj. organizovaná skupina jedinců, která má jasný cíl své činnosti i vnitřní dělbu úkolů a funkcí. Výchovné působení kolektivu je dáno především jeho veřejným míněním, které usměrňuje názory i chování jednotlivých členů. Toto veřejné mínění kolektivu neponechává pedagog náhodě. Snaží se je poznat a pochopit a současně orientovat ve směru výchovných cílů a záměrů.

Na veřejné mínění kolektivu působí pedagog jednak přímo – vysvětlováním, zhodnocením i doceněním určitých názorů, postojů i forem chování, jednak nepřímo – prostřednictvím jedinců, které získal pro své záměry a kteří zevnitř ovlivňují smýšlení i chování kolektivu. Tito jedinci tvoří tzv. aktiv, významný nástroj výchovného působení na kolektiv. Práce s aktivem a přímé působení na kolektiv za stálého podněcování jeho aktivity a iniciativy jsou prostředkem, který ve spojení s prostředky předcházejícími umožní úspěšně dosahovat vytčených výchovných záměrů ve prospěch dalšího rozvoje vychovávaných jedinců i celé společnosti.

Literatura:

- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava : Amosium, 1992.
- JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1999.
- KURELOVÁ, M. *Učitelská profese v teorii a v praxi*. Ostrava : Spisy OU, 1998.
- LAZAROVÁ, B. (ed.). *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Brno : Paido, 2001.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998.
- Mezinárodní dokumenty o lidských právech a humanitárních otázkách*. Praha : Melantrich, 1989.
- PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Praha : SPN, 1991.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha : Strom, 1999.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. vydání. Praha : Portál, 2001.
- STOJAN, M., JŮVA, V. *Obecná pedagogika a dějiny pedagogiky pro DPS*. Brno : MU, 1994.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999.
- Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno : Paido, 1996.
- Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Brno : Paido, 1997.
- Tvořivá škola*. Brno : Paido, 1998.
- Učitel v demokratické škole*. Brno : Paido, 1994.
- TOMÁŠEK, F. *Pedagogika*. Brno : Nibowaka, 1992.
- VORLÍČEK, Ch. *Úvod do pedagogiky*. Praha : UK, 1994.
- Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno : MU, 1996.

5. Pedagogické principy

Úspěch výchovně-vzdělávací činnosti je podmíněn několika činiteli. Podílí se na něm osobnost pedagogického pracovníka i předpoklady vychovávaného jedince, materiální i organizační zabezpečení pedagogického procesu a v neposlední řadě i samo pojetí výchovně-vzdělávací činnosti. Pedagogika po staletí usilovala o formulaci základních pravidel, která by zajistila efektivnost výchovně-vzdělávacího působení. Tak postupně vznikala a rozvíjel se **systém pedagogických principů** (výchovně-vzdělávacích zásad), tj. *nejobecnějších požadavků* (norem) *optimalizujících výchovně-vzdělávací činnost*.

Tyto principy se zprvu získávaly empiricky, na základě rozboru a zobecnění těch pedagogických postupů, které ve výchovně-vzdělávací praxi vedly k úspěšným výsledkům. O jejich formulaci se se zdarem pokusil již Jan Amos Komenský, Johann Heinrich Pestalozzi, Adolf Diesterweg, Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, Herbert Spencer, John Dewey a další klasikové novodobé pedagogiky. Současná pedagogická teorie vychází při jejich řešení z klasického pedagogického odkazu, hlouběji je však zdůvodňuje také gnozeologicky, fyziologicky a psychologicky.

Tyto pedagogické principy mají obecnou platnost v celém poli výchovně-vzdělávacího působení na mládež i dospělé. V jednotlivých pedagogických situacích se pak adekvátně modifikují ve shodě se sledovanými výchovně-vzdělávacími záměry, s profilem účastníků pedagogického procesu i s podmínkami, za kterých se daná pedagogická činnost uskutečňuje. Jakékoliv výchovně-vzdělávací působení v oblasti školské i mimoškolské – ať již jde o výchovu na kterémkoliv stupni školy nebo o výchovu v kterékoliv kulturní instituci, společenské organizaci nebo prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků – je jak ve své koncepci, tak ve své realizaci vázáno těmito principy a jeho úspěšnost závisí na jejich respektování a tvořivém uplatnění.

5.1 Vývoj pedagogických principů

Hledání norem úspěšné výchovně-vzdělávací činnosti provází pedagogickou teorii od nepaměti. I když pedagogika jako každá teorie se snaží pronikat na základě empirických dat k podstatě výchovně-vzdělávacího procesu, učitelská a vychovatelská veřejnost klade před tuto vědu základní otázku normativní povahy: jak postupovat, abychom dosáhli vzdělávacího a výchovného úspěchu, abychom s minimem časových, materiálních i energetických investic dospěli k požadovaným pedagogickým cílům v rozvoji jedince i celých skupin mládeže a dospělých. Generace myslitelů od antiky hledaly odpověď na tuto otázku a pokoušely se vytvořit kánon základních norem, které dávají relativní záruku, že pedagogický proces bude úspěšný.

Již v dílech největších **antických pedagogických myslitelů**, jako byl *Platón*, *Aristoteles* nebo *Quintilianus*, se setkáváme s takovými požadavky, jako je soustavnost výchovné práce, aktivnost vychovávaného jedince při vyučování nebo přiměřenost

obsahu, forem i metod výchovně-vzdělávací činnosti jeho možností. **Renesance** inspirovaná antikou a stimulovaná ekonomicko-sociálními proměnami své doby podtrhla požadavek názornosti výchovně-vzdělávací práce (Rabelais, Campanella) a požadavek jedincovy aktivity a samostatnosti. Od mechanického memorování k samostatnému poznávání, k samostatnému posuzování a k samostatné tvůrčí činnosti – to jsou vrcholné ideje, k nimž se již za renesance dopracoval **Vittorino da Feltre**, **Michel de Montaigne** nebo **Francis Bacon**, aniž ovšem mohli tyto principy hlouběji prosadit v praxi, která byla po staletí poznamenána verbalismem, dogmatismem a úporným memorováním předepsaného učiva.

Problém pedagogických principů je jednou z klíčových otázek pedagogiky **Jana Amose Komenského**. Jeho rozsáhlé pedagogické dílo se na každém kroku dotýká právě této závažné otázky a bohatství podnětů, které v tomto směru přináší, slouží ještě dnes jako nevysychající inspirační zdroj nejen u nás, ale v celosvětovém měřítku. Komenský řešil téměř všechny pedagogické principy, kterými se v současné době zabýváme. Zvláštní postavení měl v jeho systému princip názornosti, princip soustavnosti, princip uvědomělosti, princip přiměřenosti a princip všestrannosti výchovné činnosti. Pedagogika po Komenském sice některé z těchto principů řešila do větší hloubky a s větším argumentačním aparátem, ale málo komu se podařilo rozebrat otázku pedagogických principů s tak bohatou paletou aspektů, s tak velkým citem pro míru, proporce a pro vzájemné souvislosti, jak to nacházíme v literárním odkazu Jana Amose Komenského.

Jednotlivé směry **novodobé pedagogiky** většinou preferovaly jenom některé z pedagogických principů, které samy o sobě jsou správné a významné, ale brány izolovaně mohou vést k jednostrannosti. Tak orientace **Jeana Jacquesa Rousseaua** na přirozenost a svobodu výchovy a na osobní zkušenost vychovávaného jedince oslabil v jeho pedagogice moment systematickosti a společenské závaznosti natolik, že se tato koncepce stává možným východiskem pedagogického individualismu a subjektivismu. Sám jeho velký žák **Johann Heinrich Pestalozzi** citlivě vystihl nedostatek systému v nauce svého učitele a svým důrazem na princip soustavnosti se vědomě vrátil do linie, nastíněné již Komenským. Pestalozzi obohatil paletu pedagogických principů o princip výchovného vyučování jako požadavek stálého spojování vzdělávání s mravní výchovou jedince. V tomto směru na něj navazuje **Johann Friedrich Herbart**, **Friedrich Fröbel** a **Adolf Diesterweg**. Diesterweg znamená vůbec v německé pedagogice jeden z vrcholů právě z hlediska řešení otázky pedagogických principů, které rozpracoval s nevšední pečlivostí z rozmanitých hledisek do několika desítek zajímavých zásad.

V teorii pedagogických principů nemůžeme opomenout ani přínos ruské klasické pedagogiky 19. století, zvláště **Konstantina Dmitrijeviče Ušinského** a **Lva Nikolajeviče Tolstého**. Ušinskij kriticky rozebral západní pedagogiku své doby, její charakteristické tendence a na tomto základě se pokusil formulovat základní principy úspěšné výchovy. Důraz kladl na takové pedagogické zásady, jako je přiměřenost výchovy, soustavnost, názornost, aktivnost a samostatnost, trvalost, výchovnost vyučování a řídicí úloha učitele. Nesporný přínos Tolstého byl především v důrazu na aktivitu a tvořivost jedince v pedagogickém procesu.

Pro novodobou anglosaskou pedagogiku byl příznačný princip spojení výchovy se životem. Již **Herbert Spencer** v polovině 19. století kritizuje odtržení výchovy od základních sociálních funkcí, které má jedinec ve společnosti splnit, a **John Dewey** obětuje spojení se životem, aktivizaci a motivaci – obdobně jako Rousseau ve století osmnáctém – i systematickosti výchovně-vzdělávací činnosti. Další vývoj americké pedagogiky odhalil tuto jednostrannost Deweyova učení a v *esencialistické koncepci* systematizovaného základního učiva se opět vrátil ke klasické zásadě výchovy – k zásadě soustavnosti, aniž se ovšem zřekl principu aktivity, principu spojení výchovy se životem a principu dostatečné motivace výchovné činnosti.

Pedagogika dvacátého století znovu oživila některé klasické pedagogické principy, odhalila jejich nové aspekty a naplnila je i novým obsahem. **Pedagogický reformismus** a **alternativní pedagogika** zdůraznily především přiměřenost výchovy, a to jak jejích cílů a jejího obsahu, tak jejích podmínek i prostředků. Tomu má napomoci podstatná individualizace výchovné práce při zachování skupinového charakteru výchovy a přirozeného socializačního procesu. Klíčovým principem většiny pedagogických směrů dvacátého století je princip aktivity. Akcentuje se nejen aktivizace intelektu, ale především citové a volní stránky jedince a důraz se klade na rozvoj iniciativnosti, samostatnosti a tvořivosti. Také principu emocionálnosti se dostává oprávněného docenění, *existencialistická pedagogika* i některé další směry odhalují úlohu emotivních prvků ve výchově a adekvátní pedagogické atmosféry. **Postmodernismus** obohacuje pohled na pedagogické principy o pluralitní vidění a chápání skutečnosti, vystupuje proti autoritativní a monistické aplikaci těchto principů a vede k pedagogické toleranci.

5.2 Základní pedagogické principy

I když v pojetí a klasifikaci výchovně-vzdělávacích principů není jednoty, je možno vybrat a uspořádat základní z těchto principů tak, aby odrážely hlavní rysy pedagogického procesu, jako je jeho cílevědomost, soustavnost, aktivnost, názorost, uvědomělost, přiměřenost, trvalost i další. Tyto principy pronikají veškerou výchovně-vzdělávací činností, na jejich zachovávání a posilování závisí zdar pedagogického procesu i pedagogovo uspokojení z dobře vykonané práce.

Východním principem každé úspěšné výchovně-vzdělávací činnosti je **princip cílevědomosti**. Jak vyplynulo z předcházejících rozborů, je výchova na rozdíl od živelného vlivu prostředí vždy záměrné působení na jedince nebo sociální skupinu. Principem cílevědomosti rozumíme požadavek

- jasně stanovit konečné (strategické) i dílčí (taktické) cíle výchovně-vzdělávací činnosti,
- tyto cíle dostatečně zdůvodnit (motivovat) a
- přiměřeně je objasnit vychovávanému jedinci nebo skupině.

Neujasní-li si pedagog od počátku, čeho chce dosáhnout, tj. které vědomosti chce sdělit, které dovednosti a návyky chce vycvičit a které postoje, zájmy a potřeby chce navodit, a nezdůvodní-li si zároveň, proč tyto kvality sleduje, které individuální i společenské potřeby jimi zajišťuje, ztrácí celá, často namáhavá pedagogická práce i veškeré úsilí vychovávaného jedince smysl a význam. Kde není přesně vytyčených konečných i dílčích cílů, kde chybí jejich motivace, je jakákoliv pedagogická činnost od počátku málo účinná.

Náročnost tohoto pedagogického principu tkví také v tom, že pedagog by měl vážit a volit výchovné cíle z mnoha hledisek. Jde o to, jak se podaří sladit v konkrétním pedagogickém procesu cíle individuální a sociální, cíle obecné a specifické, cíle materiální a formativní, cíle adaptační a anticipační, cíle teoretické a praktické i cíle autonomní a heteronomní. Ne vždy si všechny tyto aspekty plně uvědomujeme, většinou jednáme intuitivně a podle svého přesvědčení a svých zkušeností se rozhodujeme pro určitou cílovou orientaci s určitými, někdy i jednostrannými preferencemi. Proto je tak obtížné v konkrétním výchovně-vzdělávacím procesu rozvíjet jedince skutečně plně a mnohostranně.

Jedním z klíčových principů, se kterým se setkáváme téměř v každé pedagogické koncepci na předním místě, je **princip soustavnosti (systematičnosti)**. Tímto principem rozumíme

- požadavek, aby veškeré výchovné podněty byly uspořádány do zdůvodněného systému, který umožní jejich osvojování v logickém pořádku, a
- požadavek, aby jak pedagogovo působení, tak činnosti vychovávaného jedince byly co nejsoustavnější.

Pro tento princip hovoří důvody gnozeologické i psychologické. Výchova usiluje o vědecký rozvoj jedince. Neoddělitelnou součástí každé vědy je systém jejích informací. Vyloučit systematičnost z výchovně-vzdělávací činnosti znamená oslabit její vědeckost. Psychologie myšlení a paměti ukazuje, že kvalita pochopení a zapamatování je přímo úměrná logickému uspořádání podnětů. Psychologie činnosti pak odhaluje význam soustavného procvičování a opakování pro tvorbu a upevňování dovedností a návyků.

Soustavnost vyzvedal ve svém pedagogickém díle již Jan Amos Komenský, když vyslovil požadavek logického zřetězení veškerého učiva. „*Probíráš-li něco, budiž vše, co následuje, jakoby cílem, všechno, co předchází, jakoby prostředkem k cíli*“. Tento princip je i v základu teorie programovaného vyučování, kdy všechny informace, které si má jedinec osvojit, jsou zpracovány systémem přesných logických kroků s přihlédnutím k požadavku zpětné vazby a průběžné kontroly.

Z principu soustavnosti vyplývají pro koncepci i činnost každé výchovně-vzdělávací instituce četné požadavky:

- vytvořit zdůvodněný systém vyučovacích předmětů, vzájemně na sebe navazujících a mezi sebou koordinovaných, zakotvený v učebním plánu;
- vybrat a systematizovat potřebné učivo, stanovit jeho normy v učebních osnovách a rozpracovat je v učebnicích a dalších pomůckách;

- zajistit systematický pracovní režim pedagogické instituce, pravidelnou návštěvu výuky (případně jiné formy konkrétního kontaktu s pedagogem, např. korespondenční), soustavu ročníků a vyučovacích hodin, harmonický rozvrh hodin ad.
- dosáhnout systematického pracovního postupu ve výuce každého předmětu a jeho návaznosti a koordinace s jinými předměty.

Nedostatečný ohled na požadavek soustavnosti, návaznosti a koordinovanosti učební látky jak v jednotlivých předmětech a mezi předměty, tak mezi ročníky, mezi jednotlivými školskými stupni a mezi školou a dalšími výchovně-vzdělávacími institucemi je jednou z vážných příčin, které snižují efektivitu výchovně-vzdělávacího působení.

Významnou zásadou, kterou opětovně vyzvedá moderní pedagogika, je **princip aktivity**. Tento princip vyjadřuje obecný požadavek

- opřít se při výchově o samostatnou činnost jedince;
- aktivizovat jeho poznávací, citové a volní procesy (tj. zajistit jeho aktivní pozorování skutečnosti, promýšlení látky i její emocionální prožívání a podněcovat jeho vůli k překonávání překážek a obtíží);
- opírat se o jeho zájem a stimulovat jej vhodnou motivací;
- soustavně ho vést k aplikaci a k praktickému využívání získaných vědomostí a dovedností.

Závažnost tohoto principu je podmíněna mnoha činiteli. Moderní pedagogika usiluje stále více o *rozvoj tvůrčího přístupu jedince ke skutečnosti*. Jde o to, aby danou realitu nejen poznal a pochopil, ale aby ji na základě dosaženého vzdělání také přetvářel a měnil. Jedině ony formy a metody výchovně-vzdělávacího působení, které rozvíjejí u jedince aktivitu, posilují jeho samostatnost a vedou ho k tvořivosti (kreativitě), odpovídají modernímu pedagogickému úsilí. Nic tak neškodí výchově a vzdělávání jako pasivita, mechaničnost a pouhé memorování faktů.

Od renesance se řadí v novodobé pedagogice mezi čelné zásady **princip názornosti**. Tímto principem rozumíme požadavek

- vycházet v pedagogickém procesu ze smyslového nazírání předmětů a jevů skutečnosti a z jejich obrazů (tj. přímý názor),
- opírat se o dosavadní představy a zkušenosti vychovávaného jedince (nepřímý názor) a
- současně systematicky rozvíjet jeho nazírací a představovací schopnosti (tj. jeho vnímání, pozorování a fantazii).

Naše poznání, jak ukazuje gnozeologie, začíná smyslovým vnímáním, od kterého postupujeme k obecnému myšlení a k verifikaci myšlenkových závěrů praxí. Proto i v pedagogickém procesu je smyslové vnímání skutečnosti východiskem vzdělávací a výchovné činnosti. Komenský považoval tento princip za „zlaté pravidlo“ vyučování a důsledně vyžadoval postupovat při výuce od příkladu (tj. názoru) k pravidlu (tj. zobecnění) a k praktickému využití poznatků.

