

STANISLAV BENDL A KOLEKTIV

PEDAGOGIKA

Vychovatelství

UČEBNICE TEORETICKÝCH ZÁKLADŮ OBORU



STANISLAV BENDL A KOLEKTIV

PEDAGOGIKA

Vychovatelství

UČEBNICE TEORETICKÝCH ZÁKLADŮ OBORU



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

**prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.
a kolektiv**

VYCHOVATELSTVÍ
Učebnice teoretických základů oboru

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 5864. publikaci

Autorský kolektiv:

prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.
PhDr. Veronika Blažková, Ph.D.
PhDr. Marie Linková, Ph.D.
PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.
PhDr. Jiřina Pávková
PhDr. Ivo Syříště, Ph.D.
PhDr. Michal Zvířotský, Ph.D.

Recenzovali:

doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.
prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Odpovědná redaktorka Lucie Procházková
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 312
Vydání 1., 2015

Vytiskla Tiskárna v Ráji, s.r.o.

© Grada Publishing, a.s., 2015
Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-9763-2 (ePub)
ISBN 978-80-247-9762-5 (pdf)
ISBN 978-80-247-4248-9 (print)

Předmluva	11
1. Úvod: Výchova a vychovatelství	12
2. Pedagogika – moderní věda o výchově	16
2.1 Co je to pedagogika?	16
2.1.1 Současná česká pedagogika a její infrastruktura	20
2.2 Pedagogické disciplíny a místo pedagogiky v systému věd	22
2.2.1 Stručná charakteristika a obsahová náplň vybraných pedagogických disciplín	23
2.2.2 Místo pedagogiky v systému věd	25
2.3 Pedagogická terminologie	26
2.4 Vliv výchovy a vzdělávání na jedince a společnost	28
2.5 Pedagogická teleologie	31
2.6 Pedagogičtí pracovníci	33
2.7 Vzdělávací systém České republiky v evropském kontextu	35
2.8 Vzdělávání v sousedních zemích	37
2.9 Soudobé trendy ve vývoji evropského vzdělávání	38
Shrnutí	38
Použitá a doporučená literatura	40
3. Filozofické a etické aspekty výchovy	41
3.1 Smysl a podstata filozofie a její důležitost v procesu výchovy	41
3.1.1 Co je tedy podstatou filozofie	42
3.1.2 Co je, případně není filozofie aneb Mají filozofové nebo pedagogové právo svět pouze vykládat, případně i měnit?	44
3.2 Filozofie a věda – kolébka, koexistence nebo společenství	45
3.2.1 Metody využívané ve filozofii	46
3.2.2 Filozofie a kultura	47
3.2.3 Filozofie a náboženství	48
3.2.4 Filozofie a politika	49
3.2.5 Filozofie a světový názor	49
3.2.6 Filozofie a ideologie	50
3.2.7 Filozofie a umění	50
3.2.8 Filozofie a čas	52
3.2.9 Filozofický problém času	53

3.2.10	Čas a paměť	54
3.2.11	Čas jako apriorní kategorie	54
3.2.12	Existenciální čas	55
3.2.13	Opakování a cykly	55
3.2.14	Filozofie svobody a vlády	56
3.2.15	Východiska v pojetí svobody individuální a svobody občanské	57
3.2.16	Co to je spravedlivá společnost aneb Kdo má právo vládnout	61
3.2.17	Etika profese a aplikovaná etika	62
3.3	Vztah mezi pedagogikou a filozofií	64
3.4	Filozofie výchovy a procesů ve výchově	65
3.5	Filozofické otázky nebo směry ve výchově	66
	Shrnutí	67
	Použitá a doporučená literatura	69
4.	Prostředí, které formuje	70
4.1	Úvod	70
4.2	Faktory určující vývoj a chování člověka	73
4.2.1	Vztah jedince a prostředí z hlediska pedagogiky	73
4.2.2	Dědičnost z hlediska pedagogiky	75
4.2.3	Vlivy prostředí	77
4.2.4	Vlivy interakce mezi osobností a prostředím	77
4.2.5	Akomodace a asimilace z hlediska pedagogiky	78
4.2.6	Stimulace a inhibice z hlediska pedagogiky	80
4.2.7	Výchovný proces jako zespolčenšťování jedince	81
4.3	Pedagogika prostředí a pedagogizace prostředí	82
4.3.1	Důležitost prostředí pro vývoj a výchovu člověka	82
4.3.2	Vliv prostředí na chování člověka	83
4.3.3	Sociálněpedagogické definice výchovy	84
4.3.4	Typologie prostředí	84
4.3.5	Úloha prostředí ve vztahu k výchově	89
4.4	Výchova (působení) intencionální a funkcionální	90
4.4.1	Přehled pojetí výchovy intencionální a funkcionální	91
4.5	Závěr: Kultivace prostředí jako cesta ke kultivaci společnosti aneb Vrchol pedagogizace prostředí	111
	Shrnutí	114
	Použitá a doporučená literatura	116
5.	Volný čas – pole působnosti vychovatele	118
5.1	Pedagogika volného času jako vědní obor	118
5.2	Základní pojmy pedagogiky volného času	120
5.3	Funkce výchovy ve volném čase	122

5.4	Cíle, podmínky a prostředky výchovy ve volném čase	124
5.5	Specifické požadavky na výchovu ve volném čase	128
5.6	Přehled subjektů, které se podílejí na výchově ve volném čase	130
5.6.1	Význam rodiny pro utváření vztahu k volnému času	130
5.6.2	Podíl školy na pedagogickém ovlivňování volného času	131
5.6.3	Přehled školských výchovných zařízení, která se podílejí na výchově ve volném čase	133
5.6.4	Příklady dalších subjektů, které se zabývají výchovou ve volném čase	145
5.7	Současné trendy ve výchově ve volném čase	148
5.7.1	Současné trendy v oblasti respektování požadavků na výchovu ve volném čase	148
5.7.2	Současné trendy v oblasti forem výchovy ve volném čase	149
5.7.3	Současné trendy v oblasti výchovných postupů	150
5.7.4	Současné trendy v oblasti vztahu vyučování a výchovy ve volném čase	153
5.7.5	Současné trendy v oblasti profesní přípravy vychovatelů a pedagogů volného času	154
5.8	Některé problémy, se kterými se setkávají vychovatelé a pedagogové volného času ve své praxi	155
	Použitá a doporučená literatura	156
6.	Člověk v síti vztahů: Uvedení do sociální psychologie	157
6.1	Úvod	157
6.2	Sociální percepce a sociální kognice	159
6.2.1	Atribuce	162
6.3	Postoje	163
6.4	Agresivní chování	167
6.5	Prosociální chování	170
6.6	Sociální skupina	173
6.7	Sociální vliv	178
	Shrnutí	183
	Použitá a doporučená literatura	188
7.	Specifické potřeby ve vzdělávání: Uvedení do speciální pedagogiky	191
7.1	Úvod	191
7.2	Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní pedagogika	193
7.2.1	Legislativní opatření zabývající se realizací vzdělávání žáků se zdravotním postižením	194
7.2.2	Podmínky pro školní inkluzi	195
7.3	Speciální pedagogika osob s tělesným postižením	196
7.3.1	Dětská mozková obrna (DMO)	196
7.3.2	Svalová onemocnění	198
7.3.3	Specifika života lidí s tělesným postižením	198

7.4	Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením	199
7.4.1	Rozdělení zrakových vad	199
7.4.2	Kompenzační pomůcky a možnosti vzdělávání osob se zrakovým postižením	201
7.5	Speciální pedagogika osob se sluchovým postižením	202
7.5.1	Klasifikace sluchových ztrát	203
7.5.2	Komunikace a vzdělávání osob se sluchovým postižením	204
7.6	Speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností	206
7.6.1	Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti	206
7.6.2	Klasifikace řečových vad	207
7.6.3	Péče o osoby s narušenou komunikační schopností v České republice	209
7.6.4	Alternativní formy komunikace	209
7.7	Speciální pedagogika osob s mentálním postižením	210
7.7.1	Etiologie mentální retardace	211
7.7.2	Charakteristika osob s mentálním postižením a možnosti vzdělávání	212
7.7.3	Downův syndrom	214
7.7.4	Autismus a další pervazivní vývojové poruchy	214
7.8	Speciální pedagogika osob s poruchami chování	216
7.8.1	Etiologie poruch chování	216
7.8.2	Klasifikace poruch chování	217
7.8.3	Zařízení poskytující edukaci a reedukaci	218
7.8.4	Specifické poruchy chování (SPCH)	219
7.9	Specifické poruchy učení (SPU)	220
	Shrnutí	221
	Použitá a doporučená literatura	223
8.	Výchovné problémy a profesionální intervence	225
8.1	Rizikové chování a školní kázeň	226
8.1.1	Syndrom rizikového chování	227
8.1.2	Relativnost rizikového chování a prepatologie	228
8.1.3	Prevence rizikového chování a řešení nekázně	228
8.1.4	Prevence a intervence	231
8.2	Primární, sekundární a terciární prevence nekázně ve školách	231
8.2.1	Teorie rizikového chování: rizikové a protektivní faktory	232
8.3	Prevence a řešení nekázně ve škole	236
8.3.1	Testování učitele během jeho prvního setkání žáky	236
8.3.2	Opatření k prevenci a řešení nekázně	238
8.3.3	Specifické kázeňské programy	239
8.3.4	Co udělat předtím, než se rozhodneme přistoupit ke kázeňské intervenci	240
8.4	Vlastní návrh prevence a řešení (ne)kázně ve škole	241
8.4.1	Východiska přístupu ke kázni	241

