



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Název projektu	Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400

Základy pedagogiky a andragogiky

Distanční studijní text

Juraj Kalnický

Opava 2019



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

- Obor:** Pedagogika
- Klíčová slova:** pedagogika, andragogika, výchova, edukace, učení a edukace, celoživotní učení, interiorizace, pedagogický a andragogický výchovný cíl; obsah, formy, metody, prostředky, zásady, kompetence edukantů, kompetence edukátorů – v pedagogice a andragogice; vzdělávání, vzdělání, sebevzdělávání, kvalifikace, efektivnost edukace, determinanty efektivnosti, paradigma pedagogiky a andragogiky
- Anotace:** Studijní opora řeší, kromě kategoriálního aparátu pedagogiky a andragogiky, genezi a soudobý stav konstituování obou vědních disciplín v kontextu celoživotního učení (CŽU), alternativní pedagogické směry, soustavu pedagogických a andragogických subdisciplín, teorie učení, cíle, obsah, formy, metody, zásady/principy a prostředky výchovy dětí a adolescentů, jakož i dospělých edukantů, jejich kompetence, kompetence jejich edukátorů, pojetí paradigmat pedagogiky a andragogiky, edukační tvořivost a efektivnost.

Autor: **Doc. PhDr. Juraj Kalnický, PhD.**

Obsah

ÚVODEM.....	5
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	6
1 KATEGORIÁLNÍ APARÁT PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY	7
2 GENEZE EDUKACE K SOUDOBÝM KONCEPTŮM PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY.....	14
2.1.1 Starověk	15
2.1.2 Středověk a novověk.....	18
2.1.3 Industriální společnost, vznik pedagogiky, koncepty v ČR.....	20
2.2 Směřování edukace dospělých k dnešním konceptům.....	24
2.2.1 Důraz na edukaci dospělých od 19. století.....	24
2.2.2 Edukace dospělých po roce 1945.....	28
2.2.3 Vývoj edukace dospělých a andragogiky v Českých zemích	32
3 PŘEDMĚT PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY.....	41
3.1 Předmět pedagogiky.....	41
3.2 Předmět andragogiky.....	44
3.3 Metodologické ukotvení pedagogiky a andragogiky	46
4 VÝCHOZÍ ORIENTACE A TEORIE UČENÍ.....	50
4.1 Filosofická orientace pedagogiky a andragogiky.....	51
4.2 Klíčové aspekty teorie učení	52
4.3 Pojetí paradigmat v pedagogice a andragogice.....	54
5 SOUSTAVA PEDAGOGICKÝCH A ANDRAGOGICKÝCH DISCIPLÍN	58
5.1 Soustava pedagogických disciplín	59
5.1.1 Základní pedagogické disciplíny	60
5.1.2 Hraniční pedagogické disciplíny.....	63
5.1.3 Aplikované pedagogické disciplíny.....	64
5.1.4 Alternativní školy a hnutí.....	66
5.2 Soustava andragogických disciplín	68
5.2.1 Základní členění vzdělávání dospělých a andragogiky	68
5.3 Nejbližší podpůrné disciplíny pro pedagogiku a andragogiku.....	71
6 PEDAGOGICKÉ A ANDRAGOGICKÉ CÍLE	77
6.1 Pedagogické cíle a záměrnost výchovy.....	77