Princip názornosti se v praxi uplatňuje v nejrozmanitějších formách, jako je:

- nazírání předmětů a jevů v přirozených podmínkách nebo v adaptovaných podmínkách dané instituce;
- nazírání trojrozměrných a dvojrozměrných pomůcek (preparátů, modelů, obrazů, fotografií, diapositivů, epidiaskopické projekce);
- motorická názornost (tj. přímé navození pohybu do motoriky vychovávaného jedince);
- schematická a symbolická názornost (za využití grafů, schémat a tabulek);
- sledování filmů, televizních pořadů, videokazet;
- názornost pedagogovy mluvy (daná konkrétností, barvitostí a emotivností jeho projevu).

Pro realizaci principu názornosti poskytuje naše doba svou rozvinutou technikou nebyvalé podmínky, ať již jde o využití rozhlasu, gramofonu nebo magnetofonu, CD a DVD přehrávačů, o využití různých projekčních technik, didaktických filmů, výukové televize, audiovizuálních kazet, trenažérů, multimédií ve spojení s počítači ad. Nezanedbatelným zdrojem názorných podnětů jsou muzea všech kategorií, kulturní instituce jako hvězdárny a planetária, zoologické a botanické zahrady a především komplexní audiovizuální centra (jako např. v Paříži Palác objevů nebo Centrum věd a průmyslu, Evropský park obrazů u Poitiers ad.).

S názorností úzce souvisí **princip uvědomělosti**, kterým označujeme požadavek, aby vychovávaný jedinec v pedagogickém procesu probírané látky a kladeným nárokům plně porozuměl. Tento princip má několik aspektů:

- Osvojované učivo se má v jeho vědomí správně odrážet ve formě *jasných představ a přesných pojmů, soudů a úsudků*.
- Jedinec má zkoumané jevy *promýšlet* a na základě prováděných myšlenkových operací (srovnávání, analýzy a syntézy, indukce a dedukce) má postupně vystihovat jejich podstatu i jejich vztahy a zákonitosti.
- Současně má získané vědomosti *správně vyjadřovat i jazykově*, tj. přesně užívat odborných názvů (termínů), jasně popsat, definovat a vysvětlit jevy a vyvodit obecné závěry.
- Současně má *pochopit úlohu získaných vědomostí a dovedností a správně a tvořivě jich v praxi používat*.

Smyslem tohoto principu je vyloučit jakékoliv mechanické osvojování skutečnosti, pouhé memorování bez hlubšího porozumění. Těsnou spojitost tohoto principu s názorností vyzvedal již Komenský, kterému názornost byla předpokladem skutečného pochopení a tvůrčí aplikace v životě.

Efektivnost výchovy je vedle její cílevědomosti a systematickosti, názornosti a uvědomělosti podmíněna také trvalostí jejích výsledků. Tento požadavek se týká jak osvojených vědomostí a dovedností, tak i rozvinutých schopností, zájmů a po-

stojí ke skutečnosti. V pedagogickém procesu tak hraje významnou roli **princip trvalosti**, který vyžaduje, aby jednou osvojené vědomosti, dovednosti i zájmy a postoje se staly trvalým majetkem vychovávaného jedince.

Jediná podmínka trvalosti se často v praxi vidí v *opakování a procvičování*. Nelze popřít, že pravidelný návrat k osvojeným představám a pojmům, které si jedinec mnohdy ujasní z nového aspektu a v novém kontextu, i pravidelné procvičování osvojených dovedností a návyků podstatně ovlivní trvalost výsledků vzdělávací a výchovné činnosti. Zároveň však nemůžeme opomíjet – jak se mnohdy stává – další významné činitele trvalosti.

Trvalost výsledků pedagogické činnosti je v první řadě důsledkem *zachovávaní předchozích základních principů*, a to především systematickosti, aktivity, názornosti a uvědomělosti. Systematizace vědomostí a dovedností, aktivní způsoby jejich osvojování, použití vhodných forem názoru a snaha o adekvátní pochopení látky jsou faktory, které podstatně ovlivňují produktivitu výchovného působení. K nim však přistupují ještě další činitele.

Na prvním místě je třeba uvést *přiměřené pracovní tempo*. Jakýkoliv spěch ve výchovné práci, iluzorní snaha „ušetřit čas“ ukvapeným a povrchním přístupem, působí nenahraditelné škody, neboť účinná výchova předpokládá vždy klidné pohroužení do látky, její plné pochopení i citové prožití a kvalitní osvojení vybraných vědomostí a dovedností. S tím souvisí i požadavek *vhodného výběru základního učiva*, aby pedagog nebyl nucen ke spěchu přemírou nepodstatných jevů, s nimiž má jedince seznámit. Trvalost při výchově je konečně podmíněna i *emotivností výchovné práce*.

Při výchově se v široké míře uplatňuje také **princip přiměřenosti** požadující, aby obsah, formy a metody výchovy byl v souladu s věkovou vyspělostí a s dosavadní úrovní, tj. s dosavadními znalostmi a schopnostmi vychovávaného jedince. Z této obecné zásady, vyzvednuté nesčetněkrát moderní pedagogikou, vyplývají některé dílčí požadavky.

Výchozím požadavkem je zachovávat *základní pravidla pedagogického postupu*: od blízkého k vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od snadného a jednoduchého k obtížnějšímu a složitějšímu.

Z principu přiměřenosti dále vyplývá, aby každý pedagog znal *věkové a individuální zvláštnosti* vychovávaného jedince nebo skupiny. Vlivem rozdílných schopností i vlivem různé úrovně výchovy v rodině i v předchozích pedagogických a společenských podmínkách bývají předpoklady jedinců i skupin velmi odlišné a zdaleka vždy neodpovídají předpokládaným možnostem daného věku (ze kterých se například vychází při stanovení látky v učebních osnovách).

Proto je při výchově velmi důležité, aby si pedagog na počátku i v průběhu výchovné činnosti zjišťoval stav dosavadních vědomostí a dovedností vychovávaných, stupeň rozvoje jejich schopností i jejich postoje, zájmy a potřeby a tomu přizpůsoboval jak výběr látky, tak i metody a formy své práce. V této *pedagogické diagnostice*, která je v praxi bohužel stále ještě značně opomíjená, je jeden z důležitých činitelů skutečné systematickosti a efektivnosti výchovy a vzdělávání.

Princip přiměřenosti klade také požadavek na *individuální přístup* k vychovávanému jedinci. Znamená to citlivě přihlížet k rozdílům typů, charakterů a nadání a individualizovat celý výchovně-vzdělávací proces.

Někdy se setkáváme s kritikou, že princip přiměřenosti vede ke snižování nároků na vychovávaného jedince, a objevuje se snaha formulovat princip náročnosti jako adekvátní současným konkurenčním podmínkám života. Jde tu však o určité nedorozumění. Princip přiměřenosti pouze odmítá dva možné extrémy pedagogické činnosti: předdimenzování požadavků na jedince, které může vést k jeho ztroskotání a frustraci, a poddimenzování nároků, které dostatečně nevyužívá všech možností jedince a brzdí jeho rozvoj. Správně pojatá přiměřenost znamená tedy poznat skutečné předpoklady a možnosti jedince a pracovat na jejich úrovni. *Přiměřená náročnost* na kvalitu výsledků i na rychlost dosahovaných změn patří tak k aktuálním požadavkům současné výchovy.

Moderní pedagogika stále více docenňuje pedagogický **princip emocionálnosti**, kterým rozumíme požadavek

- probouzet ve výchovně-vzdělávacím procesu adekvátní citové prožitky vychovávaného jedince,
- opírat se o ně a
- udržovat trvale radostnou tvůrčí atmosféru.

Tento princip má mnohostranné zdůvodnění a je jedním z nedostatků současné praxe, že se ještě stále značně opomíjí a přehlíží. Radostná nálada při jakékoliv činnosti zvyšuje výkon, optimalizuje průběh poznávacích i motorických procesů, usnadňuje překonávání překážek a snižuje pocit únavy. Psychologie citů ukazuje pozitivní vliv stenických citů (jako je radost, odvaha, sebedůvěra) na výkon, a naopak tlumivý vliv citů astenických (strach, tréma, nedostatek sebedůvěry).

„*Veselé nálady je třeba*“, píše Jan Amos Komenský, „*aby se nedostavilo znechucení nebo ošklivost, pravý to mor vyučování*“. Podle Herberta Spencera má být aktivizace pozitivních citů jedním z kritérií správnosti pedagogické práce: vyučování máme učinit poutavým a přitažlivým, aby vyvolávalo vnitřní radost. Požadavek optimistické atmosféry je jedním z typických znaků také alternativní pedagogiky dvacátého století.

Princip emocionálnosti se týká všech činitelů pedagogického procesu. Jde o příznivou atmosféru prostředí, o citově pozitivní působení učitelů a vychovatelů, o přitažlivost učební látky i vyučovacích forem a metod. Právě tyto stránky – kladný citový vztah mezi pedagogem a vychovávaným jedincem, vzájemnou důvěru a lásku i celkovou příznivou pedagogickou atmosféru – zdůrazňuje moderní pedagogika na předním místě.

V souboru základních pedagogických principů často figuruje také **princip jednotnosti výchovného působení**. Úspěšná výchova předpokládá jednotu v požadavcích i v přístupech všech učitelů a vychovatelů, s nimiž se vychovávaný jedinec setkává. Zkušenosti ukazují, že se výchova stává obtížnou, pokud její jednotliví iniciátoři působí protichůdně a vzájemně si své vlivy – třeba i nechtěně – paralyzují.

Jde v podstatě o určitý *pedagogický konsenzus* na základě vzájemné dohody, pochopení a respektu. Již v rodinné výchově je zapotřebí jistého souladu mezi oběma rodiči a zvláště mezi rodiči a prarodiči i jinými příbuznými. Při školní výchově jde o sblížení výchovných vlivů jednotlivých učitelů, o spolupráci školy s rodinou i o spolupráci školy s dalšími institucemi a organizacemi, které se na výchově jedince podílejí.

Tento princip jako by se dostával do rozporu s pluralistickou koncepcí demokratické společnosti. Tento rozpor je však pouze zdánlivý. Jedinec je současnou výchovou veden k pluralistickému pohledu na skutečnost, k humanismu, demokracii a toleranci. Z hlediska efektivnosti výchovy je však zapotřebí stanovit určitá pravidla hry a propojit – nakolik je to možné – záměry, formy a metody výchovného působení jednotlivých iniciátorů výchovného procesu, a to jak ku prospěchu jedince, tak i společnosti.

5.3 Aplikace pedagogických principů

Pedagogické principy se uplatňují v celém výchovně-vzdělávacím procesu. Přihlížíme k nim při koncipování a plánování tohoto procesu, při jeho zajišťování organizačním, materiálním i personálním, při jeho realizaci v každodenní výchovné činnosti učitelů a vychovatelů i při jeho posuzování a hodnocení. Pedagogické principy tak tvoří soubor základních kritérií, která nám umožňují, abychom tento proces adekvátně zabezpečili a současně jej přiměřeně posoudili a zhodnotili.

Východí oblastí, ve které se pedagogické principy uplatňují, je **koncipování a plánování výchovně-vzdělávací činnosti**. Takové principy, jako je cílevědomost, systematicčnost, aktivnost, názornost, uvědomělost, trvalost nebo přiměřenost, stojí u základů každé koncepční činnosti v pedagogické oblasti. Práce na profilech kterékoliv výchovně-vzdělávací instituce, na jejích učebních plánech, osnovách nebo učebnicích by nebyla myslitelná, kdybychom neměli stále na zřeteli uvedené klíčové principy, které se mají v daných dokumentech naplnit a uskutečnit. Z pedagogických principů přímo vyplývají některé požadavky na učební plány, na osnovy a na učebnice i další pomůcky, jako je jejich cílevědomost, systematicčnost, aktivizující charakter, názornost, přiměřenost, emocionálnost ad.

Vedle oblasti koncepční a plánovací se tyto principy uplatňují také **při organizačním, materiálním a personálním zabezpečení výchovně-vzdělávací činnosti**. Každý z principů má svůj bezprostřední odraz v organizaci výchovně-vzdělávacího procesu, v jeho materiálním zabezpečení i v jeho zajištění personálním. Celá organizace výchovy a vzdělávání v kterékoliv instituci je určována takovými požadavky, jako je cílevědomost, systematicčnost nebo přiměřenost. Princip názornosti, uvědomělosti a aktivnosti stojí vedle jiných principů u zrodu celé škály materiálních vyučovacích prostředků, které umožňují uvádět tyto principy do každodenní praxe. Také při personálním zajišťování výchovy a vzdělávání učitelskými, vychovatelskými nebo lektorskými silami stojí na předním místě taková příprava těchto pracovníků, aby si tyto principy nejenom osvojili, porozuměli jim a ztotožnili se s nimi, ale záro-

veň aby s nimi byli vždy ve shodě. Dobrý pedagog spojuje vždy výchovu s potřebami života, je cílevědomý a soustavný, aktivizuje vychovávané jedince, vyučuje názorně a uvědoměle, dbá na přiměřenost svého působení a ve své práci usiluje o dosažení trvalých výsledků.

Pedagogické principy se samozřejmě prosazují především v **samotném výchovně-vzdělávacím procesu**. Byly vyvozeny rozbořením tohoto procesu a dávají pedagogovi naději, že při jejich dodržování ve své práci uspěje. Správně vzdělávat a vychovávat znamená v každém okamžiku si uvědomovat konečně i dílčí cíle svého snažení, usilovat o co největší systematickosti, aktivizovat poznávací, citové i volní procesy vychovávaného jedince, zajistit přiměřenost výchovy, její názornost a uvědomělost, navozovat pozitivní pedagogickou atmosféru a usilovat o co nejtrvalejší výsledky. Není to práce snadná. Předpokládá kvalitní přípravu i dostatečné zkušenosti, avšak respektování základních pedagogických principů dává pedagogovi poměrnou záruku úspěchu. Výsledky pozorování výchovně-vzdělávací činnosti v různých institucích ukazují, že se pedagogům vždy nedaří tyto principy – teoreticky známé – dostatečně uvádět do praxe, a v tom tkívá v současné době jedna z příčin malé produktivity výchovy a vzdělávání.

Pedagogické principy jsou zároveň významným **nástrojem objektivního posouzení výchovně-vzdělávacího procesu**. Při posuzování výchovy a vzdělávání se v praxi dosud často setkáváme se subjektivistickými a nedostatečně zdůvodněnými hodnotícími soudy, což snižuje přesvědčivost hodnocení a nedostatečně aktivizuje pedagogy ke hledání efektivnějších cest jejich činnosti. Právě soubor pedagogických principů poskytuje vhodný nástroj k objektivnímu posouzení výchovně-vzdělávací práce každého pedagoga i každé instituce.

Při posuzování a hodnocení výchovně-vzdělávací činnosti si klademe otázku, nakolik je daná činnost cílevědomá, nakolik si pedagogové i vychovávaní uvědomují konečně i dílčí cíle svého snažení, nakolik je systematická, aktivizující, názorná, uvědomělá a přiměřená, nakolik jsou její výsledky trvalé i nakolik je činnost jednotlivých pedagogů i instituce jako celku koordinovaná a integrovaná. Tyto otázky by si měl pravidelně klást každý pedagog, měli by si je klást ředitelé, inspektoři i další činitelé povolání k hodnocení výchovy a vzdělávání a k zabezpečování vyšší efektivnosti výchovně-vzdělávacího působení. Posuzování a hodnocení pedagogického procesu se jistě opírá o četná kritéria. Kritérium pedagogických principů však bezesporu není kritériem okrajovým.

Literatura:

- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava : Amosium, 1992.
JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1999.
PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Praha : SPN, 1991.
PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. vydání. Praha : Portál, 2001.
TOMÁŠEK, F. *Pedagogika*. Brno : Nibowaka, 1992.

6. Pedagogická komunikace

K základní profesní výbavě pedagogického pracovníka (učitele, mistra odborného výcviku, vychovatele atd.) patří schopnost kultivovaného slovního projevu a taktního jednání s žáky, rodiči, spolupracovníky i veřejností. Každé pronesené slovo, výraz tváře, gesto, pohyb, čin, událost - téměř vše, k čemu dochází při pedagogickém kontaktu učitele, mistra nebo vychovatele s žáky (ale i s jejich rodiči a dalšími subjekty) - je součástí *pedagogické komunikace*, tj. **vzájemné výměny informací (poznatků, názorů, pocitů a postojů), probíhající mezi všemi účastníky pedagogického procesu**. Pedagogická komunikace není jen výměnou informací, předáváním sociální zkušenosti či organizačních pokynů, ale **zprostředkovává také emocionální stavy, mezilidské vztahy a postoje**.

Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, má zpravidla vymezený obsah, probíhá s ohledem na sociální role účastníků a respektuje stanovená komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole a ve výchovných zařízeních, ale i v rodině, v sportovních a zájmových zařízeních, v kulturně výchovných institucích i v pracovním prostředí.

Řada provedených výzkumů dokazuje, že **úroveň pedagogické komunikace výrazně ovlivňuje efektivitu veškeré pedagogické práce**. Způsob, jakým pedagogičtí pracovníci (zejména učitelé, mistři a vychovatelé) komunikují a jednají s žáky, se významně podílí nejen na atmosféře výuky, odborného výcviku, zájmové či jiné pedagogické činnosti, ale i na celkovém pedagogickém klimatu školy, učiliště či výchovného zařízení. **Kultivované vyjadřování a především citlivé a taktní jednání a vystupování pedagogických pracovníků pozitivně ovlivňuje následnou reakci a činnost žáků**. Nápodoba - napodobování činnosti, vyjadřování, ale především chování a jednání dospělých (zejména rodičů a pedagogů) a přejímání jejich názorů a postojů - je nejen jednou z nejstarších, ale i nejpůsobivějších metod výchovy a vzdělávání.

Podle míry připravenosti komunikace a míry očekávanosti jejího průběhu lze rozlišit *tři typy pedagogické komunikace*.