8.5	Specifika práce vychovatele	254
8.5.1	Specifika práce s dětmi ve školní družině (školním klubu)	255
8.5.2	Specifika práce vychovatele ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních	258
8.5.3	Specifika práce vychovatele ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy	259
8.6	Závěr	260
	Shrnutí	265
	Použitá a doporučená literatura	266
9.	Svět – pestrá paleta kultur	269
9.1	Úvod	269
9.2	Multikulturní výchova	270
9.2.1	Multikulturní výchova jako součást RVP	271
9.2.2	Přístupy k realizaci multikulturní výchovy	276
9.2.3	Projektování výuky	278
9.2.4	Metody multikulturní výchovy	278
9.2.5	Organizace zabývající se multikulturní výchovou	284
9.2.6	Integrace žáků-cizinců	286
9.2.7	Proces integrace	288
	Shrnutí	292
	Použitá a doporučená literatura	296
10.	Nové podoby (ne)gramotnosti aneb Učení nikdy nekončí	301
10.1	Jazyk	302
10.2	Digitální technika	303
10.3	Právo	303
10.4	Finance	304
10.5	Zdraví	304
10.6	Životní prostředí	305
	Použitá a doporučená literatura	306

Předmluva

Vychovatelství je atraktivním, ale náročným povoláním, jež klade na své představitele stále nové požadavky a staví před ně nejrůznější výzvy. Zvládat je s profesionálním nadhledem znamená především uvažovat poznatky pedagogických a psychologických věd v souvislosti s každodenní výchovnou realitou. Učit se myslet v pedagogických souvislostech, učit se těžit z pedagogické teorie i praxe, učit se být reflektivním praktikem: to jsou cíle vysokoškolského vzdělávání vychovatelů. Na pomoc všem studentům oboru vychovatelství připravil sedmičlenný kolektiv vysokoškolských učitelů Univerzity Karlovy v Praze – Pedagogické fakulty tuto základní učebnici, která pokrývá podstatnou část pedagogicko-psychologických předmětů oboru.

Tato publikace provede studenty i ostatní čtenáře teoretickými základy oboru a nabídne jim podněty k samostatnému přemýšlení o výchově a vychovatelství. Obsahuje nejdůležitější poznatky obecné a sociální pedagogiky, filozofie výchovy, pedagogiky volného času, multikulturní výchovy, ale i učivo z oblasti sociální psychologie, speciální pedagogiky a teorie funkční gramotnosti. Přehledné a stručné texty jednotlivých kapitol sledují jediný, avšak náročný cíl: zprostředkovat srozumitelnou a zároveň odborně fundovanou formou poznatky, na nichž spočívá kompetenční standard profesionálního vychovatele.

Ve shodě s výše uvedeným však nelze předkládanou publikaci považovat za kompendium, které shrnuje veškeré teoretické poznatky, z nichž vychovatelé při své práci vycházejí. Těch je přirozeně mnohem více a zasahují do celé řady vědních oborů. Je úkolem a výzvou pro každého profesionálního vychovatele soustavně prohlubovat své vzdělání a sledovat nové poznatky nejen ve vědách o výchově. K tomu je zapotřebí studovat nejen učebnice, ale také odborné časopisy, které přinášejí aktuální informace, jež nemohou být do knižních publikací zahrnuty.

Publikace je koncipována jako vysokoškolská učebnice, její jednotlivé kapitoly mají stejnou strukturu, ale odlišný rozsah. Některým oblastem je věnována záměrně větší pozornost, neboť představují pro praktickou činnost vychovatele zásadní zdroj poznatků a námětů – to se týká zejména sociální pedagogiky a výchovných problémů. Každá kapitola je uvedena výčtem klíčových slov, který lze využít i při rychlém opakování učiva – po prostudování příslušné kapitoly by měl student umět tyto pojmy dobře vysvětlit a zasadit do širšího odborného kontextu. Vlastní kapitola je vnitřně členěna tříúrovňovým číslováním podkapitol. V jejím závěru je uveden souhrn, který slouží pro opakování probraného učiva, otázky a úkoly, jejichž smyslem je podněcovat aktivní přístup studujících k pojednávané látce, a konečně seznam literatury doporučené k dalšímu studiu.

Kniha je určena nejen studentům vychovatelství na vysokých a vyšších odborných školách, kteří ji ocení zejména při přípravě na dílčí i závěrečné zkoušky, ale i vychovatelům v praxi a všem těm, kdo hledají spolehlivý zdroj informací o moderním vychovatelství.

1. Úvod: Výchova a vychovatelství

Výchova je jedním z nejsložitějších společenských jevů. Spolu se vzděláváním představuje základní pedagogické jevy, které jsou zároveň předmětem pedagogiky coby vědní disciplíny. Výchova plní řadu funkcí: připravuje jedince k osvojování společenských rolí, uzpůsobuje člověka k sebevýchově, vytváří podmínky pro samostatný rozvoj osobnosti, připravuje jedince k plnění společenských úkolů, přenáší společensko-historické zkušenosti z generace na generaci, vštěpuje lidskou kulturu, pečuje o harmonický rozvoj osobnosti, připravuje pro specifické aktivity a práci, organizuje prostředí a situace, které ovlivňují jedince i skupiny. Tyto úkoly činí z výchovy stěžejní fenomén našeho každodenního světa a z vychovatele mimořádně důležitý subjekt, který má zásadní vliv na životy jednotlivců i na celou společnost.

Kdo je vlastně vychovatelem? Pojem *vychovatel* lze chápat přinejmenším ve dvojím významu. Zaprvé může být vychovatelem kdokoli či cokoli, kdo nebo co vychovává (např. člověk, prostředí nebo i stroj), tj. záměrně ovlivňuje vychovávaného jedince či skupinu, zadruhé je vychovatelem představitel etablovaného povolání, které figuruje v katalogu profesí a jehož vykonávání vyžaduje odbornou kvalifikaci definovanou zákonem. Tato publikace je určena právě těmto vychovatelům-profesionálům.

Role vychovatele a jeho důležitost spočívá v tom, že vychovatel je v rámci systému a procesu výchovy nositelem cíle a obsahu výchovy. Pokud by vychovatel rezignoval na tuto roli, tj. vzdal se této cílové kategorie, de facto by přestal „fungovat“ jako vychovatel. Fakt, že je vychovatel nositelem cíle výchovy, mimo jiné znamená, že je reprezentantem zájmu společnosti v procesu výchovy mladé generace. Výchova a společnost jsou spojené nádoby. Výchova ve školách a školských zařízeních odráží hodnotový systém společnosti. Posláním vychovatele je rozvíjet a pěstovat u dětí takové vlastnosti, hodnoty a postoje, které prospívají jak vychovávaným (individuální výchovný cíl), tak ostatním lidem, společnosti (sociální výchovný cíl). Pořád platí Komenského teze, že člověk má usilovat o to, aby byl prospěšný sobě i druhým.

Ačkoli dítě v dnešní době není pouhým objektem výchovy, nýbrž i jejím subjektem, ve vztahu vychovatel – vychovávaný, tj. v jejich interakci, je vychovatel aktivnějším činitelem. Je tomu tak zejména proto, že je nositelem cíle (a potažmo i obsahu) výchovy a je zodpovědný za bezpečí a vývoj vychovávaného. Kromě toho je vychovatel osobou, která zná zákonitosti procesu výchovy, zákonitosti vývoje osobnosti a je si vědom vlivu vnějších faktorů na tento vývoj. Je tím, kdo zná a dokáže diagnostikovat kvality a možnosti samotných vychovávaných jedinců, je profesionálem, který dokáže pracovat se skupinou a její dynamikou.

Přestože považujeme za konečný cíl výchovy sebevýchovu, přestože zastáváme stanovisko, že základním smyslem výchovy je stimulovat jedince, aby usiloval o své sebezdokonalení, vlastní

autenticitu a vnitřní integritu, přestože se domníváme, že úkolem vychovatele je s postupujícím věkem dítěte spíše organizování činností a podmínek výchovy, tj. pedagogizace prostředí, než přímé výchovné působení, logika výchovy i běžná výchovná zkušenost ukazuje, že vychovatel je (zejména v počátečních obdobích vývoje dítěte) aktivnějším výchovným činitelem, neboť je iniciátorem a cílevědomým usměrňovatelem aktivit dítěte, motivujícím prvkem, činitelem a spolu s tím i hodnotitelem těchto aktivit a jejich výsledků. Těžiště dnešní výchovy spatřujeme v interakci vychovatele a vychovávaného při zachování vedoucí role vychovatele, která vyplývá z odpovědnosti za zdravý a přirozený vývoj dítěte (i ve smyslu utváření individuality a zároveň socializované osobnosti) a za jeho bezpečnost. Dítě je v tomto pojetí nejen objektem výchovy, ale také jejím subjektem, který má významný podíl na svém vlastním utváření.

Pokud má být výchova účinná, potom je třeba, aby všechny klíčové instituce, respektive faktory, které se na výchově podílejí, koordinovaly svou spolupráci. Tím je možno předejít dezintegraci osobnosti dítěte. Jednou z klíčových úloh (rolí) vychovatele je z tohoto důvodu koordinace klíčových mediátorů společenského vlivu, tj. rodiny, školy, lokálního prostředí, popř. prostředí vrstevnického.

Povolání vychovatele zahrnuje výchovu a péči o děti, mládež a někdy i dospělé mimo rámec školy, respektive školního vyučování, například ve školní družině, domově mládeže, internátu, středisku výchovné péče či výchovném ústavu. Obecně řečeno, vychovatelé pracují ve školách a ve školských zařízeních, kde organizují celkový režim příslušného zařízení, provádějí kontrolu jeho dodržování, plánují a organizují činnost dětí a mládeže ve volném čase. Prostřednictvím různých zaměřených činností (tělesně, duševně, výtvarně, hudebně, řemeslně a jinak orientovaných) usilují o rozvoj vloh a schopností dětí a mládeže, celkový rozvoj jejich osobnosti. Vychovatelé běžně vedou různé zájmové kroužky, organizují výlety a různé poznávací a kulturní akce. Vychovatelé se v rámci výkonu své profese zaměřují na sledování a posuzování (diagnostikování) vlastností a chování dětí a mládeže, jejich postojů a názorů. Vychovatelé se snaží pracovat jak se skupinou dětí a mládeže jako s celkem, tak s jednotlivými dětmi, vůči kterým uplatňují individuální přístup.