6.2	Andragogické výchovné cíle	80
7	OBSAH EDUKACE	83
7.1	Pedagogické učební programy - kurikula.....	83
7.2	Andragogické učební programy - projekty	85
7.3	Složky výchovy v demokratické společnosti	86
8	FORMY A METODY VÝCHOVY	94
8.1	Formy a metody výchovy dětí a adolescentů	95
8.1.1	Formy výchovy dětí a adolescentů	95
8.1.2	Metody výchovy dětí a adolescentů.....	96
8.2	Formy a metody výchovy dospělých	99
8.2.1	Formy výchovy dospělých.....	99
8.2.2	Metody výchovy dospělých	100
9	PODPŮRNÉ PROSTŘEDKY VÝCHOVY A TECHNIKA.....	103
10	ZÁSADY VÝCHOVY	107
10.1	Pedagogické zásady/principy výchovy.....	108
10.2	Andragogické zásady/principy	109
11	EDUKAČNÍ TVOŘIVOST A EFEKTIVNOST	112
11.1	Tvořivý proces – učení a výchova k tvořivosti.....	113
11.2	Efektivnost edukačního procesu	117
12	KOMPETENCE EDUKANTŮ A EDUKÁTORŮ.....	123
12.1	Kompetence edukantů – dětí a adolescentů.....	124
12.2	Kompetence dospělých edukantů	126
12.3	Kompetence edukátora dětí a adolescentů.....	127
12.4	Kompetence edukátora dospělých	129
	LITERATURA	133
	SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY	139
	PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON.....	140

ÚVODEM

Studijní opora je organickou součástí souboru studijních pramenů pro kombinované studium předmětu *Základy pedagogiky a andragogiky* ve studijním programu *Edukační péče o seniory*. Je připravena tak, aby usnadnila samostatné studium bázové struktury vědeckých disciplín a zásadně by měla být doplněna studiem dalších doporučených pramenů, zejména opírajíc se o motivační otázky a korespondenční úkoly po každé lekci. Její osnova vychází z konceptu studijního programu *Edukační péče o seniory* (dále EPOS), a proto některá témata, která jsou detailněji rozebírána v jiných samostatných předmětech, tato opora z důvodu vyhnutí se duplicitě neobsahuje, nebo na ně jen upozorňuje. I to je důvod, proč je tato opora zaměřena převážně na edukační stránku výchovnou – formativní, protože stránka vzdělávací a výuková – informativní je řešena v rámci předmětu *Androdidaktika a gerontodidaktika*.

V souladu s novým paradigmatem učení – potírání bezmyšlenkovitého memorování a naopak vedení studenta k analýze a selekci informací, se opora snaží orientovat jej na hledání podstaty v textu, na hlavní myšlenky a jejich výstižné formulace, a to zejména tím, že po prostudování výkladové části každé lekce vyžaduje od něj participaci ve formě stručného shrnutí učiva, otázek k zamyšlení a korespondenčních úkolů.

Co se týče minimálních vstupních požadavků, tj. co musí student umět před tím, než začne studovat tuto oporu, na to je stručná odpověď – jsou to znalosti z pedagogiky, psychologie a sociologie (maturitní úroveň, což byl požadavek na přípravu k přijímacím zkouškám ke studiu v tomto studijním programu).

Student pracuje s textem opory jako se základním rámcovým konceptem učiva, které si systematicky doplňuje o poznatky z přednášek, jakož i o poznatky získané samostudiem z povinné a doporučené literatury.

Co se týče využití použitých distančních prvků v textu, toto je podrobně vysvětleno v závěru po každé jednotlivé lekci, kde jsou uloženy studentům úkoly, co má promyslet, co má vyhledat, co má doplnit, co má zpracovat a do jakého termínu to má odeslat svému vyučujícímu prostřednictvím LMS kurzu. V rámci této interakce získá student další informace, které mu budou nápomocny ke zdárnému zvládnutí a absolvování kurzu.

autor

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Obsah studijní opory je zaměřen, kromě kategoriálního aparátu pedagogiky a andragogiky, na genezi a soudobý stav konstituování obou vědních disciplín, jak pedagogiky, tak andragogiky, v kontextu celoživotního učení (CŽU), na alternativní pedagogické směry, soustavu pedagogických a andragogických subdisciplín, na teorie učení, na cíle, obsah, formy, metody, principy/zásady a materiální i nemateriální prostředky výchovy dětí a adolescentů, jakož i dospělých edukantů, na význam edukační tvořivosti a efektivnosti při učení se dětí, adolescentů i dospělých, na kompetence edukantů – dětí, adolescentů a dospělých, i kompetence jejich edukátorů.