První typ představuje **kommunikaci, kterou si může pedagog** (mistr odborného výcviku, vychovatel) **předem dobře promyslet a detailně připravit** (tzv. „naprogramovaná“ komunikace). Při přípravě by měl pedagog respektovat následující hlediska:

1. **Adresát** - komu je naše sdělení určeno. (Žák, žáci, rodiče, spolupracovníci, pedagogická veřejnost atd.)
2. **Cíl komunikace** - ujasnění si, čeho chceme dosáhnout (seznámit s organizačními pokyny, předat informaci, vysvětlit nové učivo, orientovat k činnosti, navodit změny v chování a jednání atd.).
Pedagogická komunikace zpravidla sleduje několik cílů.

3. **Obsah** komunikace – pokud možno přesné vymezení toho, co budeme sdělovat, ukazovat, předvádět.
(Při výuce a odborném výcviku vycházíme zpravidla ze vzdělávacích programů a hlavně učebních osnov).
4. **Forma** komunikace – jak, jakým způsobem, jakou metodou připravený obsah sdělíme.
(Přednáška, vysvětlování, instruktáž, diskuse, beseda, přátelský rozhovor; připravíme případné pomůcky, texty, materiály, záznamy).
5. **Podmínky** komunikace – vymezený čas, akustické podmínky v místnosti, rozmístění účastníků komunikace v prostoru atd.

Druhý typ představuje **komunikace, která se dá připravit jen orientačně**, na základě zkušeností pedagogického pracovníka s obdobnými, do určité míry se opakujícími pedagogickými situacemi. Východiskem pro činnost učitele, mistra odborné výchovy a vychovatele je v tomto případě tzv. rámcová příprava, v praxi zkušených pedagogů běžná.

Třetí a nejnáročnější typ představuje **nepřipravená komunikace, odehrávající se v jedinečných a neopakovatelných situacích**, které lze jen stěží předvídat. Řešení těchto neočekávaných situací, provázených nezřídka „vypjatou“ atmosférou klade vysoké nároky na schopnost okamžitého „vhledu“ do nové situace, rychlého vyhodnocení podmínek, na rozhodnost i rozvážnost, ale především na pohotovost, citlivost a takt komunikace ze strany pedagoga. Soustavnou a pečlivou přípravou na řešení běžných a standardních situací získává pedagog četné zkušenosti, rozvíjí schopnost rychlé orientace, pohotovost ve vyjadřování a rozhodnost v jednání, což jsou základní předpoklady pro úspěšné řešení neočekávaných a mimořádných situací.

Řešení mimořádných a neočekávaných situací je náročné nejen na rozhodnost, rozvážnost, citlivost a takt komunikace ze strany pedagoga, ale i na celou osobnost pedagogického pracovníka. Bez nadsázky lze tyto situace nazvat „zkušebním kamenem“ lidské, především mravní úrovně učitele, mistra či vychovatele; způsob jejich řešení je „demonstrací“ skutečných (a ne pouze proklamovaných) názorů a postojů a má velmi výrazný výchovný dopad.

Pedagogickou interakci a komunikaci by měl v každé situaci charakterizovat

1. klid,
2. takt,
3. citlivý přístup,
4. pohoda,
5. vzájemná důvěra,
6. orientace na pozitivní jevy, stránky a vlastnosti,
7. tolerance,
8. snaha o porozumění ostatním,
9. trpělivost a
10. objektivita.

Pedagogická komunikace by neměla být jednostranná. Všechny dosavadní domácí i zahraniční výzkumy však ukazují, že během vzdělávací a výchovné činnosti hovoří hlavně (někdy dokonce neustále) pedagogický pracovník a jeho svěřenci jsou převážně jen v roli posluchačů. Za této situace hovoříme o tzv. jednosměrné komunikaci, kdy informace proudí převážně jedním směrem (v tomto případě od pedagogického pracovníka k žákům). Opačný případ je v běžné pedagogické praxi spíše výjimečným jevem. Pedagogičtí pracovníci by se měli více orientovat na intenzivní obousměrnou komunikaci, směřující k přibližné vyváženosti obou naznačených přístupů, aniž by se ovšem zříkali využívání všech ostatních možností, včetně obou výše uvedených krajních případů komunikace. Hlavní zásadou je, aby veškerá pedagogická činnost nebyla z komunikačního hlediska stereotypní. Charakter komunikace je do určité míry předurčován cílem komunikace; ve výuce a praktickém výcviku je výrazně poznamenán zvolenými vyučovacími metodami a organizačními formami. Při klasickém postupu hromadné výuky, kdy je žákům prezentováno a objasňováno nové učivo, jsou komunikační možnosti žáků značně omezeny. (Někteří učitelé a mistři si dokonce nepřejí být během výkladu „vyrušováni“ případnými dotazy žáků.) K obdobné situaci dochází při klasickém ústním zkoušení, zaměřeném pouze na jediného žáka. Pokud je nové učivo vyvozováno s aktivní účastí žáků – rozhovorem s třídou – jsou komunikační možnosti žáků mnohem větší. Dobrý pedagog při komunikaci využívá tzv. zpětnou vazbu; průběžně si ověřuje, zda jeho posluchači (především žáci) prezentovanému sdělení rozumí, zda na jeho pokyny a podněty adekvátně reagují atd.

Širší možnosti poskytuje např. společná rozprava – diskuse o určitém probíraném problému; možnosti intenzivní komunikace nabízí skupinové či párové vyučování, maximum pak představuje individualizovaná výuka či výcvik.

V historickém vývoji vyučování se pro vzájemnou komunikaci pedagogického pracovníka a žáků vytvořila určitá **pravidla**, jejichž podobu výstižně zformuloval P. Gavora následovně:

Pedagogický pracovník (učitel, mistr, vychovatel) **má právo:**

1. kdykoliv si vzít slovo, přerušit žáka,
2. mluvit s kým chce (s jednotlivcem, skupinkou, celou třídou),
3. mluvit o čem chce, tj. rozhodovat o tématu komunikace,
4. mluvit jak dlouho chce,
5. mluvit v kterékoliv části místnosti,
6. mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (vsedě, vstoje, v chůzi, zády k posluchačům apod.).

Pravidla pro žáky jsou poměrně přísná. **Žák má při hodině právo:**

1. mluvit jen tehdy, když mu pedagog udělí slovo,
2. mluvit jen s tím, kdo mu byl určen,
3. mluvit jen o tom, co mu bylo určeno,
4. mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno,
5. mluvit jen na místě, které mu bylo určeno,
6. mluvit v pozici, která mu byla stanovena.

Komunikovat, tedy vzájemně si sdělovat a dorozumívat se, lze trojím způsobem :

1. **verbálně**, tedy slovní komunikací (ústní či písemnou)
2. **neverbálně**, tedy mimoslovní komunikací
3. **jednáním, činností**, tedy komunikace činem.

(V pedagogickém procesu se verbální a neverbální komunikace s komunikací jednáním nepřetržitě prolínají.)

V každém verbálním projevu lze rozlišit **stránku obsahovou a stránku formální**. (Co mluvčí říká a jak to říká.) Obě stránky hrají v pedagogickém procesu významnou roli. Z **obsahového hlediska** má učitelova komunikace ve výuce (v odborném výcviku) velmi rozmanitý charakter. (Může jít o vysvětlení pojmů, dějů a souvislostí, předvedení dovedností, sdělení organizačních pokynů, demonstraci názorů, zaujetí postojů atd.) V každém případě by měl být obsah sdělení **srozumitelný** všem žákům. Žák by si měl jasně uvědomovat, co mu učitel (mistr) sděluje, nebo chce sdělit. Verbální projev pedagoga by měl být promyšlený a logicky uspořádaný, s důrazem na základní fakta a souvislosti. Je žádoucí zvolit adekvátní slovník, nové pojmy a termíny podrobně vysvětlit a vystříhat se používání parazitních slov. Srozumitelnosti obsahu je na závalu jak přílišná stručnost, tak i velká rozvlácnost. Základním požadavkem na verbální projev je **obsahová přiměřenost**. Obsah by měl být mj. přiměřený posluchačům, době trvání projevu a závažnosti sdělení. Verbální projev některých pedagogických pracovníků (zvláště začínajících) postrádá přehlednost, řádné objasnění a zdůraznění podstatných a pro pochopení nezbytných pojmů a souvislostí. Obsahová srozumitelnost je často nepříznivě ovlivňována nadměrným používáním odborných termínů. Vybrat hlavní a pro pochopení nezbytné myšlenky a srozumitelně je prezentovat v čase přiměřeném věku žáku, je jedním z projevů pedagogického mistrovství.

Obsah a stylistická výstavba verbálního projevu jsou stejně významné jako forma, kterou tento obsah sdělujeme. Zajímavý a dobře promyšlený výklad se mine účinkem, je-li pronesen monotónně, nevýrazně či s nedostatečnou hlasitostí. Způsob, jakým je sdělení řečeno, označujeme jako **formální stránku** řeči. (Při písemném přepisu z mluvené řeči se tento aspekt ztrácí.)

Pro hodnocení formální stránky verbálního projevu jsou podstatné následující aspekty:

Hlasitost (intenzita hlasového projevu). Hlasitost pedagogova projevu je závislá:

1. na počtu žáků, k nimž hovoří,
2. na prostorovém rozmístění žáků, kterým je jeho slovní projev určen,
3. na zvukových podmínkách prostoru,
4. na významu a závažnosti sdělení a
5. na atmosféře, kterou chce navodit.

Učitel, mistr nebo vychovatel by měl v místnosti (v učebně, dílně, klubovně atd.) zaujmout takovou pozici, aby ho všichni žáci dobře slyšeli a udržoval s nimi zrakový kontakt. Ve výuce a odborném výcviku se někdy setkáváme s tím, že někteří učitelé a mistři jsou během výkladu otočení zády k žákům a hovoří tzv. „do tabule“.

Obdobné negativní důsledky má projev příliš hlasitý (hlučný), ale i projev nedostatečně slyšitelný. Optimální je přiměřená hlasitost, která nepůsobí rušivě a napomáhá udržení pozornosti žáků. K volbě optimální hlasitosti projevu učitel napomáhá citlivé vnímání atmosféry místnosti (učebny) a zrakový kontakt se žáky.

Dynamika hlasového projevu (řeči) souvisí s hlasitostí. Dynamikou rozumíme zesilování a zeslabování hlasitosti, zpravidla podle závažnosti sdělení. Hlasitost zesílujeme (nebo zeslabujeme) např. tehdy, chceme-li něco zdůraznit, chceme-li zvýšit pozornost apod.

Rychlost řeči (tempo projevu) je významným formálním aspektem. Tempo řeči je třeba přizpůsobit zejména věku žáků a obsahové náročnosti (obtížnosti) sdělení. Příliš rychlý projev je žákům nesrozumitelný, projev příliš pomalý žáky unavuje a vede ke ztrátě pozornosti.

Intonace (melodie řeči). Intonací rozumíme výškový pohyb hlasu v průběhu mluvené řeči. Usilujeme o přirozenou intonaci, monotónní mluva (mluva stále stejným tónem) má za následek pokles pozornosti, přehnaná intonace působí naopak rušivě.

Správné frázování (udržování přirozeného rytmu řeči). Frázováním se rozumí členění proudů slov do určitých celků, které k sobě významově patří. Krátkou větu vyslovujeme bez pauz, delší věty členíme. Při tomto členění usilujeme o to, aby slova významově související byla vyslovena jedním dechem. Při mluvení děláme vhodné pauzy.

Emocionalita řeči vypovídá o tom, v jakém emocionálním stavu se mluvčí nachází. Odráží se v ní m.j. také vztah pedagoga k obsahu komunikace i k žákům.

K základním stavebním prvkům verbální (slovní) pedagogické komunikace patří otázka. **Otázka** představuje impuls k činnosti, k přemýšlení, je to podnět k aktivizaci poznávacích, citových a volných procesů žáka (tázaného).

Otázka

1. Navozuje činnost žáka,
2. řídí a usměrňuje činnost žáka žádoucím směrem (k postižení podstaty jevu, k stanovení souvislostí, k hodnocení atd.)

Požadavky na formulaci otázek:

1. Otázka by měla být **jasná a srozumitelná** (aby tázaný pochopil, k čemu se má vyjádřit, na co má odpovědět, co má vyřešit).
2. Otázka by měla být pokud možno **stručná** (žádná zbytečná slova, mnohomluvná souvětí „zamlžující“ podstatu dotazu atd.).
3. **Výstižná, přesně formulovaná** (abychom zjistili to, co chceme zjistit).

Žádná odpověď na otázku by neměla zůstat bez odezvy, bez reakce toho, kdo otázku položil!

Zásady kladení otázek ve výuce:

1. Otázka by měla pokud možno zahrnovat jeden problém.
2. Otázky by na sebe měly logicky navazovat, měly by být kladeny v promyšleném pořadí.
3. Chceme-li aktivizovat všechny žáky, položíme nejprve otázku a teprve potom vyvoláme žáka.
4. Otázky klademe přiměřeným tempem.
5. Žákům je třeba poskytnout přiměřený čas na odpověď.
6. Vyvoláváme střídavě všechny žáky.

Otázky lze členit podle řady kritérií, např. podle zaměření na osobní a věcné, podle významu na hlavní, doplňující a pomocné, podle didaktické taxonomie na pamětné, problémové, aplikační, hodnotící atd.

Neverbální komunikace je zpravidla součástí komunikace verbální. Při neverbální komunikaci jde o sdělování:

- **pohledy** (řeč očí),
- **výrazy obličeje** (mimika),
- **pohyby** (kinetika),
- **fyzickými postoji** (konfigurací všech částí těla),
- **gesty** (gestika),
- **dotykem** (haptika),
- **přiblížením** či **oddálením** (proxemika) a
- **úpravou zevnějšku a prostředí.**

K nejčastějším způsobům neverbální komunikace patří sdělování pohledy a výrazy obličeje. Pedagog může pohledem např. vyjádřit zájem o práci žáka, z „přísného“ pohledu lze vyčíst nesouhlas či pokárání, z „přátelského“ pohledu naopak souhlas nebo povzbuzení. Učitelovo zdvižené obočí může „signalizovat“ výzvu k pozornosti, výtku, výzvu k odpovědi, údiv nad vyslovenou odpovědí nebo činem žáka atd. Také gesta mohou mít řadu významů, např. zdvižený ukazováček může znamenat výzvu k zvýšené pozornosti, výtku a pod. Gestikulace by měla především funkčně doplňovat mluvený projev a napomáhat zdůraznění jeho nejdůležitějších pasáží. Je třeba se vyvarovat zbytečných a nefunkčních gest, zejména častých prudkých pohybů, působících velmi rušivě. (To platí i pro pohyb pedagogického pracovníka v místnosti.)

Fyzické postoje, přiblížení a vzdálení, dotyky a úprava zevnějšku jsou odrazem pedagogova vztahu k žákům a k obsahu komunikace, odrazem jeho mentality i momentální fyzické a psychické kondice. Učitelova kultivovaná mluva by měla být za všech okolností provázena také kultivovanými neverbálními projevy.

I když se pedagogická komunikace realizuje především formou verbálního projevu, dochází i v pedagogické praxi k situacím, které jsou řešeny „beze slov“. V takovém případě hovoříme o tzv. **komunikaci jednáním, činem**, která je mnohdy mnohem působivější než komunikace verbální. Bezeslovná, rychlá a účinná reakce na konkrétní situaci ve formě praktického činu je výchovně velmi působivá. Může být nejen praktickou ukázkou schopnosti okamžitě a pohotově uplatnit osvojené vědomosti a dovednosti, ale i projevem žádoucích profesních a mravních postojů. Činy a jednání pedagogických pracovníků jsou nejen „komplexní výpověď“ o jejich vzdělanostním profilu, ale především o vlastnostech morálních a lidských. Jejich výchovná hodnota je vysoká a měly by být proto vždy na takové úrovni, aby byly pro žáka přitažlivým příkladem.

Kultivovaný verbální i neverbální projev, stejně tak jako taktní a uvážlivé jednání, by měly patřit k charakteristickým rysům každého pedagogického pracovníka. Pedagogická profese předpokládá mnohem víc než zvládnutí běžných rétorických dovedností. Každé slovo pedagogického pracovníka, způsob a tón, kterým je proneseno, má v konkrétní situaci svůj význam a velký výchovný dopad. Dobrý pedagog vytváří pro komunikaci vhodné podmínky, umí naslouchat jiným, je schopen „zvládnout“ hlasem, zrakem a sluchem prostor, v němž výchovně-vzdělávací činnost probíhá, a odpovídajícím verbálním i neverbálním způsobem citlivě a taktně reagovat na každý pedagogicky významný podnět.

Literatura:

DOHALSKÁ, M. a kol. *Mluvím, mluvíš, mluvíme. Kapitoly z moderní rétoriky*. Praha : Horizont, 1985.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995.

SVATOŠ, T. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové : VŠP, 1998.

ŠAFROVÁ, A. *Jak mluvíme. Kapitoly o komunikaci*. Brno : CDVU MU, 1994.



7. Poruchy chování u dětí a mládeže ve školní praxi, možnosti řešení a prevence

Úvodem

Problematika poruch chování a sociálně negativních jevů u dětí a mládeže v současné době znepokojuje jak odborníky, tak i laickou veřejnost. Podle policejních statistik se děti a mládež do osmnácti let stále častěji dostávají do konfliktu se zákonem. Roste agresivita, brutalita, sociálně patologické projevy, a to i v minulosti „neproblémových“ skupin mladých lidí. Také pedagogičtí pracovníci (učitelé, vychovatelé, mistři odborného výcviku) se častěji dostávají do situací, které jsou pro ně (s ohledem na danou situaci a jejich kompetence) prakticky neřešitelné. Obraz a příčiny poruch chování jsou většinou tak složité a komplikované, že jednoduchá opatření, jež se nabízejí, v praxi selhávají.

Převýchovou, reedukací jedinců s poruchami chování (sociálně a mravně narušených) se zabývá etopedie, jeden z oborů speciální pedagogiky. Bohužel, dlouhodobá tradice vymezila tuto péči u nás až do počátku 90. let jako péči ústavní. Teprve změny posledních deseti let, které s sebou přinesly i řadu již zmiňovaných společenských jevů negativních, zapříčinily, že se hlavní pozornost obrátila k prevenci. Přes rozsáhlé aktivity a investice ministerstev vnitra, školství, práce a sociálních věcí je podle výsledků v praxi zřejmé, že bude trvat ještě dlouhou dobu, než se u nás vybuduje skutečně kvalitní systém, který zabezpečí služby od primární až po terciární prevenci s provázaností jednotlivých zainteresovaných resortů a institucí.