Vychovatel realizuje výchovně-vzdělávací činnost, která se zaměřuje jak na celkový, tak na specifický rozvoj osobnosti dětí a mládeže (žáků a studentů), případně dospělých a na jejich zájmové vzdělávání, a to v souladu s výchovně-vzdělávacím programem příslušného zařízení (školní družiny, školního klubu, domova mládeže, internátu aj.). Činnosti vychovatele v těchto zařízeních (školských výchovných a ubytovacích zařízeních) lze rozdělit do několika oblastí.

- ❑ **Administrativní činnosti:** vedení evidence o docházce, pedagogické činnosti a hodnocení výsledků dětí a mládeže.
- ❑ **Organizační činnosti:** organizace režimu příslušného zařízení, kontrolu jeho dodržování, plánování a organizování činností dětí a mládeže ve volném čase, organizování výletů, poznávacích a kulturních akcí.
- ❑ **Koordinační činnosti:** koordinace činností vychovatelů ve výchovných skupinách, respektive odděleních, koordinace protidrogové prevence v rámci příslušného zařízení.
- ❑ **Metodické činnosti:** tvorba výchovných a vzdělávacích dokumentů (programů, materiálů), evaluačních nástrojů, preventivních programů, vytváření programů integrace a inkluze

dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci daného školského zařízení, navrhování cílených opatření k optimalizaci procesu výchovy a vzdělávání v rámci školy, respektive školského zařízení.

- ❑ **Diagnostické činnosti:** posuzování individuálních zvláštností a potřeb dětí a mládeže.
- ❑ **Přímá výchovná a vzdělávací činnost:** podněcování osobního rozvoje dětí a mládeže prostřednictvím tělesně, duševně, kognitivně, sociálně, výtvarně, hudebně, sportovně, řemeslně a jinak orientovaných činností, výchova k hodnotám, spolupráci a toleranci.

Obecnými předpoklady pro úspěšný výkon povolání vychovatele jsou odborná kvalifikace, kladný vztah k dětem a mládeži, organizační schopnosti, schopnost (potencialita) být přirozenou autoritou, komunikační dovednosti, kultivovaný projev a vystupování, důslednost, velkorysost, smysl pro humor, tvořivost a schopnost improvizace. Důležitou kvalitou (charakteristikou) vychovatele je schopnost neustálého sebezorození a schopnost tvořivého reagování na nové a neustále se měnící podmínky. Tvořivost ve výše uvedeném smyslu je svým způsobem klíčovým rysem či požadavkem na vychovatele, neboť vychovatel pracuje s vysoce dynamickými činiteli výchovného procesu, především s rozvíjejícím se (a tudíž proměňujícím se) dítětem a proměňujícími se podmínkami výchovy.

Vychovatel je podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Předpokladem pro výkon činnosti vychovatele je plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokazatelná znalost českého jazyka a odborná kvalifikace.

Cest k dosažení odborné kvalifikace vychovatele je podle platného zákona několik. Nejnižší přípustné vzdělání pro vychovatele je úplné střední s maturitou, a to buď v oboru vychovatelství, nebo pedagogika volného času. Pokud zájemce o práci vychovatele absolvoval jiný středoškolský obor, může si odborné vzdělání doplnit formou akreditovaného kurzu celoživotního vzdělávání (zaměřeného na vychovatelství, pedagogiku volného času, sociální pedagogiku nebo učitelství), případně jen jednotlivou zkouškou (vystudoval-li na střední škole učitelství pro předškolní vzdělávání). Dále je možné kvalifikaci vychovatele získat studiem vyšší odborné školy, a to v oborech vychovatelství, pedagogika volného času, sociální pedagogika nebo speciální pedagogika. Absolventi jiných oborů vyššího odborného studia si mohou vychovatelskou kvalifikaci doplnit studiem pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání. Do třetice je možné nabýt kvalifikaci pro práci vychovatele vysokoškolským studiem v oblasti pedagogických věd. Absolventi ostatních vysokoškolských oborů si mohou kvalifikaci doplnit studiem pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání. Tímto studiem pedagogiky se rozumí vzdělání získané studiem ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a uskutečňovaném vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, které je obsahově zaměřené na pedagogické a psychologické disciplíny.

Vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy nebo středisku výchovné péče, musí mít též vzdělání v oboru speciální pedagogika.

Všechny kategorie pedagogických pracovníků, tedy i vychovatelé, mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti zákonnou povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Toto vzdělávání se obvykle realizuje formou účasti na programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které pořádají vysoké školy či jiná zařízení, a také samostudiem. Povinnost dalšího vzdělávání je dnes samozřejmou součástí řady profesí a povolání, v případě pedagogických pracovníků je ještě umocněna požadavkem, aby tito pracovníci vedli k celoživotnímu učení i své svěřence.

2. Pedagogika – moderní věda o výchově

Michal Zvířotský

*„Výchova je všude, kam se podíváte! Výchovou je všechno, život i smrt, záchrana i zánik...
výchova rozhoduje o osudech člověka...“
(Vissarion Grigorjevič Bělinskij)*

KLÍČOVÁ SLOVA

pedagogika • paradigmata v pedagogice • výchova • vzdělávání • edukace • pedagogická terminologie • pedagogičtí pracovníci • vzdělávací systém

2.1 Co je to pedagogika?

Pedagogika je věda o výchově. Jako vědní obor je poměrně mladá, i když předmět jejího zájmu – výchova – byl a je základním kamenem každé lidské společnosti. A bylo tomu tak nepochybně ještě dříve, než vznikl člověk ve své dnešní podobě. Pedagogika v současném pojetí se nezabývá pouze výchovou dětí, jak naznačuje její název (*pais* – dítě, *gogein* – vést), ani se nesoustředí pouze na svět školy, jak se často domnívá laická veřejnost. Pedagogika je vědou o výchově a výchova je fenomén takřka všudypřítomný. Můžeme ji pozorovat v rodině, ve škole, na pracovišti i při zábavě – všude tam, kde člověk není sám. Jak známo, v dnešní postmoderní době není člověk téměř nikdy sám, neboť se obklopuje médii, která mohou druhou stranu výchovného procesu zprostředkovat. Výchova probíhá po celý život člověka a každý se s ní setkává jak v roli vychovávaného, tak v roli vychovávajícího. Člověk nepřestává být subjektem výchovy ani tehdy, když si svou účast ve výchovném procesu neuvědomuje. Výchova je funkcí života, slovy Vlastimila Pařízka. Tyto okolnosti činí z pedagogiky nesmírně důležitý zajímavý obor, jehož poznatky jsou pro současnou učící se společnost nepostradatelné. Nic na tom nemění ani poněkud zkreslený obraz, který pedagogika stále ještě má v očích veřejnosti.

Snad každý vzdělaný člověk má určité reálné povědomí o tom, co je a čím se zabývá například matematika nebo sociologie. Stejně tak fyzika, geografie, ekonomie a jiné vědy. Na otázku po podstatě pedagogiky však můžeme dostat roztodivné odpovědi, a to i od lidí vzdělaných a sečtělých. Mnozí si i dnes představují pedagogiku jako soubor návodů na výchovu a vzdělávání, jakýsi receptář pro učitele a vychovatele, seznam pouček a zásad, které má znát ten, kdo vyučuje a vychovává. V očích mnoha lidí je pedagogika výhradně záležitostí školy a výchovných

institucí a její prestiž není nejvyšší. Každý si ostatně může ve svém okolí udělat malý průzkum a přesvědčit se sám. Studenti Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v rámci semináře Obecné pedagogiky uspořádali anketu mezi náhodně vybranými respondenty, kterým položili zdánlivě prostou otázku: „*Co je to pedagogika?*“ Z několika desítek odpovědí vybíráme tři typické:

- „*To je to, co musí umět učitel, aby moh' učit děti.*“ (Adam, 14 let, žák základní školy)
- „*Rádobyvěda o výchově.*“ (Boleslav, 47 let, strojní inženýr)
- „*Dneska se ze všeho dělá věda, to za našich mladejch let si uměli učitelé udělat ve třídě pořádek.*“ (Cecílie, 62 let, prodavačka)

Pedagogika od počátku svého vzniku (tedy od vydělení z filozofie, ke kterému mohlo dojít nejdříve v 17. století) čelila nejrůznějším výtkám a narážkám na svou nevědeckost. Představitelé jiných, na univerzitách již etablovaných věd pedagogice vytýkali, že nemá vlastní obor, a proto pouze přejímá poznatky jiných nauk, nedisponuje svébytnými metodami apod. Na univerzitách se proto pedagogika prosadila poměrně pozdě, v českých zemích ji poprvé přednášel až na konci 19. století Gustav Adolf Lindner, první univerzitní profesor pedagogiky. Vědní charakter pedagogiky je však nutné i dnes, jak se zdá, obhajovat a vysvětlovat. Nejprve je však třeba upřesnit, co se rozumí slovem věda. Existují různé přístupy a definice vědy. Velmi inspirativní a vlivné je i v dnešní době vymezení od Thomase S. Kuhna (1962), který definoval vědu jako „*výzkum pevně zakotvený v jednom či více minulých vědeckých výdobytcích, které určitá vědecká komunita přijímá jako základ pro budoucí praxi*“. Jinými slovy a poněkud zjednodušeně lze také konstatovat, že věda je to, co za vědu považují vědci sami. Velmi tedy záleží na místním a časovém kontextu. Je například astrologie vědou? Ne. Drtivá většina dnešních vědců (a zdaleka ne jen astronomů a fyziků, ale i představitelů jiných přírodních i společenských věd) se jistě shodne na tom, že hvězdoprávecství je počínání zcela mimovědecké. Jinak tomu bylo ve středověku – tehdejší učenci ve své většině vědeckou povahu předpovídání osudů lidí z postavení hvězd nezpochybňovali, a proto astrologie vědou byla. Pozůstatkem tohoto pojetí je ostatně i její název (*aster* – hvězda, *logos* – nauka, věda). Proč nemá pedagogika ve svém názvu slovo *logos*, které by poukazovalo na její vědní povahu? Pravděpodobně proto, že původní pedagogové nebyli teoretici a badatelé, ale ryzí praktici – vychovatelé a průvodci (*paidagogos* – otrok doprovázející děti).