.

1 KATEGORIÁLNÍ APARÁT PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



První kapitola obeznámuje se základními kategoriemi a pojmy, kterými pedagogika a andragogika operují a které se v genezi těchto vědních disciplín a jejich aplikacích ve společenské praxi vygenerovaly a intenzivně se v ní uplatňují, a proto by jim měli studenti správně porozumět a osvojit si je.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat pojmový aparát pedagogiky a andragogiky v souvislosti s genezí a soudobým stavem konstituování pedagogiky a andragogiky jako vědních disciplín;
- reprodukovat, aplikovat a rozvíjet získané poznatky v následných kapitolách této opory, jakož i v dalších předmětech studia tohoto studijního programu, včetně kontaktů s pracovníky v oblasti edukační teorie a praxe.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



pedagogika, výchova, vzdělávání, vzdělání, sebevzdělávání, celoživotní učení (CŽU), edukace, didaktika, andragogika, gerontagogika, vzdělání, výchovně-vzdělávací proces, procesní, formativní, normativní, endogenní a exogenní stránky vývinu osobnosti, interiorizace, vyučování, výuka, druhy učení, žák, student, edukant, edukátor, kvalifikace, kompetence, klíčové kompetence, zásady principy/ výchovy a vzdělávání, schopnosti, inteligence, prostředky



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 50 až 60 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

Pedagogika se obecně definuje jako *věda o výchově a vzdělávání dětí a adolescentů*, jejímž předmětem je optimalizace procesu kultivace (*formativní* charakter) a procesu učení

a vyučování (*informativní* charakter) jedince v jednotlivých etapách vývoje, ale i výzkum edukační skutečnosti (převážně výchovně-vzdělávacího procesu). Objevuje, zkoumá a vysvětluje obecně platné zákonitosti, které odrážejí souvislosti a vztahy výchovně-vzdělávacích aspektů a činitelů v praxi – proto se mluví o pedagogice jako o *explorativní* a *explanační* disciplíně.¹ Vytváří i jisté ideály, preskripce, vzory, normy a doporučení – proto se pedagogice připisuje i *normativní* charakter. Pod kategorií *pedagogika* se tedy běžně označuje i teorie i praxe výchovy, výuky, vzdělávání, edukace, formování, kreování či vyučování.

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

Dosud ještě přežívá i starší pojetí předmětu pedagogiky, které považuje pedagogiku za vědu o permanentní výchově, o celoživotní výchově dětí, mládeže i dospělých.² V takovém pojetí jsou obsaženy i ostatní vědy o výchově a vzdělávání jedinců v jednotlivých věkových obdobích, jako je např. pedagogika předškolního věku, vysokoškolská pedagogika nebo pedagogika dospělých. Takové pojetí je ale již v současnosti neudržitelné, protože výchova a vzdělávání dospělých se již etablovala ve všech aspektech jako samostatná vědní disciplína – *andragogika* (řecky *anér*, *andros* = muž) a dnes se už i z andragogiky vyčleňuje samostatná vědní disciplína, zabývající se edukací seniorů v post-produktivní fázi života – *gerontagogika* (řecky *gerón* = stařec).

Andragogika je věda o výchově a vzdělávání dospělých (v produktivním období) a péči o dospělé, respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. Jako její subsystemy se vygenerovaly prozatím **obecná andragogika** (geneze/historie/systém/komparace – realizující se na univerzitách), **profesní andragogika** (podniková, speciální část vysokoškolské – zabývající se dalším vzděláváním učitelů *pedeutologie*, sociální, bezpečnostní, forezní) a **zájmová andragogika** (mimoškolní, osvětová, kulturní).