Možnosti výchovné intervence pedagogických pracovníků v podmínkách běžného školství v případě již rozvinutých poruch chování jsou omezené. Při minimalizaci jejich následků pro další vývoj žáka může pomoci pedagog sám v případě méně závažných a hraničních problémů. Pedagogický pracovník často poruchu chování odhalí, diagnostikuje ji, většinou však jeho možnosti zásahu končí právě diagnostikou poruchy. Řešení totiž většinou spočívá v širších společenských souvislostech, v rodině, v právním a hodnotovém systému společnosti, v její úrovni ekonomické i morální. Reálně tak má pedagog možnost (někdy i povinnost) obrátit se k odborným institucím poradenského a diagnostického typu - pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, krizová centra, pomoc může nalézt také v institucích veřejné správy, sociální péče, policie. Cílem by mělo být jediné: udělat vše pro pozitivní změnu v chování žáka, přerušit sociálně nepřijatelný trend v jeho chování, zamezit ohrožování mravního vývoje ostatních spolužáků.

7.1 Poruchy chování a jejich charakteristika

V obecné řeči se pod pojmem poruchy chování obvykle rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžné hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny. Normu pak chápeme jako určité měřítko, normalitu jako vyjádření stavu.

Normu lze posuzovat z nejrůznějších hledisek, např. z hlediska statistického, filozofického, medicínského, sociálního atd. Z tohoto pohledu pak lze provádět i různé klasifikace poruch chování a zaměřit se na oblast, která je v danou chvíli pro nás prioritní, ovšem s respektováním i ostatních hledisek. Pro naše potřeby se zaměříme především na poruchy chování z hlediska speciálně pedagogického a sociologického.

7.1.1 Hledisko speciálně pedagogické – etopedické

Charakterizuje poruchy chování jako *projev narušeného vztahu k výchově*, především u sociálně (mravně) narušené mládeže, ale i u dalších kategorií postižených jedinců. Jedná se o *odchylku v procesu socializace*, kdy jedinec nerespektuje normy chování na úrovni odpovídající jeho věku a rozumovým schopnostem. To znamená, že jedinec normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi nedokáže řídit. Důvodem může být sociální či výchovná narušenost nebo zanedbanost, jiná hodnotová orientace, rozdílné osobní motivy nebo neschopnost ovládat svoje jednání. Nepřiměřené sociální chování se projevuje především *poruchami sociálních vztahů*, resp. neschopností navazovat a udržovat přijatelné sociální vztahy. Znamená to především narušenou přirozenou interakci, negativní modifikaci vzorů chování, nenaplnění základních potřeb člověka, které je pro normalitu vývoje v sociální oblasti nezbytné uspokojit (mezi ně patří např. potřeba bezpečí, jistoty, materiálního zajištění, potřeba emocionální vazby a emocionální odezvy). Nejsou-li tyto potřeby uspokojeny v přirozeném prostředí člověka, hledá jejich saturaci v prostředí jiném, a to téměř za každou cenu.

O poruchu chování takto pojatou se nejedná v případě, že jedinec není schopen pochopit význam hodnot a norem, nebo porucha chování je přímo součástí obrazu nemoci (viz mentální retardace, psychická onemocnění, organické poškození mozku aj.).

Mezi nejčastěji užívané **klasifikace poruch chování** na základě předchozí charakteristiky patří:

Poruchy chování podle stupně společenské závažnosti

- *Disociální chování*, tj. nespolečenské, nepřiměřené, které se však dá zvládnout běžnými pedagogickými postupy, nenabývá sociální dimenze. Nejčastěji se objevuje v rodinné nebo školní výchově. Jedná se o kázeňské přestupky proti školnímu řádu, neposlušnost, vzdorovitost, negativismus, lži a jiné drobné porušení normy. Často jsou to projevy charakteristické pro určitá vývojová období nebo

jsou průvodním jevem jiného primárního postižení. Většinou mají přechodný ráz a mohou vymizet samy nebo za pomoci odborníků, nejčastěji formou ambulantní poradenské nebo terapeutické péče psychologa či speciálního pedagoga. Pokud disociální chování trvá delší dobu a jeho příčiny jsou převážně ve špatném sociálním prostředí, může se prohloubit především v pubertě do závažnějších projevů poruch chování.

- *Asociální chování*, které je v rozporu se společenskou morálkou vzhledem k nedostatečnému nebo dokonce chybějícímu sociálnímu cítění. Nositel takového jednání se již výrazněji odlišuje od společenského průměru. Porušuje společenské normy, normy morálky dané společností, ale intenzitou ještě nepřekračuje právní předpisy. Svým jednáním v důsledcích škodí většinou sám sobě (alkoholismus, toxikomanie, demonstrativní sebepoškozování, záškoláctví, potulka). Projevy jsou charakteru setrvalého, s častou frekvencí, a vesměs bývá patrný vzestupný trend tohoto chování. Náprava asociálního chování již vyžaduje speciálně pedagogický přístup, a to nejen v podobě poradenské, která se většinou májí účinkem, ale především v podobě ústavní péče ve speciálních výchovných zařízeních, event. v psychiatrických léčebnách nebo terapeutických komunitách.
- *Antisociální chování* zahrnuje veškeré protisociální jednání bez ohledu na věk, původ a intenzitu činu. Svými důsledky poškozuje společnost i jedince, ohrožuje nejvyšší hodnoty včetně lidského života. Velmi často navazuje na chování asociální. Nositel antisociálního jednání porušuje zákony dané společností a jeho náprava je možná pouze prostřednictvím ústavní péče, ať již jsou to zařízení školská nebo věznice. Mezi projevy antisociálního jednání patří veškerá trestná činnost (krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy), vystupňované násilí a agresivita, terorismus, organizovaný zločin a trestná činnost související s toxikomanií. Skupina antisociálních forem chování se vyznačuje nejvyšším stupněm narušenosti původce chování, nejvyšší intenzitou defektivy, obtížnou aplikací nápravné péče v důsledku fixace poruch a velkou pravděpodobností recidivy.

Poruchy chování podle věkové kategorie

Poruchy chování můžeme rozdělit v souvislosti s věkem na poruchy pro určitý věk typické a poruchy, které se vyskytují ve všech nebo ve více věkových obdobích. Takové poruchy ale mají v různých věkových obdobích svá specifika. Prolínají se a velmi často bývají uváděny společně s výše uvedenými poruchami chování dle stupně narušenosti, neboť zde existuje určitá návaznost. Zatímco asociální chování se zpravidla vyskytuje u dětí mladších, chování antisociální diagnostikujeme ve větší míře u starších dětí a mládeže.

Nejmladší věkovou skupinou, která je z hlediska kriminality sledována, je kategorie dětí ve věku od 6 do 15 let. Závadová činnost této věkové kategorie bývá označována jako *prekriminalita*, *dětská delikvence*, *dětská kriminalita*. Rizikovým obdobím může být už začátek školní docházky, která je pro dítě náročná po stránce psychické i fyzické. Dítě se musí podříditi určitému režimu, autoritě učitele, začlenit se do kolektivu. Tyto požadavky však z různých důvodů dítě nemusí zvládat. Reaguje

pak negativně, nebo naopak celou situaci zdánlivě zlehčuje a staví se lhostejně. U neurotických dětí se může objevit také strach ze školního prostředí, z učitele, ze spolužáků. Reakcí může být záškoláctví, vzdorovitost, neposlušnost, upozorňování na sebe, lži aj. Dalším závažným obdobím ve vývoji dítěte je puberta, v níž jedinec prochází složitými změnami fyzickými i psychickými. U dětí z narušeného prostředí nebo u dětí, které jsou různým způsobem odlišné, probíhá toto období zvláště těžce. Nebezpečím je psychická nevyrovnanost, touha napodobovat dospělé, potřeba k někomu patřit, identifikovat se s nějakým vzorem, což může pubescenta přivést do závadové party, která mu poskytne chybějící sociální zázemí.

Stejně jako u celkové kriminality, výskyt dětské delikvence souvisí nejvíce s velkými městy. Typickým znakem dětské delikvence je skupinovitost, malá připravenost a promyšlenost. Jedná se o činy páchané převážně spontánně. Negativní aktivity směřují většinou proti majetku v osobním i společném vlastnictví. Méně často se setkáváme s násilnými trestnými činy, i když musíme konstatovat, že nárůst brutality je zřejmý. Přibyla i šikana, která se v minulosti u této věkové kategorie a v běžném prostředí téměř nevyskytovala.

Poruchy chování u mladistvých – *juvenilní delikvence* neboli *kriminalita mladistvých* – se týká věkové kategorie mládeže od 15 do 18 let. V tomto období dospívání se formují hlavní rysy osobnosti. Je považováno za kritické období charakteristické zejména změnami sociálními. Vliv vrstevníků je v tomto období velmi silný, vytvářejí se skupiny, které se ne vždy zabývají činnostmi pozitivní. Vytrhnout mladého člověka z nevhodné party je často velmi nesnadné až nemožné. Protispoločenského jednání se mladiství dopouštějí na základě věkových zvláštností somatického i psychického vývoje, sociální nezralosti a nedokončeného vývoje morálního. U těchto jedinců se objevuje celá řada trestných činů, které se svou povahou blíží kriminalitě dospělých, často s recidivou. Mezi nejčastější projevy patří násilí proti jednotlivci i skupině, majetkové trestné činy, opilství a výtržnosti, neoprávněné užívání motorového vozidla, v posledních letech bohužel také větší zapojení do organizovaného zločinu, prostituce a účasti na trestné činnosti související s toxikomanií a gamblerstvím. Většinu delikventní mládeže tvoří ekonomicky závislí jedinci s ukončeným základním vzděláním bez kvalifikace. U těch, kteří mají svou profesi, se ve většině případů jedná o dělnická povolání.

7.1.2 Hledisko sociologické

V etiologii poruch chování bývá zmiňována sociální podmíněnost negativních projevů. S nárůstem kriminality a stupňujícími se asociálními a antisociálními činy v dětském a adolescentním věku se hovoří mnohem častěji o *sociálně patologických jevech v chování*, o *sociálně negativním chování*, o *sociálně narušené, ohrožené či nepříznivě mládeži*. Obsahově se jedná o poruchy chování, jejichž charakteristika byla popsána v předchozích klasifikacích. Zpravidla jde o takové jednání, jímž jsou porušovány společenské normy, práva ostatních, přičemž jedinec s poruchou chování selhává jak v interpersonálních vztazích, tak i v naplňování smysluplných životních perspektiv.

Pojetí těchto termínů, které je následně předkládáno veřejnosti v podobě různých návrhů na řešení a preventivních programů, zdůrazňuje právě složku sociální, resp. chování jako určitý druh komunikace se společností, méně se klade důraz na samotnou narušenou osobnost jedince a na jeho psychiku.

Vymežeme tedy alespoň dva základní sociologické pojmy (Kapr, J. a kol., 1994), které se svým obsahem vztahují k poruchám chování tak, jak je vnímáme z pohledu etopedie.

Sociální deviace (a v jejím rámci deviantní chování) – porušení nebo podstatná odchylka od některé sociální normy chování nebo skupiny norem. Sociologické pojetí deviace je podstatně širší než pojetí právní nebo etické. Nelze ji ztotožňovat s trestnou činností, která je pouze jednou z jejích forem, ani s antisociálním chováním, i když většina forem sociálního chování pokládáných za deviantní tuto povahu obvykle má.

Pojem sociální deviace zahrnuje tak rozmanitá chování, jako je vešláctví, vypjatý feminismus, homosexualita, politická ortodoxie, krádež, alkoholismus, narkomanie atd., tedy fenomény, které nás v současné době trápí, tak jako každou společnost, která se nachází v určitém přechodovém stádiu.

Pro charakteristiku sociální deviace je podstatná znalost samotných norem, normativního řádu na různých strukturních úrovních společnosti, neboť co je pokládáno za deviantní v určitém společenství, jinde může být tolerováno nebo akceptováno a naopak, jeden typ deviantního chování může zároveň porušit několik norem.

Potenciální základy sociální deviace je nutno hledat nejen v osobnosti devianta, ale také v deformovaném hodnotovém systému, při paralelní existenci dvou nebo více alternativních normativních systémů, ve špatném fungování sociálních institucí i v povaze mezispolečenských vztahů. V souvislosti s těmito novými pohledy vznikla v rámci sociologie samostatná disciplína - sociologie deviantního chování.

Sociální patologie – shrnující pojem pro nezdravé, nenormální, obecně nežádoucí společenské jevy, tzv. společensky nebezpečné, negativně sankcionované formy deviantního chování. Je součástí sociální deviace, její vystupňovanou formou.

Mezi sociálně patologické jevy bývají řazeny kriminalita, sebevražednost, alkoholismus, sexuální úchytky, prostituce, organizovaný zločin aj.

Vznik a existence sociálně patologických jevů je výslednicí působení faktorů biologických, psychologických, sociálních, kulturních i dalších.

7.2 Osobnost jedince s poruchou chování

Zkoumání osobnosti jedince s poruchami chování nebo nositele sociálně patologických projevů, tedy jevů odklánějících se od normy, prošlo dlouhým vývojem, neboť vždy bylo závislé na rozvoji různých vědních oborů v dané společnosti. Přes různé koncepce, které většinou zdůrazňovaly jedno převládající hledisko (ať už biologické či psychologické), se asi od 70. let tohoto století přešlo k *multifaktoriálnímu pohledu* na tuto problematiku, tzn., že se hodnotí činitele biologické, psychologické, sociální, přírodní, společenské i historické.

Jak vyplývá z klasifikace poruch chování a hledisek uvedených v předchozím textu, chceme-li poznat a hodnotit osobnost jedince s poruchami chování ve všech souvislostech, musíme poznat nejdříve normu, tedy vývoj osobnosti především po stránce psychické. S ohledem na věkovou skupinu, s níž se setkáváme v pedagogické praxi nejčastěji, budeme věnovat pozornost především dětem školního věku a adolescentům.

7.2.1 Psychický vývoj jedince, činitelé vývoje

Psychický vývoj je výsledkem interakce dědičných dispozic, tj. vnitřních podmínek (genová výbava, genotyp) a vlivů vnějšího prostředí (fenotyp – konkrétní realizace genotypu v daném prostředí). Protože však dítě není pouhým pasivním příjemcem různých podnětů, je jeho aktivita v průběhu psychického vývoje dalším, stejně důležitým činitelem. Psychický vývoj se realizuje prostřednictvím činnosti, aktivity, ve které se rozvíjejí různé psychické procesy i vlastnosti a celá osobnost dítěte. V činnosti dítěte je obsažena aktivní i pasivní adaptační složka. Dítě je nuceno se přizpůsobovat a zároveň se snaží prostředí změnit tak, aby lépe vyhovovalo jeho potřebám.

V procesu vývoje se objevují *kritická období*, která jsou nejvhodnější k rozvoji určitých psychických vlastností či k nějaké důležité vývojové změně. Hovoříme též o tzv. věkových normách, které vystihují hlavní období a mezníky vývoje psychiky jedince v celoživotním běhu. Pro rozvoj nějaké vlastnosti, tzn. pro efektivní učení, je nezbytný určitý stupeň zralosti. Pro úspěšný vývoj je třeba, aby dědičné předpoklady i vlivy prostředí byly v normě a aby zrání a učení působilo ve vzájemném souladu i časové shodě. V období dětství a dospívání není vývoj jednotlivých psychických funkcí ještě dokončen, mnohé se mění nebo zdokonalují. Totéž platí o osobnosti dítěte, resp. pubescenta.

Vývoj je za normálních okolností proces nezvratný. Jeho průběh a charakteristické vlastnosti jsou vždy individuální. Vývoj se u každého jedince projevuje určitým tempem, jeho výkyvy, obsahem zkušeností, vyzrálostí jednotlivých vlastností a úrovní integrace osobnosti. Obecné zákonitosti vývoje určují jeho individuální průběh pouze rámcově, ale jeho originální vlastnosti jsou dány interakcí dědičných dispozic s konkrétními životními podmínkami.

Jako hlavní složku vnější stimulace psychického vývoje lze pojímat *sociální prostředí*. Socializační činitel je nejvýznamnějším faktorem, který rozvíjí specificky lidské psychické vlastnosti. Každý jedinec se rodí do určitého prostředí, na které se v průběhu svého individuálního vývoje adaptuje.

K sociální adaptaci dochází postupně v procesu *socializace*, v procesu, ve kterém je zahrnuto *sociální učení* v tom nejširším slova smyslu. Na jeho základě jedinec totiž upravuje své chování, neboť se učí postojům, motivům a způsobům, jak dosahovat cíle. Toto učení má významnou úlohu také při utváření charakteru. Socializace se realizuje jen za aktivní účasti sil člověka a sociálních sil společnosti. Vedle jednotlivců jsou to především společenské skupiny, organizace a instituce, které socializaci usměrňují, neboť prostřednictvím sociálního kontaktu se k dítěti dostávají konkrétní odměny a tresty, požadavky i příkazy, jež jsou uznávanými normami v dané společnosti. Důležitým socializačním činitelem je tedy rodina, škola, sdělovací prostředky, zájmové organizace apod.

Na jedince v rámci socializace ovšem nepůsobí pouze kladné vlivy. Socializace může mít i nežádoucí podoby, a tudíž i negativní účinky. Proces socializace může vést za určitých nepříznivých okolností ke vzniku různých konfliktů uvnitř osobnosti, z nichž mohou vznikat vážné poruchy psychického vývoje i poruchy adaptace. Důsledkem tedy může být i *sociální maladaptace*, která je charakteristickým znakem právě sociálně narušených jedinců.

7.2.2 Charakteristické znaky jedince s poruchami chování

Individuální historie vývoje každého z nás je jedinečná a neopakovatelná. Přesto lze najít a pojmenovat určité osobnostní rysy nebo schémata poznávání a jednání typické pouze pro určité skupiny populace, společné znaky charakterizující osobnost se sociálně nežádoucími projevy chování.