Dnešní vědci se tedy shodují na tom, že pedagogika je věda, a někteří dokonce soudí, že jejím účelem je „být normální vědou“ (Průcha, 2009). Za normální vědu se považuje taková, která je – ve shodě se zmíněnou definicí T. S. Kuhna – zakotvena ve výzkumu a má za úkol rozhojňovat lidské poznání reality. Taková normální věda je vyvíjející se systém, který se mění s každým dalším poznatkem. Věda musí mít jasně vymezený a bezprostředně nebo pomocí určitých prostředků uchopitelný předmět, který zkoumá pomocí vlastních metod anebo pomocí metod jiných věd. Výsledkem tohoto zkoumání je pak systém metodicky podložených objektivních vět – zákonů dané předmětné oblasti. Věda v rámci své metodiky vytváří předpoklady, hypotézy a teorie, konstatuje různé stupně jistoty (pravidla, zákony). Má svůj specifický jazyk a také infrastrukturu (institute, organizace, odborné časopisy atp.). Je zřejmé, že současná pedagogika těmto kritériím vyhovuje, neboť má svůj jasně definovaný a uchopitelný předmět, kterým je výchova. Zkoumá

ho za pomoci vlastních metod i metodami jiných věd (psychologie, sociologie, antropologie aj.) a vytváří vlastní teorie, ze kterých plynou určité zákonitosti. Infrastruktura soudobé české pedagogické vědy čítá řadu výzkumných pracovišť, vědeckých organizací i časopisů. Je-li tedy pedagogika normální vědou, srovnatelnou ve svých cílech, metodách a přínosech například s psychologií nebo sociologií, měla by mít také svá paradigmatata. Paradigmatem se rozumí určitý převládající model, soubor metod či přístupů, ze kterých vyrůstá teorie, která spojuje určitou komunitu vědců. Pokud se daří vykládat realitu s pomocí existujícího paradigmatu, je vše v pořádku a věda se nachází ve stádiu „normální vědy“. Když začne přibývat poznatků, které nejsou s dosavadním paradigmatem slučitelné, dochází ve vědě ke krizi, která může vyústit ve vědeckou revoluci. Tak popsal vývoj vědy již zmíněný T. S. Kuhn. Dobře si to můžeme představit na příkladu přírodních věd, v nichž je v každé době zpravidla platné jen jedno paradigma vztahující se k určité oblasti (Země je placatá či Země je kulatá). Kdo se s vůdčím paradigmatem neztotožňuje, není vědeckou komunitou respektován, což v minulosti mohlo mít pro dotyčného i fatální důsledky. Změna takového velkého paradigmatu pak bývá bouřlivá, neboť znamená opravdovou revoluci v uvažování a názoru na svět. Sociální vědy (a tedy i pedagogika) jsou považovány za vědy synchronně multiparadigmatické, tzn. vždy v nich existuje několik paradigmat vedle sebe. Sociální vědci se tedy patrně nikdy neshodnou na jednotném pojetí předmětu a metod své vědy. V sociologii vedle sebe existuje například paradigma faktualistické (předpokládá, že realita je na jedinci nezávislá) i paradigma definiční (větší důraz než na realitu klade na to, jak si lidé skutečnost vykládají). V psychologii můžeme za velká paradigmatata označit kupříkladu behaviorismus či psychoanalýzu. Také v pedagogice existovalo a existuje vždy několik paradigmat vedle sebe. V letech 1948–1989 byla u nás prosazována výhradně pedagogika marxistická, která se vymezovala vůči veškeré pedagogice nemarxistické, buržoazní. Dnes můžeme v naší pedagogické teorii rozlišit dvě velká paradigmatata – pedagogiku tradiční a pedagogiku moderní.

„Pedagogika je věda; jako každá věda má svůj předmět, tj. určitou oblast vědeckého poznání. Vznik a rozvoj kterékoli vědy je vždy vyvolán praktickými potřebami společnosti. Vznik pedagogiky byl vyvolán potřebou společnosti lépe připravit dorůstající generace k společenské výrobě a jejímu rozvoji.“

(Iljinová, 1972)

Z této ukázky je patrná rétorika dialektického materialismu, který odkazoval k potřebám společnosti, nutnosti rozvoje společenské výroby atp. Jde o vymezení tzv. marxistické pedagogiky. Jakýkoli jiný přístup byl tehdy pokládán za buržoazní a v tomto kontextu takovými byly i oba přístupy uvedené níže.

„Paedagogika jest vědou o vychování. Co do formy je to věda praktická, neboť nespokojuje se s fakty a úkazy, jak přirozenost je podává, nýbrž usiluje o jejich účelnou změnu. Co do látky svých poznatků tato věda praktická má theoretický podklad svůj ve vědách přírodních i duchovědách dle toho, zda se týká výchovy tělesné či duševní člověka vůbec.“

(Ottův slovník naučný, 1902)

Toto vymezení pedagogiky představuje přístup tradiční, ve kterém je pedagogika považována za hybatele žádoucích změn. Odhlédneme-li od poněkud archaického jazyka, není to přístup ani dnes neobvyklý.

„Účelem pedagogiky je být normální vědou. To znamená mít rozvinuté atributy, které normální vědu charakterizují, tedy: jasné vymezený předmět bádání a jeho teorii, výzkum a jeho metodologii, infrastrukturu s podpůrnými institucemi pro fungování vědy.“

(Průcha, 2009)

V této ukázce je patrný moderní přístup, jenž se uplatňuje i v přírodních vědách – pedagogika je zde vymezena jako věda, která má za úkol zkoumat, nikoliv měnit realitu, v tomto případě edukační, a to standardními vědeckými postupy.

Tradiční pedagogika odpovídá normativnímu paradigmatu, předmět svého zájmu nazývá výchovou a vzděláváním. Jedná se o přístup preskriptivní (předepisující), nejde zde jen o nestranný popis reality, ale především o vytyčování cílů, formulaci norem a určování pravidel. Je to přístup spíše filozofující, tedy nevědecký. Riziko ztráty vědeckého charakteru pedagogiky je při důsledném uplatňování tohoto paradigmatu nevyhnutelné. Pedagog, který se ztotožňuje s tímto přístupem, sice usiluje o poznání výchovy, ale na základě svého hodnotového systému, svých zkušeností a znalostí, případně na základě určité přijaté ideologie hodlá výchovu také měnit.

Moderní pedagogika odpovídá explorativně-explanačnímu paradigmatu a předmět svého zájmu označuje jako edukaci (edukační realitu). Jde o přístup deskriptivní (popisující), a to po vzoru přírodních věd, které realitu pouze zjišťují (explorace) a vysvětlují (explanace). Tento přístup je založen na výzkumu. Vědec nemá zpravidla ambici předmět svého badatelského zájmu měnit či zlepšovat; otázka, co je dobré (krásné, žádoucí...), je z vědeckého hlediska irelevantní. Právě tato hodnotová neutralita, která tolik svědčí vědám přírodním, může být ve vědách o člověku a společnosti nebezpečná. Pedagog, který přijal za své toto paradigma, usiluje pouze o poznání a správný výklad výchovné skutečnosti. Hodnocení, zda je tato skutečnost správná nebo nesprávná, přenechává jiným anebo se ho ujímá v jiné než badatelské roli (např. jako rodič).

Definice pedagogiky (pedagogické vědy) vždy vychází z určitého paradigmatu, jak vyplývá již z ukázek uvedených výše. V současné pedagogické teorii nalezneme mnoho rozmanitých definic, které akcentují různé charakteristiky nebo úkoly této vědy. Zde jsou tři příklady definic, které můžeme najít v české pedagogické literatuře:

„Předmětem zkoumání pedagogických věd jsou stavy, procesy a výsledky výchovného a vzdělávacího působení prostřednictvím cílevědomých vlivů při formování osobnosti jedince, skupin i celé populace ve společenských podmínkách.“

(Krejčí, 1991)

„Pedagogika je společenská věda, která zkoumá podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání. Objasňuje výchovné jevy, procesy a systémy, v nichž probíhá cílevědomé, záměrné působení vychovatele, učitele, rodičů a dalších činitelů v aktivní interakci s vychovávaným subjektem. Studuje a kriticky hodnotí myšlenkové

dědictví minulosti, sleduje vývoj školství, výchovy a vzdělávání v zahraničí a ve spolupráci s dalšími vědními disciplínami formuluje nové vývojové trendy pro různé oblasti výchovy a vzdělávání.“

(Švarcová, 2005)

„Pedagogika je jednou z vědních disciplín, která zkoumá významnou součást společenské skutečnosti – výchovu, vzdělání, vyučování, školské systémy, záměrné ovlivňování vývoje osobnosti člověka.“

(Hladílek, 1994)

Pedagogické poznatky nacházejí v současné době široké uplatnění, a to zdaleka nejen ve školství. Společnost, která se považuje za učící se, jejíž ekonomika je založena na znalostech, výzkumu a inovacích, přirozeně využívá pedagogickou vědu v různých oblastech lidské činnosti. Kromě školství a mimoškolního vzdělávání je to především oblast politického a ekonomického rozhodování, tedy státní správa a samospráva, sociální politika, zdravotnictví a kultura. Bez pedagogických poznatků by nebylo možno koncipovat školní ani mimoškolní výchovu a vzdělávání, zdravotní a sociální péči, rekreační a sportovní projekty, personální práci ve firmách, aktivní politiku zaměstnanosti ani organizaci vězeňství a další činnosti. Pedagogové nejrozličnějších kategorií a specializací působí dnes ve státní správě, soukromých podnicích i v nevládních organizacích a poptávka po jejich službách stále stoupá. Pedagogické poznatky nacházejí v neposlední řadě další uplatnění ve světě vědy, kde rozhojňují lidské poznání a přispívají k vědeckému diskursu, který je dnes ve všech oblastech výrazně interdisciplinární.