Celoživotní učení (CŽU) je pojem pro soubor záměrných a systematicky uplatňovaných organizačních, řídicích, didaktických a finančních procedur pro podporu učení se v prů-

¹ Viz blíže c. d. PRŮCHA (1997).

² Viz blíže c. d. JŮVA (2001).

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

Edukant – pod tímto pojmem se obecně rozumějí pozice: žák, student, dospělý účastník, či senior.

Edukátor – pod tímto pojmem se obecně rozumějí pozice: učitel, lektor, vychovatel, trenér, konzultant, poradce v oblasti edukace dětí, adolescentů, dospělých i seniorů.

Výchova je základní a východiskový pojem pedagogické teorie a vzdělávací praxe, který se používá v širším a užším smyslu. V širším smyslu jde o výchovu všech stránek osobnosti (rozumové, etické, tělesné, estetické, pracovní a i.), v užším smyslu jde o označení vývinu a formování mravních, povahových a charakterových vlastností. Výchovu tedy možno charakterizovat jako speciálně organizovaný a usměrňovaný proces cílevědomého³ působení a vnitřního vývinu subjektu, který se realizuje v intencích společenských podmínek. O vchovaném člověku běžně mluvíme tehdy, když uznává a dodržuje základní principy a normy morálky, o vzdělaném tehdy, když je erudovaný v kognitivní oblasti.

Vnitřních členění pojmu výchova je více, například: přirozená – umělá, přímá – nepřímá, pozitivní – negativní, materiální – formální, všeobecná – odborná, teoretická – praktická, školní – mimoškolní apod. Co se týče obsahu pojmu **výchova**, je třeba říci, že neexistuje taková jeho obecná charakteristika, která by byla shodně přijímána v odborných kruzích. Jde o složitý problém, který se dotýká mnohostranných vztahů vývinu osobnosti jako autonomní bytosti a podmínek, ve kterých se tento proces odehrává. Všechny složky výchovného procesu tvoří jednotnou strukturu, determinovaný systém se vzájemně se podmiňujícími vztahy, kterých rozmanitost a rozsah neumožňuje, aby se v základní charakteristice postihly všechny jeho konkrétní souvislosti.

Učení a edukace (*synonyma* nesoucí v sobě složku výchovnou – formativní + složku vzdělávací – informativní). Soudobá psychologie chápe učení jako **subhumánní proces**, což znamená, že jej neomezuje jenom na člověka, ale i na jiné živočichy (psi, kočky, prasata, slony, koně atd.). V tom smyslu znamená nabývání zkušeností a formování

³ Třeba však brát v úvahu skutečnost, že i necílené a neplánované působení edukátora (např. jeho nepřístupné reakce) výchovně působí např. na hodnoty edukanta, případně jiné stránky jeho osobnosti.

vlastností v průběhu fylogeneze a ontogeneze, tedy adaptační přizpůsobování se organismu podmínkám prostředí. U člověka ale nejde o pasivní přizpůsobivost, protože člověk prostřednictvím dynamického funkcionálního systému aktivně reaguje na své okolí. A tak učení považujeme za osobitý druh lidské činnosti, kterou ve shodě s J. Linhartem⁴ charakterizujeme jako činnost, ve které se subjekt v dané situaci pod vlivem vnějších podmínek mění a nachází na podněty správnou odpověď. Výsledkem edukace je změna jeho chování. Z pedagogického hlediska jde především o učení v užším smyslu slova, tj. o učení lidského subjektu zacílené na určitý cíl, které se uskutečňuje v různých společenských podmínkách.

Vzdělání možno označit za jednu z nejstarších a nejvýznamnějších kategorií pedagogické teorie. Je výsledkem všech procesů a činností zaměřených na utváření člověka z hlediska osvojení soustavy jistých vědomostí (jde o stav).