Psychologické znaky

Zpravidla se udávají *odlišnosti intelektuální, citové a volní*. Většina jedinců s poruchami chování se nachází v intelektovém pásmu slabšího průměru a podprůměru. Nižší intelektová úroveň bývá příznivější pro rozvoj asociálního a antisociálního chování. Vyplyvá to ze snížené sebekritičnosti, neschopnosti posoudit dostatečně a včas danou situaci, zvážit důsledky vlastního jednání a jednání jiných. Spolupůsobí tu povahová nevyspělost, touha po uplatnění, uznání a zvýšená sugestibilita, která z těchto jedinců často tvoří obětí či samotného aktéra trestné činnosti.

Chudý emocionální život přináší nesmělost, znechucení, náchyllost k fantazii a snění, citovou nevyspělost, pocity méněcennosti. Často se jedná o jedince citově deprivované nebo subdeprivované, se změněným citovým prožíváním. Komunikace s ostatními bývá nápadná svou nepřiměřeností, odlišné mezilidské vztahy ovlivňují i sebepojetí a sebehodnocení jedince, které nebývá přiměřené a projevuje se nespokojeností s vlastním statutem. Formami obranného mechanismu pak často bývají destruktivní postoje, vandalismus, agrese, event. autoagrese. Zkušenost strádání v emoční oblasti změní vesměs i hierarchii hodnotového systému, který bývá chybný a různým způsobem deformován.

Narušena bývá také volní sféra projevující se slabou vůlí. Volní akt je ovlivňován a veden motivací, jejíž charakter je u jedinců s poruchami chování výrazně egoistický. Volní autoregulace bývá nezralá, převážně emocionální a směřuje k uspokojování vlastních aktuálních potřeb bez ohledu na okolí. S tím bývá spojeno snížené sebeovládání, impulzivita a nízká frustrační tolerance.

Chybná hodnotová orientace dále podmiňuje jejich činnost, jednání, vztah k životu, společnosti i k sobě samému.

Sociální znaky

Základní sociální znaky jedinců s poruchami chování jsou odvozovány z prostředí, které jedince obklopuje a ovlivňuje. Největší vliv mají *rodina, škola* nebo *pracoviště, způsob trávení volného času*. Jednotlivé prvky sociálního prostředí nepůsobí každý zvlášť, ale společně, navzájem na sebe navazují. Konečný výsledek závisí na síle jednotlivých složek a samozřejmě na osobnostních kvalitách jedince.

U sociálně narušených jedinců lze najít některé společné znaky, jež charakterizují jejich sociální zázemí. Typickým sociálním znakem jsou závažné poruchy funkcí rodiny. Nejnapadnější bývá neúplnost rodiny. Komparace výsledků výzkumů delikventních osob a srovnávacího vzorku bezproblémových jedinců ukazují, že delikventi pocházejí častěji z rodin rozvrácených, kde rodiče jsou rozvedeni nebo žijí odloučeně, než z rodin, které jsou neúplné kvůli úmrtí jednoho z rodičů. Avšak i v úplných rodinách může být výchova narušena, pokud se jedná o formální svazek, nebo kde soužití rodičů je výrazně konfliktní. Často se také jedná o početnější rodiny, kde někteří z členů již měli nebo mají problémy se zákonem. Rodina má celkově nižší sociální status, její členové dosahují vesměs jen základního vzdělání nebo vyučení v oboru. Vyskytuje se závislost na návykových látkách. V některých případech vykazuje rodinné prostředí závažné nedostatky i po stránce hygienické a zdravotní.

Dalším znakem mládeže se sociálně patologickým vývojem je narušený vztah ke škole, ke vzdělání, k práci. Setkáváme se s nezájmem o vzdělání, častou nekázní ve škole a záškoláctvím. Školní neúspěšnost je značná a jejím výsledkem bývá ukončení povinné školní docházky v nižším postupném ročníku. Proto tito jedinci nemají ani předpoklady k získání vyšší kvalifikace, což jim znesnadňuje uplatnění na trhu práce a naopak je inspiruje k získávání finančních prostředků nelegálním způsobem. Po nástupu do zaměstnání mají časté absence, neboť většinou vykonávají práci, která je neuspokojuje, k níž nenašli vztah. Kontakty ve škole či na pracovišti udržují obvykle se stejně problémovými jedinci.

Povrchnost zájmů ve volném čase rovněž charakterizuje tuto skupinu mládeže. Trávení volného času s rodiči a pravidelná zájmová činnost bývá vzácností. Časté jsou vycházky bez určitého cíle, potulování. Pokud je jedinec členem party, účastní se většinou i její delikventní činnosti. Parta se stává náhradní primární skupinou, neboť mezi kamarády nalézá jedinec to, co mu neposkytlo rodinné prostředí: pocit sounáležitosti, uznání, možnost aktivity, seberealizace. Lze konstatovat, že v současné době stále více převažuje pasivní trávení volného času, konzumní způsob života se zaměřením na materiální hodnoty, zvyšuje se zájem o členství

v různých extremistických skupinách a náboženských sektách. Častým prostředkem k získávání finančních zdrojů se kromě klasické kriminality stává prostituce nebo obchod s drogami.

K sociální charakteristice jedinců s poruchami chování lze zařadit i vliv topografického rozložení, kdy kriminalitou jsou více postižena místa s velkou migrací obyvatelstva, koncentrací průmyslu a zejména se silnou anonymitou, kterou poskytují městská sídliště.

Můžeme tedy shrnout, že k nejčastěji uváděným rysům jedinců s poruchami chování patří **snížený intelekt, poruchy psychických funkcí, nezvládnutelnost vnitřních impulzů, agresivita, nedostatek osobní kázně, narušená citová sféra, neschopnost navazovat kvalitní citové vazby, dezintegrace osobnosti, sociální nepřizpůsobivost, deformovaná zájmová oblast a hodnotová orientace, sklony k užívání návykových látek, sklony ke kriminální činnosti a rodinná zátěž.**

7.2.3 Nejčastější projevy poruch chování ve školním věku a adolescenci

Odchytky psychického vývoje od normy a následné poruchy chování lze charakterizovat ze dvou základních hledisek:

- a) poruchy psychického vývoje dané primárně vlastnostmi organismu dítěte (lehká mozková dysfunkce, mentální retardace, tělesné či smyslové postižení),
- b) poruchy psychického vývoje způsobené převážně vlivy vnějšího prostředí.

Pokud vezmeme v úvahu běžné školní prostředí, nikoliv školství speciální, pak se setkáváme nejčastěji s poruchami chování na bázi LMD a v důsledku negativních vnějších vlivů. V charakteristice jednotlivých vývojových období budeme věnovat pozornost především těm skutečnostem, které se následně dotýkají možného vzniku poruch chování nebo jsou příčinou špatné sociální adaptace.

Mladší školní věk

Jako mladší školní věk zpravidla označujeme časový úsek od 6 do 11 let života dítěte. V tomto věkovém období jsou dvě významné fáze – vstup do školy a období začínající puberty. Celkově lze říci, že mladší školní věk je v průměru nejstabilnějším obdobím v dětském životě, pokud ovšem dítě vyrůstá ve zdravém sociálním prostředí. Jako vývojová rizika tohoto věku jsou udávány: možnost podlehnout pocitům méněcennosti, úzkosti, že dítě na svět a věci kolem sebe nestačí, a dále nebezpečí, že dítě pokládá svůj výkon – především školní – za jediné kritérium zatím poznanych osobních kvalit.

Předpokládáme, že vztah dítěte k normám chování je ovlivněn věkovými zvláštnostmi, zvláště rozvojem autoregulačních schopností, neméně však výchovou a souhrnným působením sociálního prostředí.

Prvé výraznější problémy v chování lze zachytit již na 1. stupni základní školy. Nejčastěji bývají udávány **poruchy na úrovni disociální až asociální**, jako jsou:

- *Přetrvávající negativismus*, který svědčí o určité nevyrovnanosti duševního vývoje. Často bývá následkem nesprávné výchovy, např. nepřiměřených požadavků, přílišného trestání, nejednotnosti ve výchově aj.
- *Nadměrné upoutávání pozornosti*. Často se tak chovají děti neúspěšné, nejisté, ale i děti s hysterickými rysy. Mají problémy s navazováním adekvátních sociálních vztahů, v dětské skupině se prosazují nepřiměřeným způsobem.
- *Dětské lži*. Vyskytují se u dětí citově nevyvážených nebo vývojově opožděných. Lež je obvykle motivována strachem z autorit nebo touhou po lepší pozici v dětské skupině.
- *Krádeže*. V tomto věkovém období mohou mít buď charakter impulzivního jednání nebo sociální nezralosti. Při hodnocení závažnosti dětské krádeže je třeba brát v úvahu úroveň osobního vývoje dítěte, způsob provedení krádeže i reakci rodiny.
- *Záškoláctví, útoky* bývají v mladším školním věku nepřiměřenou formou řešení konfliktních situací v rodině, ve škole, ve výchovných institucích. K záškoláctví mají sklon především děti, které se subjektivně cítí neúspěšné ve škole, nezařazené v dětské skupině, nebo prožívají úzkost a strach v prostředí, ve kterém se pohybují.
- *Agresivita*. Příčiny je nutno hledat převážně v rodinné atmosféře, dítě však může být do určité míry k agresivitě vnitřně disponováno. Agresivní projevy mohou být zaměřeny na okolí, ale také proti sobě samému.
- *Šikana*. Objevuje se již koncem mladšího školního věku. Vzrůstá význam skupiny vrstevníků jako normativní skupiny. Dítě zde potřebuje získat dobrou pozici. Skupina žáků má ovšem svoje vlastní specifické normy, radikálně generalizované a platné pro všechny bez rozdílu. Jestliže některé dítě očekávání vrstevníků nesplňuje, bývá odmítáno. Skupina dětí v tomto věku dovede již jednat jako celek a odlišné či méně kompetentní dítě se stává terčem projevů odmítavého postoje v různé podobě - od skupinových prohrěšků proti společenským normám až po šikanu všech stupňů.
- *Neurotické obtíže*. Na jejich vzniku se opět různou měrou podílejí vrozené faktory a sociální prostředí. Nejčastěji se u dětí objevují neurotické symptomy ve čtyřech podobách: změny citového prožívání (úzkosti, fobie, depresivní stavy), vegetativní poruchy (poruchy přijímání potravy, poruchy vyměšování, spánku, neurotické bolesti), poruchy řeči (elektivní mutismus), tiky a neurotické návyky.

Jak bylo zmíněno výše, v tomto věkovém období se pedagogičtí pracovníci setkávají často s dětmi, u nichž se projevuje porucha chování podmíněná primárně zdravotními příčinami, a vnější vlivy se na nich podílejí až druhotně. Jedná se o *poruchu ADHD* (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), o hyperaktivitu s poruchou pozornosti. U nás se pro tento druh obtíží běžně užívá termín lehká mozková

dysfunkce (LMD) nebo specifické vývojové poruchy chování. Typickým projevem je porucha koncentrace pozornosti s výrazným motorickým neklidem u dětí s normálním nebo i vysokým IQ, výrazné kolísání nálad, poruchy chování a změny osobnosti. Častá je kombinace se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie aj.). Děti s diagnózou LMD výrazně znesnadňují práci pedagoga ve výchovném i vzdělávacím procesu.

LMD je provázána řadou příznaků, na jejichž základě takto handicapovaní jedinci snadněji inklinují později i ke klasickým poruchám chování asociálního až antisociálního charakteru. Mezi takovéto příznaky patří: problematický kontakt s okolím, obtížné navazování stabilních sociálních kontaktů, špatná soudnost při řešení společenských situací a vzájemných vztahů, zkratkovitě jednání, nízká frustrační tolerance, impulzivní a nevyrovnané chování, negativní nebo agresivní vztah k autoritě, společenské jednání často na nižším stupni než odpovídá věku nebo intelektu, změny osobnosti, poruchy koncentrace a pozornosti.

Při výchově a vzdělávání dětí je třeba velké trpělivosti, doporučuje se nešetřit pochvalou, povzbuzením nejen za dobrý výkon, ale i za projevenou snahu, zájem, chuť spolupracovat. Místo chybných výkonů okamžitě vyžadovat vhodné projevy tak, aby se nevytvářely nesprávné návyky. Nenutit dítě do úplného klidu, umožnit mu při práci měnit polohu, netrestat je za nadměrnou pohyblivost. Dbát zásady málo a často. Pomoci dítěti taktně při začleňování do kolektivu a učit je respektovat ostatní. Výkony hodnotit spravedlivě s ohledem na možnosti dítěte, nikoliv na běžnou normu stanovenou pro zdravé děti. Děti se syndromem LMD (ADHD) vyžadují speciálně pedagogický přístup, náročnější výchovné úsilí, trpělivost, spolupráci s rodinou i odborníky (speciálními pedagogy, psychology, lékaři). Pokud není dítěti včas věnována přiměřená péče, jeho poruchy chování se sekundárně prohloubí do takové míry, že musí být realizována některá z forem ústavní převýchovné či léčebné péče.

Starší školní věk

Starší školní věk zahrnuje prepubertu i pubertu a trvá přibližně od 11 do 15 let. V průběhu dospívání jsou typické velké individuální rozdíly. Toto období lze charakterizovat jako dobu zrychleného a nerovnoměrného růstu a vývojových změn, které probíhají v oblasti tělesné i duševní. Psychický vývoj v pubertě se projevuje změnou a kolísáním celkového ladění, snahou o určení identity vlastní osobnosti, proměnami sociálních vztahů a rolí, novými potřebami a změnou ve způsobu jejich uspokojování a vyšší úroveň rozumových schopností s abstraktním myšlením a logickou pamětí.

K poruchám interakce v pubertě mezi organismem dítěte a prostředím může dojít buď proto, že nároky prostředí se stávají neadekvátní, nebo proto, že se dítě změnilo natolik, že není schopné se adaptovat. Děti se brání vlivům, které subjektivně považují za nepřiměřené, nadměrné a nepříjemné. Reagují na ně způsobem, který lze často označit jako maladaptivní, vyvolávající další nepříznivou odezvu.

Normy chování mohou být přechodně více určovány partou, v závislosti na tom, jak radikální byla revolta a jak dobré zázemí mělo dítě v rodině. Sebeprosazování, mnohdy až nesmyslný vzdor, je třeba chápat jako zákonitý stupeň při vytváření

vlastní identity a dosahování skutečné samostatnosti. Mění se vztah k povinnostem. Povinnost znamená pro pubescenta osobní omezování, které je odmítáno, protože pubescent chce projevit vlastní vůli ve všech oblastech bez ohledu na to, zda je to sociálně přijatelné či nikoliv.

Poruchy adaptace se dotýkají oblasti prožívání a chování. Vyskytují se u dětských neuróz, poruch chování, event. psychopatického vývoje osobností, psychické deprivace, hraničních syndromů a v krajním případě u dětských psychóz.

Poruchy chování se v pubertě projevují ve větší míře než kdykoliv předtím, zejména u jedinců, kteří mají dispozice k takovému projevu, nebo jsou dlouhodobě deprivováni v oblasti citových potřeb a bezpečí rodinného zázemí. Kromě citové deprivace, event. subdeprivace se na poruchách chování podílejí i další zátěžové situace, jejichž důsledky jsou velmi závažné – týrání dítěte.

Charakteristické je prohlubování poruch chování, které se objevily v mladším školním věku. Dospívající se identifikuje jednoznačně s vrstevnickou partou, kde získává novou sociální identitu. Pravidla proklamovaná a realizovaná partou mají prioritu před normami světa dospělých. Tak se vytváří další specifická kategorie poruchového chování. Zde už nejde jen o porušení nějakého zákazu, ale mnohdy o komplexní proměnu norem chování směrem k nežádoucí variantě.

Neurotizující vlivy v tomto období nabývají na významu a často se vytvářejí nové. V pubertě se zvyšuje četnost depresivních stavů a úzkostného ladění. U neurotických dětí se pak o to více může v jakémkoliv projevu negativně odrážet zvýšené psychické napětí, emoční a vegetativní dráždivost, úzkost, strach a nízké sebehodnocení. Pokus o hledání vlastní identity může potom nabývat forem poruchového, necitlivého a bezohledného jednání.

Období adolescence

Adolescence trvá přibližně od 15 do 21 let, individuálně i delší dobu. V průběhu tohoto období dochází k postupnému stabilizování vývoje a ke zklidnění psychického dozrávání. Projevy vývojových změn nejsou již tak bouřlivé jako byly v pubertě. Přejít do dospělosti by se dal stručně charakterizovat jako dosažení plného rozvoje tělesných a duševních schopností. Zralost osobnosti se projevuje i v oblasti regulace, v rozvoji a kvalitativní změně volní složky.

Pokračuje budování vlastní identity, rozvíjí se sebehodnocení a sebepoznání. Adolescent plánuje budoucnost v mezilidských vztazích partnerských i přátelských a uplatnění v zaměstnání. Na této vývojové úrovni je nebezpečím izolace, kdy adolescent nemá příležitost, neumí nebo nemůže navázat hlubší a intimnější vztah s někým ze svých vrstevníků.

Poruchy vývoje ve vztahu k vlivům vnějšího prostředí jsou velmi individuální a závislé na předchozím vývoji.

Ve vztahu k dospělým přetrvává určitý rozpor mezi tím, jaké chování se očekává od adolescenta a jakým způsobem se k němu dospělí chovají. Od dospělých vyžaduje adolescent respektování, samostatnost, nezávislost a rovnoprávné postavení. Postupně získává téměř všechna práva jako dospělí, i když nemá zdaleka

všechny jejich povinnosti. Má pocit, že může všeho snadno a bez odkladu dosáhnout. Vzhledem k tomu, že adolescenti potřebují pro své zájmy často hodně peněz najednou a nemají trpělivost čekat, až si je vydělají, jsou leckdy ochotni překročit normy nejen sociální, ale i právní.

V tomto období se vyhraňují většinou již existující poruchy chování u disharmonicky se vyvíjejících jedinců a jsou posuzovány jako psychopatické rysy osobnosti. Nápadná je citová chudost, nezdrženlivost, porucha sebeovládání, někdy až agresivita. Problémy v citové a socializační oblasti vystupují do popředí u jedinců citově deprivovaných, kteří hledají útočiště v problémových partách. Antisociální jednání s porušováním zákonů se rozvíjí v plné míře, přidává se závislost na návykových látkách, prostituce, příklon k různým extrémním myšlenkovým proudům, v nichž adolescent hledá jistotu a sebeuplatnění.