2.1.1 Současná česká pedagogika a její infrastruktura

Jaká je současná česká pedagogika? Můžeme konstatovat, že se již plně vyrovnala s ideologickými deformacemi, které získala tak jako jiné sociální vědy v době totality. Usiluje o mezinárodní spolupráci, obnovuje a rozvíjí vazby na zahraniční odborné komunity. Velká pozornost je v současné pedagogice věnována rozvoji metodologie a posilování empirického výzkumu, který byl v minulých dekadách poněkud zanedbáván. Stejně tak je posilována dříve opomíjená interdisciplinarita a mezioborová spolupráce. S tím souvisí formování pedagogické vědecké komunity a budování potřebné infrastruktury – vytvářejí se nové výzkumné týmy, přibýlo pedagogických časopisů zaměřených na teorii a výzkum, celkově došlo k oživení vědeckého života v pedagogice. Je třeba však upozornit i na četná slabá místa české pedagogiky. Mnohá z těch, na která před více než deseti lety poukázala Eliška Walterová (2003), přetrvávají dodnes. Jde například o nízký kredit pedagogiky u odborné i laické veřejnosti, defenzivnost oboru, která se projevuje v „neviditelnosti“ pedagogické teorie a jejích výsledků. Dále přetrvávají některé problémy pedagogické vědecké terminologie a především problematický vztah pedagogické teorie a praxe. Tento vztah je bohužel problematický principiálně: pedagogická praxe, tedy výchova a vzdělávání, probíhá téměř všude – ve školách všech typů a stupňů, ve školských a mimoškolních zařízeních, v rodinách a jiných institucích, kdežto pedagogická teorie se pěstuje většinou

pouze na akademické půdě. Vychovává téměř každý, ale jen málokdo se zabývá pedagogickou teorií. Jak poznamenává Vladimír Štverák (2007), sdílí pedagogika v určitém smyslu obdobný osud jako medicína. O jejích otázkách píše mnohdy i laici bez hlubších odborných studií, pouze podle vlastní zkušenosti. Každý přece někdy navštěvoval školu! Mezi pedagogy-praktiky (vychovateli, učiteli aj.) a pedagogy-teoretiky existují i nezanedbatelné komunikační bariéry způsobené mimo jiné již zmíněnou problematickou odbornou terminologií. Jednoduše řečeno, jiným jazykem hovoří pedagogické teorie, jiným pedagogická praxe. Učitelům a vychovatelům by bylo možno vytýkat, že nerespektují současné vědecké poznatky, nezajímají se o výsledky pedagogické vědy, projevují malou sounáležitost s pedagogikou jako vědní disciplínou, přeceňují praxi a podceňují teorii. Naopak vědcům a pedagogickým výzkumníkům bývá vytýkáno, že žijí v izolaci od reálného světa výchovy a vzdělávání, že přeceňují teorii na úkor praxe a nedokážou na vysokých školách připravit budoucí učitele a vychovatele na každodenní školní život a jeho problémy. I přes naznačené nedostatky je v současné době česká pedagogika plnohodnotnou vědní disciplínou, která se vyrovnává s podobnými problémy a čelí obdobným výzvám jako jiné vědy o člověku a společnosti.

Každá samostatná věda musí mít vedle svého předmětu, jazyka a metodologie také soustavu organizací, institucí a médií, kterou obvykle nazýváme infrastrukturou vědy. Je to systém, který zabezpečuje vědecký život a komunikaci ve vědecké obci. Patří sem především nejrůznější zdroje vědeckých informací. Pedagogické poznatky jsou vytvářeny pomocí pedagogického a jiného výzkumu, který se dnes pěstuje především na vysokých školách. K uchovávání a zveřejňování pedagogických poznatků slouží periodická a neperiodická literatura. **Periodickou literaturou** rozumíme především časopisy, bulletiny, ročenky, periodické sborníky a další publikace, které jsou zdrojem aktuálních pedagogických informací. Přinášejí obvykle výzkumné studie, diskusní příspěvky, recenze knih, zprávy z vědeckých setkání apod. Současná česká pedagogická periodika je možné rozdělit na vědecká, která publikují především výzkumné zprávy (např. časopisy *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis scholae*), a prakticky zaměřená, která obsahují zejména popularizující články, zprávy a komentáře k aktuálnímu dění ve školství (např. časopisy *Učitelské noviny*, *Rodina a škola*, *Informatorium* 3–8). Na pomezí těchto dvou kategorií jsou periodika specializovaná na konkrétní vyučovací předměty (např. časopisy *Biologie – chemie – zeměpis*, *Výtvarná výchova*, *Cizí jazyky* aj.). I pro českou pedagogiku mají velký význam zahraniční a mezinárodní pedagogická periodika (např. časopisy *The New Educational Review*, *American Educational Research Journal*, *British Journal of Educational Technology*).

Neperiodickou literaturou jsou především vědecké monografie a další knižní publikace, jako jsou sborníky, učebnice nebo skripta. Pro pedagogickou vědu má značný význam také encyklopedická a slovníková literatura. Některé publikace tohoto typu nalezne čtenář v seznamu doporučené literatury na konci kapitoly. Pedagogické publikace, periodické i neperiodické, jsou zpracovávány, uchovávány a zapůjčovány v knihovnách. V České republice působí několik knihoven specializovaných na pedagogickou literaturu. Předně je to Národní pedagogická knihovna Komenského se sídlem v Praze. Je to ústřední vědecká knihovna pro pedagogiku a školství; její fond čítá více než 450 tisíc titulů, odebírá stovky periodik a vytváří několik databází, zejm. Pedagogickou bibliografickou databázi, na jejímž základě vydává šestkrát ročně přehled pedagogické

literatury. Dále je třeba zmínit Pedagogickou knihovnu Moravské zemské knihovny v Brně, velké víceoborové knihovny v krajských městech (tzv. státní vědecké knihovny) a knihovny pedagogických fakult.

Důležité místo v infrastruktuře pedagogické vědy zaujímají **pedagogické vědecké organizace**, které sdružují vědce, výzkumníky a někdy i praktiky zabývající se pedagogikou a školstvím. K nejvýznamnějším v České republice patří Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), jež je členem Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA) a Česká pedagogická společnost. Vedle těchto velkých organizací působí řada menších odborných společností. Činnost těchto subjektů spočívá především v organizování vědeckého života, pořádání konferencí, symposií a kulatých stolů. Péčí některých z nich vycházejí i významné pedagogické publikace. Součástí infrastruktury pedagogické vědy jsou v neposlední řadě **pracoviště, na kterých se pedagogika pěstuje**, a výsledky bádání se předávají studentům. V současné době neexistuje výzkumný ústav pro pedagogiku v rámci Akademie věd ČR, základní i aplikovaný výzkum v pedagogických vědách je rozvíjen především na vysokých školách. Děje se tak na katedrách a dalších pracovištích pedagogických i jiných fakult. Pedagogické vědy se vyučují nejen na vysokých školách, ale též na řadě vyšších odborných a středních odborných škol.

2.2 Pedagogické disciplíny a místo pedagogiky v systému věd

Současná pedagogická věda je bohatě vnitřně diferencována a propojena s jinými vědami. Různí autoři tuto skutečnost různě reflektují a uvádějí rozmanité klasifikace pedagogických disciplín. Jednotlivé obory nedosahují stejné úrovně autonomie a existuje též řada témat, která zatím nemají status konstituované (sub)disciplíny – např. teorie kurikula, teorie školní učebnice, teorie funkční gramotnosti atp. Ke klasifikaci disciplín můžeme přistoupit buď z **horizontálního hlediska** (kritériem je obsah disciplíny), nebo z **vertikálního hlediska** (kritériem je věk vychovávaných jedinců). Někteří autoři používají dělení na základní, aplikované a hraniční pedagogické disciplíny. Za **základní pedagogické disciplíny** bývá považována tradičně obecná pedagogika, didaktika, srovnávací pedagogika či speciální pedagogika, k **aplikovaným** se obvykle řadí pedagogika volného času, mediální pedagogika, pedagogická diagnostika a řada dalších. **Hraniční disciplíny** vznikají spoluprací pedagogiky s jinou nepedagogickou vědou, která je pro pedagogiku důležitá (hovoří se o tzv. spolupracujících vědách, mezi něž patří především psychologie a sociologie, ale i ekonomie, politologie a mnohé další). Na rozhraní pedagogiky a těchto spolupracujících věd pak vznikají nové hraniční obory, ke kterým počítáme kupříkladu pedagogickou psychologii, sociologii výchovy, filozofii výchovy, vzdělávací politiku, pedagogickou antropologii.

Klasifikace pedagogických disciplín může mít různou podobu. Například Jiří Dvořáček (2004) řadí mezi základní pedagogické disciplíny obecnou pedagogiku, speciální pedagogiku, obecnou didaktiku, speciální didaktiku, sociální pedagogiku, dějiny pedagogiky, organizaci a řízení školy,

metodologii pedagogiky. Další disciplíny klasifikuje podle věku chovanců či podle institucí (např. předškolní pedagogika, vojenská pedagogika) a uvádí též specializované disciplíny (např. teorie hudební výchovy). Vladimír Štverák (2007) počítá k základním pedagogickým disciplínám všeobecnou pedagogiku, dějiny pedagogiky, srovnávací pedagogiku a metodologii pedagogiky. Pedagogické vědy třídí podle řady kritérií; z integrujícího hlediska kromě výše uvedených základních věd rozlišuje vědy hraniční (např. kybernetická pedagogika, pedagogická psychologie) a vědy aplikované (např. speciální pedagogika, inženýrská pedagogika). Vladimír Jůva (1999) uvádí výčet dvou desítek pedagogických disciplín, mezi nimi nechybí například rodinná pedagogika, pedagogická etnografie, feministická pedagogika, teorie výchovy v jeslích. Jan Průcha (2000) podává následující výčet pedagogických disciplín: obecná pedagogika, dějiny pedagogiky a dějiny školství, srovnávací pedagogika, filozofie výchovy, teorie výchovy, sociologie výchovy, pedagogická antropologie, ekonomie vzdělávání, pedagogická psychologie, speciální pedagogika, sociální pedagogika, pedagogika volného času, andragogika, obecná didaktika, oborové a předmětové didaktiky, technologie vzdělávání, pedagogická evaluace, pedagogická diagnostika, pedeutologie, teorie řízení školství, vzdělávací politika, pedagogická prognostika.