Vzdělávání se nejčastěji chápe jako záměrné úsilí o rozvoj paměti, rozumových operací a myšlení, jako proces nabývání nových vědomostí. Co se týče charakteru a povahy vzdělávání, rozeznáváme *vzdělávání obecné a speciální*. K obecnému vzdělávání patří proces získávání základních poznatků ze všech oblastí vědy a společenské činnosti. Na druhou stranu speciální, odborné vzdělávání možno charakterizovat jako proces prohlubování informací a praktické činnosti v jednotlivých oblastech vědy. Mezi všeobecným a odborným vzděláváním existuje bezprostřední vztah. Odborné vzdělávání musí navazovat na přiměřené všeobecné vzdělávání, které ovlivňuje i celkovou intelektuální úroveň edukanta.

Zásady/principy výchovy jsou pravidla pro součinnost edukátora a edukantů, aby proces výchovy dosáhl co nejvyšší efektivity a směřoval k naplnění určených cílů.

Cíle výchovy a učení představují u dětí a adolescentů, jakož i u dospělých edukantů zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž zmíněná interakce směřuje. Jsou formulovány na základě potřeb společnosti a potřeb a zájmů edukantů (na bázi jejich docility), zpředmětněné v obsahu učiva (projekt, program, kurikula) pro zvýšení klíčových kompetencí směrem k jejich dalšímu osobnostnímu rozvoji.⁵

Obsah výchovy a učení je vlastně učivo, zahrnující oblasti: poznatkovou – *kognitivní*, činnostní – *operační* a hodnotovou – *afektivní*. Pro ZŠ a SŠ jsou cíle a obsah výuky předznačeny v **RVP** (rámcový vzdělávací program, který vydává MŠMT ČR) a ve **ŠVP** (školní vzdělávací program, který si na základě RVP vytváří sama škola, kde může uplatnit svá

⁴ Viz blíže c. d. LINHART (1972).

⁵ Viz c. d. ŠVEC (1995), s. 75.

specifika). U výchovy dospělých centrální vzdělávací programy nejsou, jsou ale projekty, které tvoří je vzdělávací instituce na základě objednávky edukantů nebo jejich zaměstnavatelů.

Prostředky jsou činitelé, které uplatňují jak edukátoři, tak i edukanti k zefektivňování procesu učení. V základním členění rozlišujeme prostředky *nemateriální* – patří sem cíle, obsah, formy, metody, principy učení, softwarové vybavení a programy PC a sítě, video a audionahrávky atd. a prostředky *materiální* – patří sem vzdělávací budovy, jejich vybavení (stoly, židle), učební pomůcky (tabule, modely, makety strojů apod.), učebnice, studijní opory, časopisy, didaktická technika (dataprojektory, PC, interaktivní tabule, kamery, videoprojektory, TV apod.).

Formy výchovy jsou organizačním rámcem výchovy. Určují její časovou a prostorovou dimenzi i aktuální zapojení subjektů do ní.

Metody výchovy jsou postupy – cesty naplňování výchovných cílů pomocí optimálního zvládnutí obsahu, které se realizují v rámci určitých edukačních forem a za určitých situací a podmínek, včetně samostatného učení se účastníků.

Schopnosti jsou črty osobnosti, které obsahují soubor takových předpokladů, které jsou základem úspěšné realizace dané činnosti. Jde zejména o rychlost osvojení poznatků anebo vykonávání činnosti, o produktivitu, přesnost a samostatnost při řešení úloh. Patří mezi základní předpoklady pro formování takových duševních kvalit, které umožňují vykonávání náročnějších činností. Schopnosti je třeba odlišit od *vloh*, které představují vrozené předpoklady na rozvíjení jednotlivých činností. Je potřeba je také odlišit od vědomostí či zručností, jejichž úroveň může být determinovaná větší pílí žáka. Proto se za schopného nepovažuje ten, kdo nabyt požadované poznatky, ale ten, kdo má předpoklady rychle a přesně si je osvojit a adekvátně je využít pro další růst anebo tvořivě uplatnit v praktické činnosti. Pokud se schopnosti v jistém směru souvisle rozvíjí a umožňují dosahovat neobvyklé výkony žáka, hovoříme o *nadání*. Mimořádně vysoký stupeň nadání nazýváme *talentem*, který žákům umožňuje dosahovat v jistém oboru nadprůměrné, vynikající výsledky. Schopnosti, které jsou základem talentu a nadání, mohou být *speciální* (jen v jistých odvětvích – např. intelektuální, umělecké, tělesné apod.) nebo *obecné*, které může edukant uplatnit v mnohých činnostech.