Shrneme-li faktory zvyšující riziko rozvoje poruch chování, můžeme konstatovat, že se jedná především o **genetické dispozice** k disharmonickému vývoji a agresivnímu způsobu reagování, **oslabení nebo poruchu CNS** převážně na bázi perinatálního či perinatálního poškození, **úroveň inteligence**, **rizika rodinného prostředí**, deprivace či subdeprivace **zkušenost dítěte**, negativní **vliv určité subkultury** a **sociální skupiny** tolerující poruchové jednání. K rozvoji nežádoucího chování může rovněž stimulovat určité **životní prostředí**, především anonymita velkoměst.

7.3 Některé možnosti prevence a řešení poruch chování

Výrazem *prevence* máme na mysli zejména prevenci *primární* a prevenci *sekundární*, čili předcházení delikventnímu, nežádoucímu jednání u celé populace dětí, resp. preventivní aktivity zaměřené na rizikové jedince a skupiny, u kterých je zvýšená pravděpodobnost, že se stanou nositeli závadové činnosti.

Prevence by měla předcházet všem typům sociálního selhání. *Cílem prevence* nemůže být pouhá absence sociálně patologických jevů, ale také prezentace sociálně příznivého chování, tj. chování, jež se neslučuje s jednáním protispolečenským, antisociálním.

Nejvýznamnějším prostředkem **primární sociální prevence** je výchova dětí v rodinách, ve školách a školských zařízeních. Preventivně mohou působit i nevládní organizace. Vlivným nástrojem je také sociální politika státu ovlivňující systém vzdělávání, zaměstnanost, stabilitu rodiny, fungování policejního a soudního aparátu a dalších institucí zabývajících se rizikovou mládeží. Primární prevence zahrnuje rovněž širší osvětu společnosti se zaměřením na předcházení možných sociálně negativních jevů včetně preventivních programů zaměřených na návykové látky, AIDS, šikanu atd., realizovaných ve školách, ve střediscích volného času aj.

Sekundární prevence může mít podobu jak poradenské, tak ústavní péče, a je téžiskem práce speciálních pedagogů – etopedů, sociálních pedagogů, sociálních pracovníků a psychologů. Tradici v oblasti sekundární prevence má u nás pře-

devším ústavní péče (výchovné ústavy, věznice, psychiatrické léčebny), poradenská ambulantní pracoviště pro jedince s poruchami chování se postupně budují stejně jako instituce zajišťující provoz terapeutických komunit pro narkomany nebo sociálně nepřizpůsobivé. V oblasti sekundární prevence na úseku školství lze označit za nejpropracovanější a koncepčně i organizačně nejvíce ujasněnou náplň činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež.

7.3.1 Úloha školy v prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže

Předcházet sociálně patologickým jevům je značně složité, neboť na jejich výskyt působí velké množství proměnných s různou mírou vzájemné závislosti. Proto by mělo být výchovně-vzdělávací působení na děti a mládež diferencováno zejména ve vztahu k osobnostním zvláštnostem jedinců, charakteristickým znakům cílových skupin, specifikaci rodinného prostředí žáků a studentů i sociálního prostředí školy či školského zařízení.

Tyto požadavky jsou plně respektovány i v preventivní strategii Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky od roku 1998, která vychází z předpokladu, že nejvhodnější prostředí pro prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže je ve školách a školských zařízeních. Právě v tomto prostředí jsou realizovány *minimální preventivní programy*, které jsou mimo jiné prioritně cíleny i na změnu chování výchovně problémových jedinců a určitých rizikových skupin mládeže.

Strukturálně jsou minimální preventivní programy členěny zpravidla do těchto základních oblastí:

- preventivní aktivity jako nedílná součást výchovně-vzdělávacího procesu (zařazení prevence sociálně patologických jevů do výuky nejrůznějších předmětů),
- specializované programy zaměřené zejména na výcvik v osobnostních a sociálních dovednostech,
- nabídka volnočasových aktivit respektujících poptávku dětí a mládeže,
- poskytování poradenských služeb,
- spolupráce s rodiči.

Přístup ke škole jako výchovně-vzdělávací instituci znamená přisoudit škole odpovědnost za sociální učení, a to i v praktické poloze, aplikaci v reálných životních situacích. Metodika *aktivního sociálního učení* je uplatňována v rámci minimálních preventivních programů. Za použití vhodných metod a forem lze i ve vyučování a výchovné činnosti žáky učit demokratické diskusi, asertivnímu obhajování vlastních zájmů, respektování soukromí, významu a hranicím svobody, toleranci k odlišnostem, přijatelným a nepřijatelným řešením konfliktů, budování vlastních cílů.

Základní princip aktivního sociálního učení spočívá především v tom, že každý jedinec si musí uvědomit své reálné „já“, neboť jinak u něj nemůže dojít k sebeakceptaci. Musí dokázat se sebou samým v různých situacích reálně kalkulovat, což znamená, že musí umět včas rozpoznat, kdy se dostává do své náročné životní situace, v níž obvykle selhává. V takovém případě musí umět použít naučené aktivity, které buď zabrání nepříznivému rozvoji této situace nebo ho z ní bezpečně vyvedou. Tyto náročné situace musí být jedincem rozpoznány včas, aby se na ně dokázal připravit. Musí se naučit rozpoznat ty znaky, které kritické situaci předcházejí, a umět je zvládat ještě před projevením se nežádoucího či delikventního jednání. Proto je aktivní sociální učení cíleně zaměřeno na vědomé a záměrné vytváření a zdokonalování individuálních sociálních způsobilostí a schopností zvládat náročné životní situace.

V této souvislosti je důležité respektovat, že sociální chování se vytváří především na základě zpevnování, které přichází od druhé osoby, případně sociální skupiny. Očekávání, anticipace chování a reagování druhých lidí jedince dříve nebo později přinutí ke změně chování, vmanévruje ho do určité role, do určitého způsobu reagování.

Proto učení tzv. identifikací je důležitým mechanismem při formování postojů, hodnotových a morálních aspektů osobnosti.

Je vhodné činnost s žákem zaměřit na sociální učení pro osvojování žádoucích způsobů chování následujícími formami:

- *vnějším posilováním* – ovlivňováním, kdy jedinec přijímá hodnoty a utváří si postoje, které jsou v sociálním prostředí akceptovány a podléhá kontrole okolí,
- *plněním sociálních rolí*, do kterých je jedinec sociální reálnou či předpokládanou situací postaven a v nichž se projevuje aktivně, a to v souladu s žádoucími hodnotami a postoji,
- *procesem identifikace*, kdy si jedinec osvojuje postoje na základě vzorů osobností, jichž si váží,
- *vnitřním posilováním*, kdy jedinec přijímá takové názory a taková přesvědčení, která jsou ve shodě s dříve vytvořenými postoji a hodnotovou orientací.

Efektivita minimálních preventivních programů významně koreluje i s *osobnostními předpoklady a odbornou erudiicí pedagogických pracovníků*. Pedagogické vzdělání samo o sobě nestačí k účelné komunikaci s výchovně problémovými dětmi a mládeží. Práce učitele či vychovatele vyžaduje ve stále větší míře nejen odbornou kompetenci, ale zároveň klade značné nároky i na jejich sociální dovednosti a individuální osobnostní dispozice. Pedagogičtí pracovníci jsou každodenně vystavováni určité konfrontaci se současnou generací mladých lidí, na kterou by měli být připraveni.

K posílení svých kompetencí mohou pedagogové využít nabídek Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR, který každoročně realizuje řadu vzdělávacích kurzů a seminářů zaměřených na praktické řešení a zvládání aktuálních problémů vyskytujících se především ve školské praxi.

Jednou z alternativních forem vzdělávání pedagogických pracovníků je i speciálně cílený vzdělávací kurz „Sociální management“ akreditovaný MŠMT ČR. Cílem tohoto kurzu je zvýšit schopnost pedagogických pracovníků realizovat preventivní aktivity při působení na děti a mládež v přirozených podmínkách škol a školských zařízení. Jde zejména o koordinaci činností a způsob uplatňování preventivních aktivit zaměřených do oblasti prevence sociálně patologických jevů v kontextu pedagogické činnosti v systému výchovy a vzdělávání dětí a mládeže, pedagogicko-psychologického poradenství, sociální péče, resocializace, protidrogové politiky apod. Kombinace seminářů, praktických cvičení a sociálně psychologického výcviku vytváří předpoklad nejen pro efektivní orientaci pedagogů v dané problematice, ale zejména pro to, aby získali dovednosti volit účinné preventivní strategie, aplikovat metodologické přístupy na místní podmínky, realizovat a koordinovat preventivní činnosti participujících subjektů. Účastníci kurzu aktivně posilují své dovednosti správně se orientovat v mezilidských vztazích, zvládat konflikty a náročné životní situace.

Minimální preventivní programy na základních a středních školách jsou mnohde doplněny *peer programy*, tj. výchovnými a vzdělávacími programy, na nichž se podílejí sami žáci – vrstevníci. Vychází se z jednoduché myšlenky, že podaří-li se naučit nejvlivnější žáky ve třídě (výchovné skupině, škole) např. nenásilnému řešení konfliktů, budou tito jedinci sloužit spolužákům jako vzory a zprostředkovatelé při případných kritických situacích v kolektivu. Tento typ programů se u nás začal v polovině 90. let původně používat v rámci primární a sekundární prevence drogových závislostí, dnes se jeho využití rozšířilo i na prevenci dalších sociálně nežádoucích jevů v chování dětí a mládeže.

Součástí primární prevence školy či školského zařízení je i *spolupráce s rodiči žáků*. Škola má povinnost informovat rodiče o možném ohrožení jejich dětí, ale současně má nabízet programy, jimiž by se předcházelo ohrožení sociálně patologickými jevy.

Žáky i rodiče je nutné včas informovat o sankcích a způsobech řešení v případě, že dojde k nevhodnému chování žáka, ale také upozornit, kde hledat pomoc, pokud ji nechtějí hledat přímo ve škole.

Rodiče i žáci by měli být informováni o službách, které poskytuje pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče, speciálně pedagogické centrum, poradna pro manželství a rodinu, K-centrum, komunity pro drogově závislé, sociální péče.

Škola se musí připravit na velmi úzký kontakt a komunikaci s rodinou v případech, kdy se bude podílet na iniciování a předání dítěte do rukou odborníků nebo specializovaných resocializačních zařízení.

Návrat žáka s poruchou chování po léčení či reedukaci zpět do školy vyžaduje ze strany školy přípravu sociální skupiny třídy na znovupřijetí žáka a vytvoření podmínek k sociálnímu přijetí, a koordinaci výchovy školy a rodiny v resocializačním procesu žáka, u kterého se porucha vyskytla.

7.3.2 Působení dalších institucí v oblasti prevence

K optimalizaci procesu výchovy a vzdělávání a zároveň k zajišťování některých úkolů primární a sekundární prevence sociálně patologických jevů slouží také pedagogicko-psychologické poradenství. Poradenství poskytuje své služby dětem a mládeži ve věku zpravidla od 3 do 19 let, jejich rodičům a dalším zákonným zástupcům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení.

Současný systém pedagogicko-psychologického poradenství v ČR tvoří:

- výchovní poradci, v některých školách též školní psychologové a speciální pedagogové,
- pedagogicko-psychologické poradny,
- speciálně pedagogická centra,
- střediska výchovné péče pro děti a mládež,
- Institut pedagogicko-psychologického poradenství.

Činnost uvedených institucí navazuje na práci pedagogů, kteří v rámci své výchovně-vzdělávací práce plní úkoly prvního poradenského kontaktu s dětmi, mládeží a jejich rodiči.

Při realizaci primární a především sekundární prevence sociálně patologických jevů zaujímají v uvedeném systému přední místo *střediska výchovné péče pro děti a mládež*. Jejich vznik byl umožněn zákonem č. 395/91 Sb. O školských zařízeních, a to jako součást sítě institucí preventivně výchovné péče a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Od roku 1998 pak byla střediska výchovné péče (SVP) zařazena do zmínovaného systému pedagogicko-psychologického poradenství.

Střediska jsou zřizována při diagnostických ústavech, výjimečně při výchovných ústavech. Hlavním úkolem SVP je poskytnout všestrannou preventivně výchovnou péči dětem a mládeži s negativními jevy chování, pokud nenastaly důvody pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy ve speciálních výchovných zařízeních. To znamená, že středisko pracuje s klienty, jejichž stupeň narušení není ještě závažný, ale navíc je zde ještě jeden důležitý moment - pracuje s klienty na bázi jejich dobrovolnosti, ochoty a zájmu spolupracovat.

SVP poskytuje ambulantní služby dětem a mládeži ve věku 6 – 18 let, podle místních podmínek nebo speciálního zaměření to mohou být služby pouze pro určitou věkovou kategorii (v praxi to bývá nejčastěji poradenská pomoc mladistvým). Základním pracovním týmem ve středisku jsou speciální pedagog – etopéd, psycholog a sociální pracovníce. Mezi stěžejní metody práce patří individuální, skupinová a rodinná terapie. Při SVP může být zřízeno internátní oddělení, které zajišťuje pro klienty dobrovolný, maximálně dvouměsíční pobyt, nebo může být zřízeno krizové (azylové) oddělení, které poskytuje pomoc v akutní životní krizi či bezvýchodné životní situaci po dobu několika dnů. Krizová pomoc může přejít v ambulantní nebo internátní péči.

Z koncepčního hlediska středisko představuje přechod mezi nabídkou výchovného poradenství, ambulantní terapeutické péče nebo internátní péče. Nejde zde o konkurenci pedagogicko-psychologickým poradnám nebo ústavní péči, neboť úkoly středisek jsou jiné a jedná se pouze o novou formu pomoci, která u nás zatím chyběla. V minulosti se totiž pouze čekalo, až výchovné problémy jedince dosáhnou takového stupně, aby mohl být umístěn v kolektivním zařízení. Současné snahy směřují k zachycení prvních problémů v psychickém vývoji jedince, aby se mohlo předejít závažnějším poruchám chování.

Středisko tedy v současné době poskytuje okamžitou pomoc v naléhavých případech, jako jsou krizové situace dítěte, selhání rodičovské péče, útěky z domu apod. V preventivně výchovné péči se snaží zabránit deformaci v rozvoji osobnosti jedince. Pracovníci střediska se rovněž zabývají poradenskou činností pro rodiče, pedagogické pracovníky, širší veřejnost. Do budoucna se počítá s rozšířením služeb na práci v terénu a na pomoc při resocializaci jedinců propuštěných ze speciálních školských výchovných zařízení.

S ohledem na skutečnost, že síť středisek výchovné péče není rovnoměrně rozložena, jako je tomu např. u pedagogicko-psychologických poraden, mohou jejich služeb využívat jen zájemci v určitých regionech.

Na pomoc jedincům se sociálně patologickým chováním, jejich rodičům i pedagogům vznikají i další instituce preventivního a profylaktického zaměření, a to mimo školský systém pedagogicko-psychologického poradenství.

V oblasti prevence sociálně patologických jevů mají nezastupitelnou úlohu **střediska (oddělení) sociální prevence**, která působí v resortu ministerstva vnitra při referátech sociálních věcí, obecních a magistrátních úřadech. Střediska sociální prevence (SSP) mají mnoho společného se středisky výchovné péče, rozdíl je však v tom, že mimo dětí a mládeže řeší i problémy mladých lidí starších 18 let.

SSP se orientují především na právní poradenství, sociální a odborný servis, vytváření a realizaci preventivních programů cílených na určité skupiny dětí a mládeže. Těžiště práce tkví v primární prevenci (působení na příčiny a podmínky vzniku sociálně patologických jevů, zejména na rodinu), v sekundární prevenci (ovlivňování rizikových skupin, hodnot a vztahů či rizikového stylu života), v terciární prevenci (přímá pomoc dětem a mládeži, pozornost soustředěná na sociálně destruktivní procesy v rodině, faktory recidivy).

Podobnou, ale komplexnější náplň jako střediska výchovné péče má zatím ojedinělá instituce – **Centrum sociální prevence**, jehož zřizovatelem je Magistrát města Brna. Je zatím jediným zařízením tohoto druhu v republice. Poskytuje ambulantní i internátní programy mladistvým a mladým dospělým z nefunkčních rodin, propuštěným z ústavní péče, z výkonu trestu odnětí svobody, pachatelům bagatelní trestné činnosti, kteří jsou vyšetřováni nebo již potrestáni podmíněnými či alternativními tresty. Pobyty i účast na programech jsou dobrovolné. Centrum poskytuje azylové ubytování, osácení, stravování, příležitost k vykonání osobní hygieny, pomoc při hledání zaměstnání či dokončení vzdělání, psychologickou, sociální, pedagogickou a právní pomoc. Provozuje také nízkoprahový klub se sportovními a kulturními programy.

Při tvorbě a realizaci preventivních programů, ať již jsou realizovány školskou či jinou institucí, se vychází především ze vzorů a zkušeností zahraničních. Efektivnost jednotlivých programů v současné době nelze ještě dostatečně objektivně hodnotit.

Přesto je možno konstatovat, že se postupně profilují modely aktivit, zaměřené na jednotlivé cílové skupiny. Jsou to:

- předškolní programy pro děti
- programy určené rodičům
- vrstevnické programy
- komunitní programy
- programy podporující uplatnění mládeže na trhu práce.

Srovnání se stavem preventivních programů ve vyspělých zemích ukazuje, že soustavná prevence sociálně patologických jevů a kriminality mládeže je u nás teprve v počátcích. Její rozvíjení se organizační zázemí zatím neumožňuje realizaci velkorysejších a dlouhodobých preventivních programů. Naší nevýhodou je také nepatrný počet občanských aktivit, jež by se chtěly na poli prevence angažovat, i vysoká neochota našich občanů takové skupiny vytvářet.

Uvedený přehled nově vzniklých aktivit a zařízení je jen informativním průřezem nabídky, která je u nás v současné době poměrně široká, i když ne vždy dostatečně kvalitní a ve správné lokalitě. Důležitá je skutečnost, že kromě dosavadních forem represivní péče, která by měla být až tou krajní variantou řešení poruch chování, se klade důraz na *pozitivní sociální zkušenost a včasné předcházení vzniku závažných poruch chování*.