Z výše uvedeného je zřejmé, jak se pohledy odborníků na klasifikaci pedagogických disciplín liší. Pro někoho může být například speciální pedagogika vědou základní, pro jiného aplikovanou, někteří řadí k základním pedagogickým vědám metodologii či dějiny pedagogiky, jiní poukazují na skutečnost, že metodologie a dějiny jsou integrální součástí každého vědního oboru. Kromě uvedených disciplín existuje i řada méně obvyklých oborů. V posledních letech se můžeme v českém a zvláště pak zahraničním pedagogickém prostředí setkat s obory, které jsou pro většinu pedagogů-praktiků buď zcela neznámé, nebo o jejich náplni mají zkreslené představy. Diferenciace pedagogické vědy ovšem stále pokračuje a vznikají další obory. V odborné literatuře se tak můžeme dnes setkat s etnopedagogikou, neuropedagogikou, thanatopedagogikou a mnoha dalšími disciplínami a tématy.

2.2.1 Stručná charakteristika a obsahová náplň vybraných pedagogických disciplín

Obecná pedagogika je základní pedagogickou disciplínou, která se zabývá problematikou výchovy v obecných souvislostech, věnuje se také základním otázkám pedagogické vědy jako takové (struktura věd o výchově, zdroje pedagogických informací, odborná terminologie, infrastruktura pedagogické vědy atp.). Její přesné obsahové vymezení je obtížné, existují četné průniky s jinými disciplínami pedagogiky – některé otázky, které obecná pedagogika zkoumá, je například možno řadit také do teorie výchovy, filozofie výchovy, didaktiky a dalších disciplín. V souvislosti s obecnou pedagogikou se někdy hovoří o všeobecné teorii výchovy, tzv. agogice, která zkoumá podstatu výchovy v její celoživotní dimenzi.

Dějiny pedagogiky bývají řazeny k základním pedagogickým disciplínám, někdy se hovoří o dějinách výchovy, školství (výchovných institucí) a pedagogiky jako vědy. Studium vývoje výchovné a vzdělávací praxe a pedagogických teorií má dlouhou tradici a je široce rozvinuto.

V souvislosti s dějinami pedagogiky je třeba také zmínit svébytný integrovaný vědní obor kome-
niologii, který se zabývá studiem života a díla Jana Amose Komenského, a tedy i jeho rozsáhlým
dílem pedagogickým.

Didaktika je základní disciplínou pedagogiky s dlouhou tradicí. Můžeme ji též nazvat teo-
rií vyučování (*didaskhein* – vyučovat). Zabývá se procesy učení a vyučování, obsahy a formami
těchto procesů, a to zpravidla ve školním prostředí. Zkoumá problematiku kurikula, didaktické
prostředky a zásady, ale i reálné vyučování – například komunikaci mezi učiteli a žáky. Obecná
didaktika abstrahuje od konkrétního vyučovacího předmětu, má velmi blízko k pedagogické
psychologii. Speciální didaktiky se zabývají teorií vyučování v určitých oborech, vyučovacích
předmětech či na různých stupních a typech škol.

Srovnávací (komparativní) pedagogika patří mezi základní pedagogické disciplíny s dlou-
hou tradicí a jasně vymezeným obsahem. Zabývá se popisem a analýzou vzdělávacích systémů
v různých zemích či regionech. Vzdělávací systémy studuje a vysvětluje v historických, kultur-
ních, společenských, náboženských a jiných kontextech. Zaměřuje se na architekturu vzdělá-
vacích systémů, jejich fungování, na trendy a perspektivy vzdělávání na mezinárodní úrovni.

Speciální pedagogika bývá obvykle řazena k základním pedagogickým disciplínám, i když
existují určité tendence k jejímu vydělování ze struktury pedagogických věd. Je to nepochybně
disciplína svérázná, která je ovlivněna úzkou spoluprací s medicínou a psychologii; používá
specifickou odbornou terminologii a metodologii. Zabývá se problematikou výchovy a vzdělá-
vání osob se zdravotním postižením. Jde o obor, který se intenzivně rozvíjí a je diferencován do
několika subdisciplín (logopedie, surdopedie, tyflopédie, somatopedie, psychopedie, etopedie).

Sociální pedagogika je základní pedagogickou disciplínou, která však není ještě plně kon-
stituována, a v některých zemích, kde se vůbec nevytvořila, její náplň spadá do jiných disciplín,
a to i mimo pedagogiku. V užším pojetí se sociální pedagogika zabývá výchovou a vzděláváním
sociálně rizikových skupin dětí a mládeže, v širším (a dnes obvyklejším) pojetí je vědou o vlivu
prostředí na výchovu. Je to disciplína, která mimo jiné řeší mnohé naléhavé problémy dnešní
školy – otázky kázně, šikany, zneužívání návykových látek apod. Má úzké vazby na speciální
pedagogiku, pedagogiku volného času, pedagogickou psychologii a z nepedagogických disciplín
především na sociální práci.

Andragogika je pedagogickou disciplínou, kterou někteří autoři řadí k disciplínám základ-
ním, jiní k disciplínám aplikovaným. Existují tendence k jejímu osamostatňování a vydělování
z rámce pedagogiky, má úzké vazby především na sociologii a personální management. Andrago-
gika se zabývá výchovou a vzděláváním dospělých. Je to obor, který se dynamicky vyvíjí a vytváří
své subdisciplíny – například androdidaktiku (didaktiku vzdělávání dospělých) či gerontagogiku
(teorii výchovy a vzdělávání seniorů).

Pedagogická psychologie je hraniční pedagogickou disciplínou, která studuje psycholo-
gické základy výchovy a vzdělávání. Aplikuje psychologické poznatky (zejména z vývojové,
kognitivní, sociální a klinické psychologie) na pedagogickou teorii a praxi. Konkrétně se zabývá
kupříkladu učením, pedagogicko-psychologickou diagnostikou, pedagogickou komunikací,
školním klimatem a řadou dalších témat.

Sociologie výchovy je hraniční pedagogickou disciplínou, která se zabývá společenskými aspekty výchovy a vzdělávání. Studuje problematiku dostupnosti vzdělání, vzdělanostní mobilitu, postoje lidí k výchově a vzdělávání, vztahy rodiny a školy, profesi učitele a další témata, která zkoumá pomocí sociologických metod.

Ekonomie vzdělávání je hraniční pedagogickou disciplínou, která se zaměřuje na vztah ekonomických a pedagogických procesů. Zabývá se finančními náklady na vzdělávání a jejich efektivitou, vztahy mezi vzdělaností populace a jejím uplatněním na trhu práce, problematikou nezaměstnanosti absolventů různých typů škol, otázkami marketingu školy apod.

Vzdělávací politika bývá někdy považována za hraniční pedagogickou disciplínu, jindy za samostatné výzkumné téma v rámci politologie. Zabývá se strategií rozvoje vzdělávání, legislativním rámcem vzdělávání, otázkami kontroly vzdělávacích institucí apod.

Filozofie výchovy je hraniční pedagogickou disciplínou, která se zabývá filozofickými otázkami výchovy a vzdělávání, tedy podstatou a smyslem výchovy, cíli výchovy, hodnotami ve výchově a vzdělávání. Řeší také otázky etiky ve výchově a vzdělávání. Má blízko k obecné pedagogice a teorii výchovy, se kterými se v některých tématech překrývá.

Pedagogická antropologie je hraniční pedagogickou disciplínou, která se u nás teprve pozvolna vytváří. Soustředí se na výchovu člověka v kontextu biologických, sociálních a kulturních vlivů. Pro studium pedagogických jevů používá metody kulturní a sociální antropologie, tedy zpravidla etnografický výzkum.

2.2.2 Místo pedagogiky v systému věd

Žádná věda dnes nemůže existovat izolovaně od ostatních. Důležitá je proto i otázka zasazení pedagogiky do soustavy věd, jejího místa mezi ostatními vědami. Existuje mnoho přístupů ke klasifikaci současných věd, v tabulce níže je příklad možného členění (upraveno podle: Nakonečný, 1998). Pedagogiku by bylo možné umístit přinejmenším do dvou z pěti sloupců.

Tab. 2.1

Formální	Vědy			
	Empirické			Empiricko-normativní
	Přírodní	Přírodně-sociální	Sociální a humanitní	
matematika	fyzika	psychologie	sociologie	etika
logika	chemie	geografie	historiografie	estetika
...	...	...	...	...

I zde jde především o otázku paradigmatickou; pokud budeme považovat pedagogiku za vědu explorativní a explanační, budeme ji řadit vedle ostatních deskriptivních věd o společnosti

(tedy k sociologii, politologii, ekonomii) a budeme ji považovat za vědu společenskou (sociální). Pokud vyjdeme z pojetí pedagogiky jako vědy normativní, zařadíme ji po bok etiky a estetiky, což jsou rovněž disciplíny, které mají ambici realitu nejen popisovat, ale též (či především) hodnotit a měnit. Z tohoto pohledu bude pedagogika vědou empiricko-normativní. Už samotný název této kategorie však naznačuje, že obě zmíněná paradigmaty není nutné vnímat jako neslučitelné protiklady – naopak jde o přístupy, které se mohou vzájemně doplňovat. Ať již budeme pedagogiku chápat jako vědu empirickou nebo normativní, sociální nebo filozofující, vždy bude mít úzké vazby k jiným vědám. Panuje obecná shoda, že nejbližší má pedagogika k psychologii. Povstala sice jako řada jiných věd z filozofie, ale tu dnes obvykle za vědu nepovažujeme. Psychologie se stejně jako pedagogika zabývá formováním osobnosti člověka a procesy učení. Každá významná psychologická teorie se vždy odrazila do pedagogické teorie i praxe. Z psychologických věd má pro pedagogiku zvláštní význam zejména psychologie osobnosti, sociální psychologie, ontogenetická psychologie a klinická psychologie. Tyto i další psychologické disciplíny se ostatně promítají do pedagogické psychologie.