Intelligence je soustava rozumových schopností osobnosti, které zabezpečují poměrnou lehkost a produktivnost při osvojování výsledků lidské aktivity (např. schopnost řešit konkrétní anebo abstraktní problémy); její přirozenou součástí je *tvořivost* (kreativita), která je nejen jedním z cílů výchovy edukantů, ale i důležitým prostředkem rozvoje osobnosti. Pojí

se s divergentním myšlením, které se na rozdíl od konvergentního myšlení projevuje v samostatném, originálním řešení těžší úlohy.

Kompetence jsou souhrnem *vědomostí, schopností a způsobilostí* (a na jejich základě i předpokladů), ale i *hodnot*, vedoucí k efektivnímu uplatňování nabyté kvalifikace. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a uplatnění každého člena v občanské společnosti a tím i k posilování funkcí společnosti.⁶

Klíčové kompetence představují souhrn určitých vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot v jisté specifické oblasti teorie či praxe (např. v jisté pracovní pozici, související se svěřenými pravomocemi a povinnostmi) důležitých pro osobní rozvoj.



SHRnutí KAPITOLY

Student po prostudování textu 1. kapitoly je způsobilý vysvětlit pojmový aparát pedagogiky a andragogiky. Dovede porozumět jednotlivým kategoriím a pojmům v následujících kapitolách této studijní opory, jakož i v dalších předmětech studia tohoto studijního programu, včetně kontaktu s pracovníky zaměstnanými v teoretické či aplikační sféře edukace, se kterými se setká v rámci plnění svých studijních povinností a výkonu povinné praxe. Dovede získané poznatky rozvíjet.

⁶ Dle c. d. BELZ – SIEGRIST (2001).



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované první lekce tak, že objasníte klíčové pojmy imaginárnímu kolegovi s důrazem na rozdílnost pojetí kategorií *pedagogiky* a *andragogiky* a rozdílnost pojetí kategorie *cíle* a *obsahu* při edukaci dětí a při edukaci dospělých.



Otázka k zamyšlení:

1. Myslíte, že klíčové kategorie a pojmy v pedagogice a andragogice sehrávají významnou roli? Dokázali byste zdůvodnit proč a pro koho konkrétně?



Korespondenční úkol:

1. Srovnajte stručně výklad kategorií *pedagogika* a *andragogika* v pedagogickém a andragogickém slovníku⁷ + z internetu.

Zpracovaný úkol zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce prvního týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

⁷ C. d. PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ (2009) & c. d. PRŮCHA – VETEŠKA (2014).

2 GENEZE EDUKACE K SOUDOBÝM KONCEPTŮM PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Druhá kapitola obeznámuje s vývojem edukace dětí a dospělých od nejstarších dob, s tvorbou prvních výchovných systémů ve starověku (v přední Asii v okolí Eufratu a Tigridu, v Babylonii, Persii, Asýrii a Egyptě, ve Spartě, v Athénách i v Římě), středověku (zakládání univerzit) a novověku (reformy; osobnosti: Diderot, Rousseau, Descartes apod.), které měly vliv na formování se a kodifikaci samostatné vědní disciplíny – pedagogiky (Herbart), ze které se později vyvinula andragogika. Důraz klade na situaci v Českých zemích od Komenského až po soudobé koncepty pedagogiky a andragogiky, které představují teoretickou i aplikační bázi edukace dětí, adolescentů a dospělých edukantů. V záběru kapitoly jsou uvedeny i typy škol, edukačních a podpůrných institucí, přínosy jednotlivých významných osobností (Marie Terezie, Grundtvig, Amerling, Masaryk, apod.) i výrazné díla a legislativa (jakož i související aspekty a činy – revoluce, války, vznik tisku, spolky, asociace, apod.) v každé etapě vývoje.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu druhé kapitoly by měl být schopen:

- pochopit, osvojit si a být schopen vysvětlit podstatné vlivy, které působily na vznik samostatných vědních disciplín – pedagogiky a andragogiky v historickém kontextu, okolnostech a souvislostech včetně významných průlomových jevů (války, revoluce, reformy, vznik tisku, zavedení povinné školské docházky), významných osobností a edukačních institucí, podpůrných spolků, asociací, jakož i vědeckých děl, časopisů apod. jak ve světovém rozměru či evropském regionu, tak v Českých zemích;
- postihnout a vysvětlit poslání edukačních systémů v historickém kontextu až po soudobé kontexty pedagogiky a andragogiky na bázi legislativy;
- získat dostatečný základ, aby mohl reprodukovat, aplikovat a rozvíjet bázi získaných poznatků v dalších povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

starověk, středověk, novověk, církevní školy, klášterní školy, vesnické školy, městské školy, university, velká francouzská revoluce, celoživotní učení, dívčí školy, Ratio educationis, měšťanské školy, triviální školy, hlavní školy, preparanda, gymnázium, vznik systémové pedagogiky, školský zákon, jednotná škola, preprimární, primární, sekundární, terciární stupně škol, lidov ýchova, pedagogika dospělých výchova a vzdělávání dospělých, andrago-

gika, manažerská škola, exkluzivní školy, systém TWI, CONFINTEA, Memorandum o CŽU, extenze pro dospělé, podnikový systém vzdělávání, akreditační komise, AIVD



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 110 až 120 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

2.1.1 STAROVĚK

Jak uvádějí Pasiar,⁸ Mátej,⁹ Gallo se Škodou¹⁰ a později i Beneš,¹¹ ze zachovalých, často neúplných analů se dovídáme, že myšlenka organizované výchovy a vzdělávání jedinců není nová. Realizovala se vlastně od počátku lidstva – starší doby kamenné (paleolitu), tedy asi před 3 miliony let, kdy náš předek *Homo habilis* (člověk zručný) začal používat kámen jako pomocný nástroj. Zhruba před 1,5 miliony jej vystřídal *Homo erectus* (člověk vzpřímený), a toho zase střídal náš přímý předek *Homo sapiens* (člověk rozumný), který se na Zemi objevil cca před 350 000 lety. Jak uvádějí dnešní učebnice dějepisu, potravu nezbytnou k životu získával sběrem, lovem a rybolovem. Když neměl ve svém okolí dostatek potravy, musel hledat jiná loviště, jinak mu hrozila smrt hladem. Jeho vývoj od sběratele k lovcovi a od primitivních kamenných nástrojů k výrobě nástrojů dokonalejších, k používání kuchyňských pomůcek a kožešin k ochraně před chladem trval dalších více než 250 000 let.

Vycházejíc z premisy, že ve výzkumu nemusíme vždy dojít k exaktním poznatkům (a je zjevné, že dostupný historický materiál z pochopitelných důvodů není úplný a vědecké bádání v oblasti edukace stojí převážně na expertních odhadech a dedukcích), možno logicky vyvodit, že kdyby se naši předci neučili v každém věku, nereagovali adekvátně na změny v prostředí, ve kterém žili, nemohlo by lidstvo dojít k jakémukoliv pokroku. Jednalo se převážně o učení sociální, funkcionální, záměrné i nezáměrné – nahodilé; tedy učení se jeden od druhého observací a napodobováním, metodou pokus – omyl. Šlo o učení se převážně prací a podmíněné pudem sebezáchovy, přežití a ochrany, kde

⁸ C. d. PASIAR (1975).