Literatura:

- KAPR, J. a kol. *Sociální deviace, sociální nemoci a medicíny*. Praha : Slon, 1994.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 1998.
- NĚMEC, J., KUSÝ, M. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy*. Praha : MŠMT ČR, 1998.
- NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha : SPN, 1997.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha : Portál, 1997.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : UK, 1995.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 1999.
- VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno : Paido, 1998.
- VOCILKA, M. *Netradiční forma prevence poruch chování*. Praha : Tech-Market, 1997.

The first of these is the fact that the
the second is the fact that the
the third is the fact that the
the fourth is the fact that the
the fifth is the fact that the
the sixth is the fact that the
the seventh is the fact that the
the eighth is the fact that the
the ninth is the fact that the
the tenth is the fact that the
the eleventh is the fact that the
the twelfth is the fact that the
the thirteenth is the fact that the
the fourteenth is the fact that the
the fifteenth is the fact that the
the sixteenth is the fact that the
the seventeenth is the fact that the
the eighteenth is the fact that the
the nineteenth is the fact that the
the twentieth is the fact that the
the twenty-first is the fact that the
the twenty-second is the fact that the
the twenty-third is the fact that the
the twenty-fourth is the fact that the
the twenty-fifth is the fact that the
the twenty-sixth is the fact that the
the twenty-seventh is the fact that the
the twenty-eighth is the fact that the
the twenty-ninth is the fact that the
the thirtieth is the fact that the
the thirty-first is the fact that the
the thirty-second is the fact that the
the thirty-third is the fact that the
the thirty-fourth is the fact that the
the thirty-fifth is the fact that the
the thirty-sixth is the fact that the
the thirty-seventh is the fact that the
the thirty-eighth is the fact that the
the thirty-ninth is the fact that the
the fortieth is the fact that the
the forty-first is the fact that the
the forty-second is the fact that the
the forty-third is the fact that the
the forty-fourth is the fact that the
the forty-fifth is the fact that the
the forty-sixth is the fact that the
the forty-seventh is the fact that the
the forty-eighth is the fact that the
the forty-ninth is the fact that the
the fiftieth is the fact that the
the fifty-first is the fact that the
the fifty-second is the fact that the
the fifty-third is the fact that the
the fifty-fourth is the fact that the
the fifty-fifth is the fact that the
the fifty-sixth is the fact that the
the fifty-seventh is the fact that the
the fifty-eighth is the fact that the
the fifty-ninth is the fact that the
the sixtieth is the fact that the
the sixty-first is the fact that the
the sixty-second is the fact that the
the sixty-third is the fact that the
the sixty-fourth is the fact that the
the sixty-fifth is the fact that the
the sixty-sixth is the fact that the
the sixty-seventh is the fact that the
the sixty-eighth is the fact that the
the sixty-ninth is the fact that the
the seventieth is the fact that the
the seventy-first is the fact that the
the seventy-second is the fact that the
the seventy-third is the fact that the
the seventy-fourth is the fact that the
the seventy-fifth is the fact that the
the seventy-sixth is the fact that the
the seventy-seventh is the fact that the
the seventy-eighth is the fact that the
the seventy-ninth is the fact that the
the eightieth is the fact that the
the eighty-first is the fact that the
the eighty-second is the fact that the
the eighty-third is the fact that the
the eighty-fourth is the fact that the
the eighty-fifth is the fact that the
the eighty-sixth is the fact that the
the eighty-seventh is the fact that the
the eighty-eighth is the fact that the
the eighty-ninth is the fact that the
the ninetieth is the fact that the
the ninety-first is the fact that the
the ninety-second is the fact that the
the ninety-third is the fact that the
the ninety-fourth is the fact that the
the ninety-fifth is the fact that the
the ninety-sixth is the fact that the
the ninety-seventh is the fact that the
the ninety-eighth is the fact that the
the ninety-ninth is the fact that the
the hundredth is the fact that the

8. Struktura školské soustavy v České republice

8.1 Charakteristika školy a školského systému

V kulturní společnosti se škola pojímá jako přechod z rodiny do společnosti, jako její významná součást, zabezpečující plnění jedné ze základních funkcí společnosti, funkci výchovnou a vzdělávací. Školu můžeme chápat jako integrovanou součást společnosti s určitými zvláštnostmi, které ji vyčleňují z ostatních institucí. Školu lze považovat za sociální kategorii, za **sociální instituci**. Má však zvláštní (odlišnou) strukturu, vlastnosti i organizaci, sleduje specifické cíle a má specifický obsah. Náleží jí především zabezpečovat výchovu a vzdělávání, tedy funkce, bez kterých kulturní společnost nemůže existovat. K základním znakům současné školy v porovnání se školou v minulosti patří, že v období povinné školní docházky vyžaduje každodenní docházku do školy, že při povinné výuce se vzdělávání uskutečňuje ve třídách složených podle věku žáků, že se postupuje podle učebních plánů a učebních osnov pro jednotlivé druhy škol. V porovnání s minulostí se též zvýšil počet žáků i počet škol. Ke zvláštnostem uplynulých desetiletí patří také tendence rozšířit cíle školy ze vzdělávací funkce na funkci mimovyučovací péče, komplexní výchovy, ale i funkci opatrovnickou, především tam, kde jsou oba rodiče zaměstnaní.

Školy a školské instituce vytvářejí **školský systém**, který patří k nejorganizovanější části výchovně-vzdělávací soustavy společnosti, která má zabezpečit reprodukci společnosti, připravit mladou generaci pro práci a život ve společnosti, umožnit reprodukci na vyšší úrovni, která by umožnila individuální i společenský rozvoj. Pro současné školské systémy vyspělých zemí jsou charakteristické určité společné rysy, které nejčastěji vedou k prodlužování povinné školní docházky, zvyšuje se úloha středního a vysokého školství, dochází k masové profesionalizaci mladé generace, co nejvíce dochází ke zevšeobecnění přípravy na budoucí povolání. S tím souvisí také zabezpečování vyššího podílu základních vědomostí a všeobecného vzdělání, pronikání informatiky a výpočetní techniky do obsahu všeobecného vzdělávání. Dochází také ke zkvalitňování pedagogického procesu uplatňováním prvků tvořivosti a problémového vyučování, aktivních forem a metod výuky, uplatňování rovných šancí na vzdělávání.

Škola a školský systém nejsou pouze **vzdělávací instituce**, ale i **instituce sociálního ovlivňování**. Významným činitelem sociálního ovlivňování je prosazování cíle, definovaného jako sociálně žádoucího. Sociální ovlivňování uplatňuje v podmínkách školy dvě hlediska: normativní strukturu, kterou rozumíme systém právních a pedagogicko-organizačních norem, které se mají v činnosti škol využívat, a transformaci normativní struktury do obsahu vyučování a do hodnot požadovaných učiteli prostřednictvím přístupů, které mají zabezpečovat dosažení cíle. Skutečné účinky školy vyplývají z interakčních vztahů mezi ovlivňovacím potenciálem školy a motivací a schopností žáků vyhovět tomuto potenciálu nebo se mu vzepřít. Lze říci, že čím jednotněji učitelé a ostatní činitelé výchovy uplatňují svoje názory, tím je pravděpodobnější, že budou akceptované. Proces názorů a postojů

bude o to účinnější, oč těsnější budou sociální vztahy těch osob, které v okolí dospívajícího zastávají stejné názory a postoje. Také přenos názorů a postojů bude probíhat tím intenzivněji, čím dříve začne sociální ovlivňování dítěte.

Ve školách realizujeme institucionalizované formy socializace. Školský systém nemůžeme chápat izolovaně, ale je nutno ho vidět v kontextu s existencí jiných institucí, jiných zdrojů sociálního ovlivňování, především v souvislosti s rodinou a vrstevnickou sociální skupinou.

8.2 Školská soustava v České republice

Mateřská škola

Mateřské školy jsou považovány za doplněk rodinné výchovy. Podílejí se na socializaci dítěte a pomáhají vyrovnat rozdíly způsobené různým kulturním a sociálním zázemím v rodinách. Metodami přiměřenými věku a potřebám dětí dává předškolní výchova v mateřské škole základ k dalšímu rozvoji dítěte, včetně způsobilosti k povinnému školnímu vzdělávání. Poskytuje se zpravidla od tří do šesti let. Docházka je nepovinná a rozhodují o ní rodiče dětí. Mateřské školy mají v naší republice dlouholetou tradici, v současné době nabízejí alternativní programy, které vycházejí z různých filozofických a pedagogických proudů a z potřeb dětí.

Základní škola

Základní školy vytvářejí základ vzdělanosti občanů, poskytují základní vzdělání. Uskutečňuje se na nich v drtivé většině povinná školní docházka, která začíná zpravidla ve věku 6 let dítěte a trvá do 15 let. Povinná školní docházka je devítiletá. Základní škola se člení na první a druhý stupeň.

Základní škola poskytuje základní vzdělání; zabezpečuje rozumovou výchovu ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie a poskytuje mravní, estetickou, pracovní, zdravotní tělesnou výchovu a ekologickou výchovu žáků; umožňuje též náboženskou výchovu. Základní škola připravuje žáky pro další studium a praxi.

V místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech devíti ročníků základní školy, může se zřídit základní škola, která nemá všechny ročníky. Žáci, kteří ukončí poslední ročník takové školy, pokračují v plnění povinné školní docházky v základní škole se všemi ročníky.

Základní umělecká škola

Základní umělecká škola poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech a připravuje pro studium učebních a studijních oborů ve středních školách uměleckého zaměření a v konzervatoři, připravuje také odborně pro studium na vysokých školách s uměleckým zaměřením.

V základních uměleckých školách se mohou zřizovat oddělení hudební, taneční, výtvarná a literárně dramatická nebo některá z nich.

Základní umělecká škola organizuje studium určené převážně pro žáky základní školy; může též organizovat studium pro dospělé.

Střední školy

Výchova a vzdělávání ve středních školách

Střední školy poskytují žákům střední odborné vzdělání, úplné střední vzdělání, úplné střední odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání a připravují je pro výkon povolání a činností v národním hospodářství, správě, kultuře, umění a v ostatních oblastech života; připravují žáky i pro studium na vysokých školách.

Střední školy uplatňují jednotu výchovy a vzdělávání, spojení školy se životem a usilují o všestranný harmonický rozvoj osobnosti mladého člověka; vychovávají jej ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie, formují jeho intelektuální a mravní rozvoj, připravují jej na tvořivou práci a odbornou činnost v povolání a poskytují výchovu estetickou, zdravotní, tělesnou a výchovu ekologickou; umožňují též náboženskou výchovu.

Střední odborné učiliště

Střední odborné učiliště připravuje pro výkon dělnických povolání a odborných činností odpovídajících příslušnému učebnímu oboru. Toto studium se ukončuje závěrečnou zkouškou.

Střední odborné učiliště připravuje ve studijních oborech pro výkon některých náročných dělnických povolání a některých technickohospodářských činností provozního charakteru. Toto studium se ukončuje maturitní zkouškou.

Střední odborné učiliště zajišťuje žákům teoretické vyučování, praktické vyučování a výchovu mimo vyučování; může také zajišťovat jen teoretické vyučování a výchovu mimo vyučování nebo praktické vyučování a výchovu mimo vyučování.

Gymnázium

Gymnázium je všeobecně vzdělávací vnitřně diferencovaná škola, která připravuje především pro studium na vysokých školách. Dále připravuje i pro výkon některých činností ve správě, kultuře a dalších oblastech. Gymnázium má čtyři nebo šest anebo osm ročníků.

Střední odborná škola

Střední odborná škola připravuje především pro výkon odborných činností, zejména technickohospodářských, ekonomických, pedagogických, zdravotnických, sociálně právních, správních, uměleckých a kulturních; připravuje i pro studium na vysoké škole. Denní studium trvá nejvýše čtyři roky.

Konzervatoř

Konzervatoř je specifický typ střední odborné školy, která připravuje pro obor zpěv, hudba, tanec nebo dramatického umění. Připravuje i pro studium na vysoké škole. Konzervatoř má šest ročníků, v oboru tanec osm ročníků.

Studium na konzervatoři se ukončuje zpravidla absolutoriem. Žáci mohou ukončit studium také maturitou, nejdříve však po čtvrtém ročníku, v oboru tanec po osmém ročníku.

Učiliště

Učiliště poskytuje odbornou přípravu pro výkon povolání žákům, kteří ukončili povinnou školní docházku v základní škole v nižším než devátém ročníku nebo devátý ročník neukončili úspěšně. Příprava v učilišti se ukončuje úspěšným vykonáním závěrečné zkoušky.

Nástavbové studium

Střední školy organizují nástavbové studium, které je určeno pro uchazeče, kteří získali střední odborné vzdělání. V nástavbovém studiu se studující zdokonaľují pro kvalifikovaný výkon povolání a specializují se pro výkon některých technicko-hospodářských činností provozního charakteru. Nástavbové studium se ukončuje maturitní zkouškou.

Vyšší odborná škola

Vyšší odborná škola připravuje pro kvalifikovaný výkon náročných odborných činností nebo prohlubuje dosažené vzdělání pro výkon konkrétních náročných činností.

Vyšší odborná škola poskytuje v jednotlivých studijních oborech vyšší odborné vzdělání, které zahrnuje všeobecné, specifické odborné vzdělání, náročnou praktickou přípravu a ukončuje se absolutoriem. Denní studium trvá nejméně 2 a nejvíce 3 roky, dálkové studium trvá nejméně 3 a nejvýše 4 roky. Pokud je součástí denního studia praktická příprava konaná formou odborné praxe o délce větší než 3 měsíce, může denní studium trvat nejvíce tři a půl roku. Žák, který úspěšně vykonal absolutorium, má právo užívat za svým jménem označení absolventa vyšší odborné školy. Označení absolventů vyšší odborné školy příslušná jednotlivým studijním oborům a jejich zkrácené podoby schválí ministr.

Speciální školy

Speciální školy poskytují pomocí zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným a žákům nemocným a oslabeným, umístěným ve zdravotnických zařízeních; připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti.

Speciálními školami jsou základní školy pro mládež vyžadující zvláštní péči a střední školy pro mládež vyžadující zvláštní péči; vzdělání získané v těchto školách je rovnocenné získanému v základní škole a ostatních středních školách.

Pokud tento zákon nestanoví jinak, vztahují se na speciální školy ustanovení vztahující se na základní školu nebo na střední školu.

Speciálními školami jsou také zvláštní školy, odborná učiliště, praktické školy a pomocné školy.

Speciální základní školy

Speciální základní školy poskytují žákům výchovu a vzdělávání způsobem přiměřeným jejich postižení; zřizují se jako školy pro žáky sluchově postižené, pro žáky zrakově postižené, pro žáky s vadami řeči, pro žáky tělesně postižené, pro žáky s více vadami, pro žáky obtížně vychovatelné a pro žáky nemocné a oslabené umístěné ve zdravotnických zařízeních.

Speciální základní školy mají devět ročníků. Ministerstva školství stanoví vyhláškou, které školy mají deset ročníků.

Speciální střední školy

Speciální střední školy poskytují žákům výchovu a vzdělávání podle § 7 a 8 způsobem přiměřeným jejich postižení; ve speciálních středních školách se vzdělávají smyslově nebo tělesně postižení žáci a žáci obtížně vychovatelní, pokud se nemohou vzdělávat společně se žáky ostatních středních škol.

Speciální střední školy se člení na tyto druhy: střední odborná učiliště, gymnázia a střední odborné školy.

Zvláštní škola

Ve zvláštní škole se vzdělávají žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, ani ve speciální základní škole. Zvláštní škola má devět ročníků. Ministerstva školství stanoví vyhláškou školy, které mají deset ročníků.

Odborné učiliště

Odborné učiliště poskytuje odbornou přípravu v učebních oborech s upravenými učebními plány. Přípravuje pro výkon povolání odpovídajících příslušnému učebnímu oboru. Příprava trvá dva až tři roky. Příprava v odborném učiliště se ukončuje úspěšným vykonáním závěrečné zkoušky.

Odborné učiliště může též poskytovat přípravu pro výkon jednoduchých činností žáků, kteří jsou schopni samostatně pracovat, ale jejichž pracovní a společenské uplatnění musí být řízeno jinými osobami.

Do odborného učiliště se přijímají žáci, kteří úspěšně ukončili devátý ročník zvláštní školy.

Praktická škola

Praktická škola připravuje žáky pro výkon jednoduchých činností. Příprava trvá jeden až tři roky.

Do praktické školy s tříletou přípravou se přednostně přijímají žáci, kteří úspěšně ukončili zvláštní školu, a dále žáci, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku zvláštní školy, popřípadě základní školy. V odůvodněných případech lze přijmout i žáky, kteří ukončili neúspěšně devátý ročník základní školy. Do praktické školy s jednoletou a dvouletou přípravou se přijímají žáci, kteří splnili povinnou školní docházku na zvláštní nebo pomocné škole.

Tříletá příprava v praktické škole se ukončuje úspěšným vykonáním závěrečné zkoušky, v jednoleté a dvouleté přípravě vydáním závěrečného vysvědčení.

Pomocná škola

Pomocná škola vychovává a vzdělává obtížně vzdělavatelné žáky s takovými nedostatky rozumového vývoje, pro které se nemohou vzdělávat ani ve zvláštní škole, jsou však schopni osvojit si alespoň některé prvky vzdělání. Obsah výchovně-vzdělávací činnosti se zaměřuje na vypěstování návyků sebeobsluhy, osobní hygieny a na rozvíjení přiměřených poznatků a pracovních dovedností s předměty denní potřeby. Pomocná škola má deset ročníků.

Před nástupem do pomocné školy a před osvobozením od povinné školní docházky se dětem s těžkým mentálním postižením umožňuje příprava na vzdělání v délce jednoho až tří let.

Školská zařízení

Školskými zařízeními jsou *školská výchovná zařízení* a *školská účelová zařízení*.

Školská výchovná zařízení

Školskými výchovnými zařízeními jsou zařízení pro zájmové studium, školská zotavovací zařízení, školská výchovná zařízení pro výchovu mimo vyučování a školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče.