Další příbuznou vědou je sociologie, která se zabývá společností a procesy, které ve společnosti probíhají. Výchova je vždy zasazena do společenského kontextu, proto se pedagogika bez sociologických poznatků neobejde. Lepší porozumění člověku v nejšířších souvislostech přírody i kultury umožňuje antropologie, komplexní věda o člověku. Psychologie, sociologie a antropologie poskytují pedagogice nejen hotové poznatky, ale také metodologický inventář, obohacují její terminologii. Kromě těchto blízkce příbuzných věd využívá pedagogika i další obory, například ekonomii, politologii, demografii, historiografii, ekologii, architekturu, logiku. Obtížně bychom naopak hledali vědu, se kterou nemá pedagogika vůbec žádný vztah. Připomeňme, že za pedagogické vědy považujeme i speciální didaktiky, tedy teorie vyučování různým oborům a předmětům – existuje tedy například didaktika matematiky, didaktika hudební výchovy, didaktika geografie a mnohé další. Tak jako nelze přehlédnout vazbu pedagogiky na filozofii a etiku, nesmíme opomenout ani její vztah k umění a uměnovědám.

2.3 Pedagogická terminologie

Současná pedagogická terminologie bývá často charakterizována jako neustálená. Nepřehlednost a jistá zmatečnost terminologického aparátu pedagogiky pramení do značné míry ze souběžného užívání tradičních a moderních termínů. Tradiční pojmy odpovídají spíše preskriptivnímu, normativnímu pojetí pedagogické vědy, kdežto moderní pojmy odrážejí deskriptivní paradigma pedagogiky. Podobná situace je ovšem i v jiných sociálních a humanitních vědách. Podobně jako v psychologii, používáme i v pedagogice řadu odborných termínů, které mají ovšem v běžné řeči poněkud odlišný význam. To vše odbornou terminologii sociálních věd poněkud problematizuje. Česká (ale i světová) pedagogická terminologie není ustálená – existují rozdíly v obsahu a rozsahu některých termínů, nejednotný může být i význam určitých termínů v různých pedagogických

disciplínách. Rozvíjení a správné používání odborné terminologie je ovšem nezbytnou podmínkou posilování vědeckého charakteru každé disciplíny.

Ke klíčovým pojmům v pedagogice patří *výchova* a *vzdělávání* – jsou to pojmy tradiční, v moderní pedagogice je jejich ekvivalentem pojem *edukace*. Terminologický aparát pedagogických věd čítá v současné době tisíce slov, která jsou kodifikována v několika pedagogických slovnících a encyklopediích. Většinu odborných termínů pedagogika sdílí s jinými sociálními vědami, především s psychologií a sociologií.

Jak bylo zmíněno výše, problematický vztah pedagogické teorie a praxe je částečně způsoben rozdílným jazykem těchto dvou světů. Následují dva příklady pedagogické komunikace – první je obrazem jazyka pedagogické teorie, který někdy nadužívá cizí slova tam, kde to není pro náležité vyjádření obsahu nutné, a druhý je fragmentem živé komunikace ve školní třídě.

PŘÍKLAD

Etapizace evropské edukace enormně zatěžuje vzdělávací systémy jednotlivých zemí, které se s požadavkem restrukturalizace kurikula nedokážou vždy adekvátně vyrovnat. Následkem může být mimo jiné formalistický přístup ke kurikulární reformě terciárního vzdělávání, kdy je první stupeň pregraduální přípravy koncipován sice jako ucelený, avšak takto získaný akademický gradus neatestuje absolventa k plnohodnotnému výkonu příslušné profese.

Učitelka (vchází do třídy s učebnicí a hrnkem kávy): *Postavte se! Kobylková, to platí i pro tebe... To se mi snad zdá... Sedněte si! Sednout sem řekla!*

Žák Jaroslav: *Pani učitelko, co budeme dneska dělat?!*

Učitelka: *Zmlkni Jardo, nejsem na tebe zvědavá. Takže... Dnes nás čeká...*

Žáci: *...pěkný psycho!*

Učitelka: *Klid, pánové. Dnes nás čeká...*

(třída hlučí)

Učitelka (zařve): *Vážení!*

(třída hlučí, k vyrušování se přidávají i dívky)

Učitelka (s předstíraným klidem): *Mně je to jedno, já mám času dost.*

(třída hlučí, patrně začíná spontánně experimentovat s psychickou odolností učitelky)

Učitelka (tichým hlasem): *Otevřete si knížky na stránce... Čtrnáct! (vykřikne)*

(žáci neochotně hledají učebnice a listují v nich)

Učitelka: *Kobylková, už tě mám tak akorát dost, dej mi žákovskou. A nebo víš co, já tě rovnou píšu do kázeňského sešitu, mně je to jedno...*

Žák Miroslav: *Pani učitelko, já nemám učebnici, nákej chmaták mi jí musel sebrat, asi.*

Učitelka: *Ticho!*

Žáci: *To ukrad Kostohryz! Kostohryzi, přiznej se ty čůráku, žes to ukrad ty?*

Učitelka: *Tak klid!*

(třída se baví narážkami na žáka Kostohryze, hluk v učebně přestává být únosný)

Učitelka (naskakují jí červenné skvrny na krku): *Vážení!!!*

Do třídy vchází jiná učitelka: *Omlouvám se, že vyrušuji, já jen něco pošeptám vaší paní učitelce a zase půjdu (k učitelce): Aleno, přišly ty peníze z FKSP, tak jestli chceš něco urvat, tak musíš hned. Jestli chceš, tak já ti je tady pohlídám. Co to je? Sedmá bé? To sou ty grázlové, že jo? To tě teda lituju, já bych je učit nemohla. Tak utíkej. Kalousová s Frýbovou si málem zlámaly nohy, jak pospíchaly. Zrovna ta Kalousová to má nejmíň zapotřebí, ty to ani nevíš, ale vona je už ve třináctce, baba hamižná.*

Nad poslední ukázkou může vyvstat otázka, zda existuje a jak vlastně vypadá pedagogický slang. Slang je mluva určité profesní nebo zájmové skupiny, která obsahuje mnoho zvláštních a expresivních výrazů, jež mohou být nezsvěceným zcela nesrozumitelné. Profesní slang pedagogických pracovníků bezpochyby existuje, ale je poměrně chudý. Přejímá hojně výrazy slangu studentského a v některých oblastech (např. ve speciální pedagogice) i slangu lékařského. Právě porovnání profesní mluvy lékařů a učitelů ukáže značné rozdíly v množství a nápaditosti slangismů. O příčinách těchto rozdílů je vhodné uvažovat, neboť souvisí i s otázkou, zda je učitelství a vychovatelství v sociologickém slova smyslu tzv. pravou profesí.

Pedagogická terminologie, stejně jako například terminologie psychologická či medicínská, se musí v posledních letech stále častěji vyrovnávat i s požadavkem na tzv. politickou korektnost. Podstatou politické korektnosti je snaha odstranit z jazyka výrazy, které získaly negativní konotace, nebo výrazy, které poukazují na rozdíly mezi muži a ženami, mezi příslušníky různých kultur apod. Z oficiální pedagogické terminologie byly tedy v posledních letech odstraněny například pojmy zvláštní škola, mistr odborné výchovy a další.

2.4 Vliv výchovy a vzdělávání na jedince a společnost

Ústředním pedagogickým tématem je interakce výchovy, jedince a společnosti. Výchova bývá definována jako proces záměrného působení na jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti. Někdy se proto rozlišují jednotlivé složky výchovy – tělesná, mravní, estetická atp. Při výchově jde o utváření a formování osobnosti člověka, přičemž existují různá pojetí výchovy – může být pojímána jako proces plně řízený vychovatelem, jako proces, na kterém se vychovávaný aktivně podílí, nebo jako vzájemné působení vychovávajícího a vychovávaného. V pedagogice je běžné používat pojem výchova ve spojení s pojmem vzdělávání. Vzdělávání bývá definováno jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, který je typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování. Nemusí tomu tak být vždy; vedle vzdělávání formálního, které se uskutečňuje ve školách, rozlišujeme i vzdělávání neformální, ke kterému dochází v institucích mimo vzdělávací systém (např. v autoškolách), a vzdělávání informální, které probíhá zcela neorganizované v každodenním životě, například sledováním televize. Pojmy výchova a vzdělávání můžeme nahradit jedním slovem **edukace** – přesto však nejsou v češtině, ani v jiných jazycích, zcela synonymní. Můžeme rozlišit různá pojetí vzájemného vztahu výchovy

a vzdělávání, kdy jeden je nadřazen druhému, stojí vedle sebe jako pojmy souřadné, případně pojem vzdělání vystupuje jako výsledek procesu výchovy. Tyto teoretické modely mohou mít při uplatnění v praxi zcela konkrétní dopady na pedagogický proces – může docházet například ke snaze o umělé oddělování výchovných a vzdělávacích cílů pod heslem Škola vzdělává, rodina vychovává. Přes naznačené významové rozdíly mají pojmy výchova, vzdělávání a edukace společné jádro a tím je vyvádění – pohyb vzhůru nebo zevnitř ven, z temnoty na světlo, od stagnace k rozvoji.