Zařízení pro zájmové studium

Zájmovému studiu umění slouží školské ústavy umělecké výroby, zájmovému studiu jazyků státní jazykové školy, zájmovému studiu stenotypistiky a psaní strojem státní těsnopisné ústavy.

Školský ústav umělecké výroby

Školský ústav umělecké výroby svou výchovnou a vzdělávací činností pečuje o udržování tradičních a rozvíjení nových výtvarných projevů, technik a praktických poznatků v oborech lidové umělecké výroby a uměleckých řemesel.

Státní jazyková škola

Státní jazyková škola poskytuje jazykové vzdělání v hlavních světových jazycích a jazycích jiných; organizuje též vyučování jazykům s odborným zaměřením a připravuje po jazykové stránce pro výkon činností v mezinárodních stycích, pro překladatelskou tlumočnickou a jinou činnost.

Státní těsnopisný ústav

Státní těsnopisný ústav školí a doškoluje v oboru českého a cizojazyčného těsnopisu, psaní na stroji, obchodní korespondence, stenotypistiky v českém jazyce a cizích jazycích, techniky, mechanizace a racionalizace administrativy a sekretářských prací. Státní těsnopisný ústav může plnit své úkoly za úplatu.

Školská zotavovací zařízení

Škola v přírodě

Škola v přírodě je školské zotavovací zařízení, které umožňuje pobyt dětí z předškolních zařízení a žáků škol nebo jednotlivých tříd, popřípadě pobyt vybraných skupin žáků ve zdravotně příznivém prostředí bez přerušení školní výchovně-vzdělávací práce. Jejím posláním je kompenzace negativních vlivů životního prostředí na zdravotní stav dětí a žáků žijících v územích s postiženým životním prostředím. Vláda České republiky stanoví pro účely tohoto zákona nařízením území s postiženým životním prostředím. V těchto územích se školy v přírodě nezřizují ani nekonají.

Školská výchovná zařízení pro výchovu mimo vyučování

Výchova mimo vyučování je součástí péče o výchovu a vzdělávání; organizují ji školy a školská výchovná zařízení pro výchovu mimo vyučování. Školskými výchovnými zařízeními pro výchovu mimo vyučování jsou střediska pro volný čas dětí a mládeže, školní družina, školní klub, školní knihovna a domov mládeže.

Střediska pro volný čas dětí a mládeže

Střediska pro volný čas dětí a mládeže plní funkci výchovně-vzdělávací a rekreační. Středisky pro volný čas dětí a mládeže jsou domy dětí a mládeže s širokou zájmovou působností a stanice zájmových činností specializované na konkrétní zájmové oblasti. Středisko pro volný čas dětí a mládeže může poskytovat své služby za úplatu.

Školní družina a školní klub

Výchově, vzdělávání, zájmové činnosti a rekreaci žáků základní školy, základní školy pro smyslově postižené žáky, základní školy pro žáky s více vadami, základní školy pro žáky s vadami řeči, zvláštní školy nebo pomocné školy, popřípadě zvláštní školy pro tělesně postižené žáky, základní školy při zdravotnických

zařízení slouží v době mimo vyučování a v době školních prázdnin školní družina a školní klub. Školní družina je určena pro žáky prvního stupně, školní klub pro žáky ostatních ročníků těchto škol a pro žáky těch ročníků víceletých gymnázií odpovídajících nejvýše devátému ročníku základní školy.

Školní knihovna

Školní knihovnu jako součást jednotné soustavy knihoven tvoří školní žákovská knihovna a školní učitelská knihovna.

Domov mládeže

Domov mládeže zabezpečuje žákům středních škol výchovu, ubytování a stravování. Obsah výchovné činnosti v domově mládeže navazuje na obsah výchovně-vzdělávací práce střední školy.

Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče

Výkon ústavní výchovy mládeže zajišťují dětské domovy. Výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy mládeže s poruchami chování zajišťují speciální výchovná zařízení; výkon ústavní výchovy zajišťují též internátní speciální školy. Diagnostické úkoly při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy plní diagnostické ústavy. Preventivně výchovnou péči o mládež s negativními jevy chování zajišťují střediska výchovné péče o mládež.

Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy zajišťují mládeži s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou výchovnou, hmotnou a sociální péči. Tuto péči může zajišťovat i středisko výchovné péče o mládež.

Dětský domov

Dětský domov je internátní výchovné zařízení pro výkon ústavní výchovy mládeže; zajišťuje výchovnou, hmotnou a sociální péči mládeži, která ze závažných důvodů nemůže být vychovávána ve vlastní rodině a nemůže být osvojena nebo umístěna v jiné formě náhradní rodinné péče.

Mládež, u níž se předpokládá dlouhodobý pobyt v dětském domově, je vychovávána v dětském domově rodinného typu. Dětský domov pečuje o mládež *zpravidla* od tří do osmnácti let, popřípadě do ukončení přípravy na povolání.

Speciální výchovná zařízení

Speciální výchovná zařízení uvedená v § 26 až 28 jsou internátní výchovná zařízení pro výkon ochranné výchovy nebo ústavní výchovy obtížně vychovatelné mládeže. Speciální výchovná zařízení jsou diferencována podle věku, pohlaví, stupně obtížnosti výchovy a podle mentální úrovně mládeže.

Dětský výchovný ústav

Dětský výchovný ústav pečuje o obtížně vychovatelnou mládež do doby, než ukončí docházku do základní školy nebo do zvláštní školy, popřípadě než ukončí přípravu na povolání.

Výchovný ústav pro mládež

Výchovný ústav pro mládež pečuje o obtížně vychovatelnou mládež, která ukončila docházku do základní školy nebo do zvláštní školy; v péči ústavu mládež zůstává do osmnácti, popřípadě do devatenácti let, byla-li jí ochranná výchova nebo ústavní výchova prodloužena soudem.

Výchovný ústav pro děti a mládež

Dětský výchovný ústav a výchovný ústav pro mládež lze zřizovat i jako společné zařízení.

Výchovný ústav pro nezletilé matky

Výchovný ústav pro nezletilé matky pečuje o nezletilé matky, kterým byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, a jejich děti.

Ústav s výchovně léčebným režimem a oddělení s výchovně léčebným režimem

Ústav s výchovně léčebným režimem pečuje po dobu nezbytné potřeby o mládež z dětských domovů a speciálních výchovných zařízení, u níž byla zjištěna přechodná nebo trvalá duševní porucha takového druhu a stupně, že nemůže být vychovávána v ostatních zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.

Součástí speciálních výchovných zařízení mohou být oddělení s výchovně léčebným režimem.

Diagnostické ústavy

Diagnostické ústavy jsou internátní výchovná zařízení, která komplexně vyšetřují z hlediska psychologického a pedagogického mládež s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou nebo mládež, o jejímž umístění do výchovného zařízení rozhodl předběžným opatřením okresní úřad (Magistrátní úřad hlavního města Prahy), popřípadě mládež, o jejíž umístění do výchovného zařízení požádali okresní zástupci, a zprostředkovávají její zdravotní vyšetření. Mládež rozmísťují do příslušných typů dětských domovů a speciálních výchovných zařízení, popřípadě do internátních speciálních škol.

Diagnostické ústavy poskytují po přechodnou dobu výchovnou péči mládeži zadržené na útěku od rodičů nebo jiných osob, popřípadě z institucí odpovědných za její výchovu.

Diagnostické ústavy se člení na dětské diagnostické ústavy a diagnostické ústavy pro mládež.

Dětský diagnostický ústav

Dětský diagnostický ústav plní diagnostické úkoly; vede evidenci mládeže umístěné v dětských domovech a dětských výchovných ústavech ve svém územním obvodu.

Diagnostický ústav pro mládež

Diagnostický ústav pro mládež plní diagnostické úkoly uvedené v § 29; vede evidenci mládeže umístěné ve výchovných ústavech pro mládež.

Středisko výchovné péče pro děti a mládež

Středisko výchovné péče pro děti a mládež poskytuje všestrannou preventivně výchovnou péči dětem a mládeži s negativními jevy chování, pokud nejsou důvody pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve speciálních výchovných zařízeních. Středisko výchovné péče pro děti a mládež může být zřízeno jako internátní výchovné zařízení.

Zařízení výchovného poradenství

Výchovný poradce

Základní školy, speciální školy a střední školy zajišťují úkoly výchovného poradenství výchovnými poradci. Předpoklady kvalifikace výchovného poradce stanoví ministerstvo školství vyhláškou.

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna pomáhá řešit výukové a výchovné problémy dětí předškolních zařízení, žáků základních škol, středních škol a speciálních škol a školských výchovných zařízení, pomáhá při profesionální orientaci žáků a zajišťuje pro předškolní zařízení, školy a školská výchovná zařízení odborné pedagogicko-psychologické služby.

Pedagogicko-psychologická poradna provádí pedagogicko-psychologická vyšetření dětí a žáků, poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům a výchovným poradcům ve školách a psychologům ve školských výchovných zařízeních.

Vysoké školy

Vysoké školy jsou vrcholné vzdělávací, vědecké a umělecké instituce. Posláním vysokých škol je chránit poznání a rozvíjet vzdělávání na základě vědeckých poznatků a tvůrčí vědeckou a uměleckou činností. V duchu národních a všelidských humanitních a demokratických tradic nesou vysoké školy zvláštní odpovědnost za rozvoj vzdělanosti jako součásti kultury celé společnosti a současně přispívají ke zvyšování vědecké, technické a hospodářské úrovně společnosti. Při této činnosti navazují na celosvětový vývoj vědy a kultury.

Základním úkolem vysokých škol je poskytovat vysokoškolské vzdělávání na základě tvořivého vědeckého bádání a tvořivé umělecké činnosti. Vysoké školy mají výhradní právo udělovat akademické tituly absolventům vysokoškolského studia. Mají právo uskutečňovat postgraduální studium a výhradní právo udělovat akademicko-vědecké tituly jeho absolventům.

Vysoké školy nabízejí akreditované studijní programy, které vymezují způsob získání vysokoškolského vzdělání. Existují 3 typy nabízených studijních programů:

- bakalářský studijní program, který je nejméně tříletý a je převážně profesně orientovaný,
- magisterský studijní program, který je čtyřletý až šestiletý, jedná se o klasický vysokoškolský program,
- doktorský studijní program, zpravidla tříletý, který je přípravou k vědecké práci.

Akademickými orgány vysoké školy jsou akademický senát vysoké školy a vědecká nebo umělecká rada vysoké školy. Akademickými funkcionáři vysoké školy jsou rektor a prorektor. Vysoké školy se zpravidla člení na fakulty. Fakulty mají kromě povinností i právo tvorby a uskutečňování studijních programů, akademické tvůrčí činnosti, zahraničních aktivit, vlastního hospodaření s finančními prostředky atd. Akademickými orgány fakult jsou akademický senát fakulty a vědecká nebo umělecká rada fakulty. Akademickými funkcionáři fakulty jsou děkan a proděkan.

Literatura:

- BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : UK, 1998.
MRHAČ, J. *Pedagogika V. Řízení výchovy a vzdělávání*. Ostrava : OU, 1997.
PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha : UK, 1996.
PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998.
PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : MU, 1996.
SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín : EKKA, 1996.
WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : MU, 1994.

www.msmt.cz

The first of these is the fact that the
the second is the fact that the
the third is the fact that the
the fourth is the fact that the
the fifth is the fact that the
the sixth is the fact that the
the seventh is the fact that the
the eighth is the fact that the
the ninth is the fact that the
the tenth is the fact that the

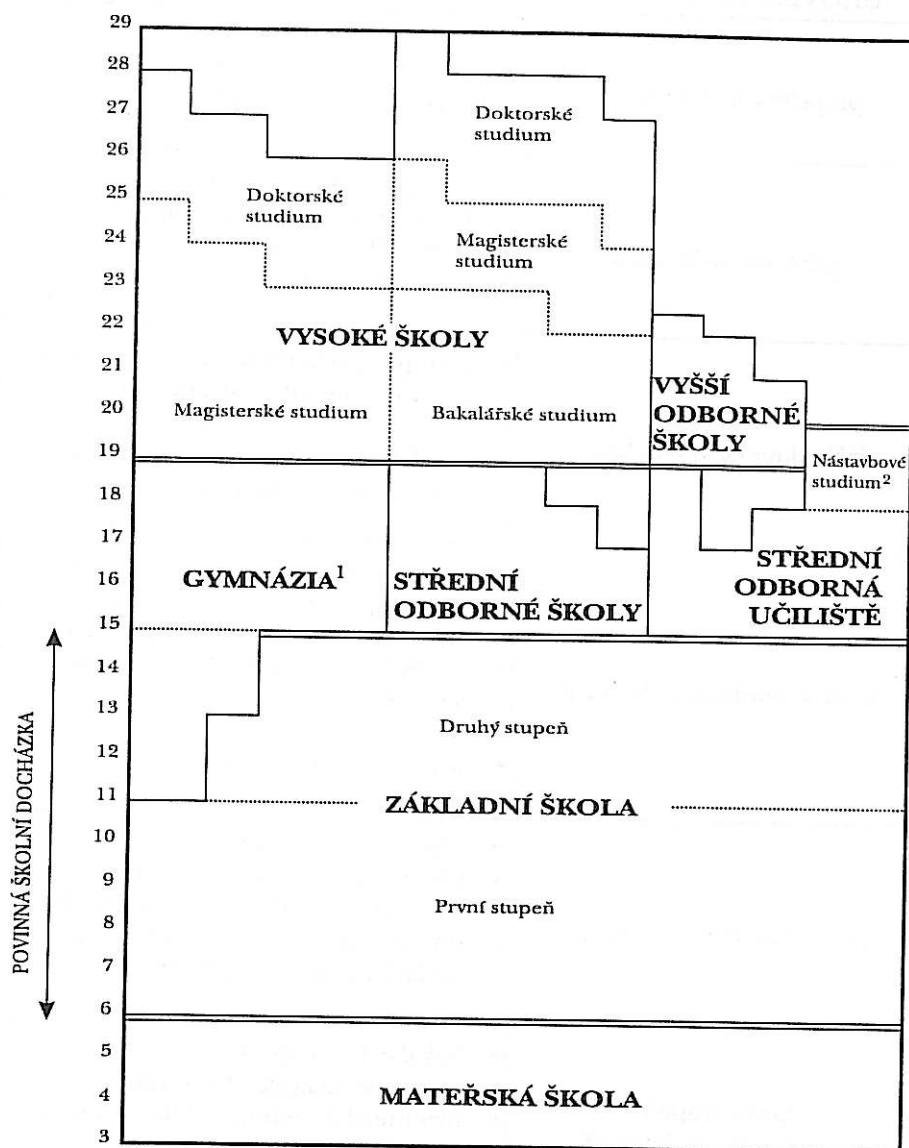
the eleventh is the fact that the
the twelfth is the fact that the

the thirteenth is the fact that the
the fourteenth is the fact that the
the fifteenth is the fact that the
the sixteenth is the fact that the
the seventeenth is the fact that the
the eighteenth is the fact that the
the nineteenth is the fact that the
the twentieth is the fact that the
the twenty-first is the fact that the
the twenty-second is the fact that the
the twenty-third is the fact that the
the twenty-fourth is the fact that the
the twenty-fifth is the fact that the
the twenty-sixth is the fact that the
the twenty-seventh is the fact that the
the twenty-eighth is the fact that the
the twenty-ninth is the fact that the
the thirtieth is the fact that the

the thirty-first is the fact that the
the thirty-second is the fact that the
the thirty-third is the fact that the
the thirty-fourth is the fact that the
the thirty-fifth is the fact that the
the thirty-sixth is the fact that the
the thirty-seventh is the fact that the
the thirty-eighth is the fact that the
the thirty-ninth is the fact that the
the fortieth is the fact that the

9. Přílohy

9.1 Struktura školské soustavy ČR (<http://www.uiv.cz/index.html>)



1) Povinná školní docházka je devítiletá. Většina žáků ji plní na základní škole. Žáci, kteří studují na víceletých gymnáziích, ji plní v příslušných ročnících gymnázia.

2) Nástavbové studium je určeno absolventům tříletých oborů středních odborných učilišť. Dává jim možnost zvýšit si kvalifikaci v oboru a připravit se dvouletým studiem k maturitní zkoušce, která otvírá přístup k vysokoškolskému studiu.

9.2 Úrovně vzdělávání

ÚROVEŇ VZDĚLÁVÁNÍ	EDUKAČNÍ INSTITUCE V ČR
preprimární vzdělávání	• mateřská škola • speciální mateřská škola • přípravný stupeň (pomocné školy) • ...
primární vzdělávání	• 1. stupeň základní školy • 1. stupeň speciální základní školy • zvláštní škola – stupeň 1 a 2 • pomocná škola • ...
nižší sekundární vzdělávání	• 2. stupeň základní školy (6. – 9. ročník) • 2. stupeň speciální základní školy • 1. a 2. ročník šestiletého gymnázia • 1. – 4. r. sedmi a osmiletého gymnázia • zvláštní škola (3. stupeň) • ...
vyšší sekundární vzdělávání	• čtyřleté gymnázium • 3. – 6. ročník šestiletého gymnázia • 5. – 7. ročník sedmiletého gymnázia • 5. – 8. ročník osmiletého gymnázia • střední odborné školy • střední odborná učiliště • střední speciální školy • ...
postsekundární vzdělávání	• nástavbové studium • učební obory po absolvování SŠ • rekvalifikační kurzy po střední škole • pomaturitní studium na jazykových školách s akreditací MŠMT • ...
první stupeň terciárního vzdělávání	• bakalářské studium • navazující magisterské studium • magisterské studium v délce 4 – 6 let • vyšší odborné školy • ...
druhý stupeň terciárního vzdělávání	• doktorský studijní program – PhD. • bývalá vědecká příprava – CSc.; DrSc.



Vladimír Jüva et al.

**ZÁKLADY PEDAGOGIKY
PRO DOPLŇUJÍCÍ PEDAGOGICKÉ STUDIUM**

Paido ● edice pedagogické literatury
Srbská 35, 612 00 Brno,
tel. - fax: 05 / 41 21 63 75
E-mail: paido@volny.cz

Paido

ISBN 80-85931-95-8