V současné pedagogické teorii je obvyklé široké pojetí výchovy, která zahrnuje i vzdělávání, probíhá od začátku do konce lidského života a ve všech možných prostředích. Vystává proto otázka, čím se vlastně takto pojatá výchova liší od socializace, procesu, jímž se člověk začleňuje do společnosti. Socializace může být záměrná i nezáměrná, kdežto výchova vždy vykazuje nějakou intencionalitu, byť si jí nemusí být aktéři výchovného procesu vždy vědomi. Výchova je tedy tou částí socializace, která vykazuje záměrnost a zpravidla také systematickosti a interiorizaci výchovných vlivů vychovávaným jedincem.

Vliv různých faktorů na utváření osobnosti člověka promýšlelo a studovalo mnoho filozofů i vědců. Představa, že člověka lze zásahy zvenčí zcela přetvořit, byla vždy pro mnohé nesmírně lákavá. Názory na význam a podíl vrozených dispozic a činitelů vnějšího prostředí se v dějinách vyvíjely, ale ani dnes není tato otázka jednoznačně rozřešena. Přestože se v současnosti většina odborníků přiklání k tzv. interakčním teoriím, stále se můžeme setkat s představiteli a propagátory obou krajních stanovisek – nativismu a empirismu.

„Všechno jest dobré, jak to vyšlo z rukou Původce světa; vše kazí se pod rukama lidskýma. [...] člověk komolí svého psa, svého koně, svého otroka: člověk převrací a přetvořuje všechno: člověk miluje patvary a postavy nepřirozené: člověk nechce nic tak, jak to zplodila příroda, ba ani člověka...“

Autorem těchto řádků je francouzský filozof a pedagog Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), který patří k čelným představitelům nativismu (naturalismu). Je to teorie, která klade důraz na vnitřní (endogenní) faktory při vývoji osobnosti, mezi něž patří genetická výbava, vlivy působící na plod v prenatálním a perinatálním období a některé nezvratné biologické danosti či zákonité procesy. V Rousseauově pojetí je nativismus založen na představě, že dítě je od přírody dobré a nesmí být výchovou kaženo. Nativisté jsou přesvědčeni, že člověk se již rodí předurčený ke všemu, co ho v životě čeká, a proto ponechávají vývoji víceméně volný průběh. Výchova v jejich pojetí je výchovou permissivní a vyznačuje se pedagogickým pesimismem, tedy nedůvěrou v možnosti výchovy. Rizikem při důsledném uplatňování krajního nativismu v pedagogické praxi může být rezignace na jakékoli výchovné zásahy, posilování egocentrismu dítěte a v extrémním případě i poškození jeho osobnosti.

„Dejte mi tucet zdravých, dobře rostlých dětí a vlastní specifický svět a já vám zaručím, že z kteréhokoli udělám lékaře, právníka, umělce, žebráka, zloděje...“

(John B. Watson)

Známý výrok zakladatele behaviorismu Johna B. Watsona (1878–1958), amerického psychologa, vystihuje ve zkratce podstatu empirismu. Je to učení, které klade důraz na vnější (exogenní)

faktory při vývoji osobnosti, mezi něž patří; zejména fyzické a sociální prostředí. Empiristé dávají důraz na zkušenost, učení a výchovu – jsou to pedagogičtí optimisté, někdy dokonce utopisté. V praxi může docházet k úplnému řízení vývoje dítěte, kterému není přiznána žádná odpovědnost za sebe sama. Myšlenka všemocnosti výchovy svádí ke snahám o přetváření jedinců i celé společnosti – v tom také tkví největší riziko důsledně uplatňovaného empirismu.

V protikladu k těmto extrémním stanoviskům stojí **interakční teorie vývoje**, které představují kompromisní řešení tradičního sporu. Vychází z poznání, že je již dostatečně prokázán vliv vnitřních i vnějších faktorů na vývoj osobnosti. Zastánci interakční teorie jsou přesvědčeni, že dítě nelze vystavit absolutní svobodě ani jím manipulovat, je třeba respektovat jedinečnost každého člověka, ale zároveň připustit jeho odpovědnost ke společnosti. Zkušenost ukazuje, že každý jedinec je vybaven určitými dispozicemi, které se u různých lidí liší svou kvalitou i kvantitou – jsou to vlohy, které lze záměrnou výchovou rozvíjet. Potenciality některých jedinců lze výchovou a výcvikem dokonce dovést k vrcholu, až na samou hranici lidských možností. Naopak nedostatky v určité oblasti mohou být a také bývají kompenzovány v oblasti jiné. I u jedinců, kteří bývali dříve považováni za nevzdělavatelné a nevychovatelné, lze dosáhnout dílčích pedagogických úspěchů. Přestože naznačená interakční teorie vznikla až ve 20. století, již mnohem dříve dospěli mnozí myslitelé i pedagogičtí praktici k podobnému názoru. Svědčí o tom například reálný, umírněný pedagogický optimismus Jana Amose Komenského (1592–1670), který dokládá mimo jiné tento výrok:

„Námítka: jsou lidé velmi tupého ducha, do nichž se nemůže vpravit nic. Odpověď: sotva může být tak drsná tabule, aby se přece něco a nějak na ni nedalo napsat. Ostatně je-li zrcadlo znečištěno prachem nebo skvrnami, má se dříve otřít, a je-li tabule drsná, má se uhladit; tak jich bude možno užívat. Tak i mladí lidé, jen když budou hlazení a broušení, budou vybroušení a uhlazení zajisté jedni od druhých, takže konečně všichni budou chápat všechno... Konečně třeba některé hlavy se naprosto nehodí ke vzdělávání, jako se nehodí dřevo zcela zkrroucené k vyřezávání, naše tvrzení bude přece platit o průměrných hlavách, jichž je z milosti boží nejvíce.“

(J. A. Komenský)

Výchova je jev společenský, není myslitelná bez existence společnosti. Společnost určuje cíle, metody i formy výchovy a vzdělávání. Pokud by vývoj jedince neprobíhal v lidské společnosti, došlo by nevyhnutelně k deformaci osobnosti vychovávaného.

PŘÍKLAD

V roce 1920 našel indický misionář J. A. Singh u Midnapuru ve vlčím doupěti dvě děvčata – dvouleté a osmileté. Mladší dostalo jméno Amala, starší Kamala. Začalo se jim říkat vlčí děti, protože se chovala jako vlci: přes den spala a v noci bděla, běhala po čtyřech, vrčela, cenila zuby, jedla syrové maso. Amala po roce zemřela, Kamala se dožila sedmnácti let. Kamala přes intenzivní výchovu získala slovní zásobu pouhých sto slov, po dvou začala chodit až v šestnácti letech...

Tento případ extrémní psychické a sociální deprivace – ponechme stranou otázku, zda skutečný – svědčí o tom, že lidská společnost je pro člověka, přinejmenším v rané fázi vývoje, nepostradatelná. V této souvislosti se také jeví naprosto srozumitelným výrok Eugena Finka, že člověk se stává člověkem teprve výchovou. Kromě romantických příběhů vlčích dětí se občas objevují i tragické případy dětí vychovávaných sice lidmi, ale v izolaci od okolního světa a společnosti. I zde zpravidla vidíme nevratné poškození vývoje takto postižených jedinců. Široce chápáný termín edukace se však neomezuje pouze na činnost lidí. Člověk cvičí a vychovává i zvířata. Otázkou zůstává, zda lze hovořit o výchově i mezi zvířaty. Určitou analogii výchovy je nepochybně možné pozorovat u řady ptačích a savčích druhů, ale není zcela jasné, nakolik je tato činnost řízena instinkty (tedy geneticky získanými instrukcemi) a na kolik je ovlivnitelná vůlí zvířecích „vychovatelů“.

2.5 Pedagogická teleologie

Důležitým prvkem výchovného systému je cíl výchovy. Každé výchovné působení směřuje k nějakému cíli, byť by byl někdy skrytý nebo neuvědomovaný. Teleologie (*telos* – cíl, účel) je filozofické učení vycházející z přesvědčení, že veškeré dění je určeno nějakým účelem. Pedagogická teleologie se zabývá vytyčováním cílů výchovy a vzdělávání. Tyto cíle jsou však závislé na místě a době, nejsou v žádném případě absolutní. V antice se výchova ubírala k cíli naturalistickému, k dokonalému životu na pozemském světě. Vyjádřením toho byl ostatně známý ideál kalokagathie, spojení tělesné i duševní krásy a vyspělosti. Evropský středověk, formovaný scholastickou výchovou, se upínal k cíli supranaturalistickému, k posmrtnému spojení s Bohem. Novověk, poznamenaný osvícenstvím, kladl důraz na rozvíjení rozumových dispozic člověka. Naše dnešní, postmoderní společnost se vyznačuje existencí velkého množství různých, často protikladných cílů. Odpovědět stručně na otázku, co je cílem výchovy a vzdělávání, je proto stále obtížnější. Obecně je možné konstatovat, že cílem výchovy je umožnit optimální rozvoj každého jedince, využít jeho potencialit a dispozic pro jeho prospěch, jakož i pro prospěch celé společnosti. Tohoto cíle lze dosáhnout nejen systematickým ovlivňováním dotyčného jedince, ale zároveň i jeho prostředí. I takto obecně formulovaný cíl výchovy je však jen zdánlivě samozřejmý a neproblematický.

V dějinách pedagogického myšlení se konstituovaly dvě hlavní linie názorů na společenskou úlohu výchovy a vzdělávání. **Kultivační linie** kladl důraz na kultivaci, tedy zušlechťování člověka. Počátky těchto názorů vidíme už v antice, oživeny byly později v renesanci. Důsledné uplatnění tohoto názoru může vyústit až v samoučelnost výchovy a vzdělávání, k odtržení od reálného života. Vzdělání se stává pouhou ozdobou, něčím líbivým, ale nepraktickým. **Operativní linie** zdůrazňuje naopak praktičnost, preferuje vybavení člověka vědomostmi a dovednostmi, které potřebuje k životu, k ovládnutí přírody a světa. Počátky tohoto přístupu najdeme v novověku. Do krajnosti přivedené učení tohoto druhu přináší riziko utilitarismu, hodnocení všeho a všech prizmatem užitečnosti a bezprostřední použitelnosti. S těmito liniemi názorů souvisí i určité