⁹ C. d. MÁTEJ (1976).

¹⁰ C. d. GALLO – ŠKODA (1986).

¹¹ C. d. BENEŠ (2001).

každodenní zkušeností vznikalo prvotní empirické vědění. Až průběžným uplatňováním a poznáváním nových prvků, za pomoci paměťových stop se učení stávalo činností uvědomělou.

Se vznikem a rozvojem prvních řemesel, kdy už jedinec nebyl schopen dělat vše, přichází na řadu i další edukační formy, jako zaučení či zaškolení, což je ale již spojeno, jak část pojmenování říká, se školou a s nově vzniklou profesí: pedagogem, učitelem, mistrem, apod. A řízená edukace mohla začít právě až na bázi teorie. První zárodky teorie mohly pochopitelně vznikat až tehdy, kdy suma poznatků o okolním světě překročila určitou míru, která dovolila poznávání jejich vzájemných souvislostí a tím i jejich popis a výklad. Takovéto počátky teorie lze vystopovat již v dílech, nebo zachovalých zlomcích děl, starých civilizací Číny, Japonska, Indie, Egypta, Babylonu, Říma, ale ze zorného úhlu edukačního myšlení evropských tradic nejvýrazněji v antickém Řecku, kde vzniká filosofie – matka věd. A téměř všichni významní autoři té doby – filosofové, poukazují na význam edukace členů společnosti¹² (s jistými omezením – např. Aristoteles neuznával edukaci žen, apod.). Vznikají první školy i akademie, kde se vzdělávali společně děti, adolescenti, dospělí i starci (senioři). A je možné konstatovat, že první učební centra byla spojena s teorií – filosofií, později i s politikou a teologií. Tak v relativně uceleném, uvědomělém, intencionálním pojetí byla realizována výuka již v egyptském *Ramesseu* [1212 p. n. l.], ve kterém byli vychováváni knězi, architekti, vojáci a lékaři; ve filosofických školách ve starém Řecku (Platónova *Akademie* [387 p. n. l.] a Aristotelův *Lykeion* [335 p. n. l.]), kde se občané kromě filosofie (ve spojení se sokratovskou moudrostí, jako nejvyšší ctností) zabývali i mravní, rozumovou a tělesnou výchovou, vzdělávali se i v politice, rétorice, architektuře, vojevůdcovství, právu a dalších oblastech, které tehdy dominovaly; v alexandrijském *Museionu* – škole učenců, která jako nejvyšší vzdělávací instituce helénismu dala základ celé řadě věd a nauk, které se staly základem vzdělanosti i ve starém Římě. Tyto školy začaly postupně směřovat ideál lidského života k většímu utilitarismu, k výchově „lepšího“ a zdokonalujícího se občana, a to hlavně tím, že se obsahově postupně posouvali k „praktičtějším“ disciplínám jako je politika, právo, vojenství, architektura, řemesla atd. Řídící subjekty – učitelé v nich se připravovali většinou observací a napodobováním vzorů, přičemž jakýmsi profesně-didaktickým dominantním základem pro ně byla rétorika.¹³

¹² Např. Platón členil společnost na 3 třídy (vládci, strážci a řemeslníci s obchodníky), a každá z nich měla mít jinou výchovu.

¹³ Blíže c. d. HYHLÍK (1963) & GALLO – ŠKODA (1986) & BENEŠ (2009) & PALÁN –

Jak uvádí M. Beneš,¹⁴ edukační aktivity té doby se formují do dvou modelů: modelu „sebe-kultivace“, vypovídajícím o dosažení dokonalosti vlastním přičiněním jedince, kde učitel je jen doprovodným a podpůrným elementem; a modelu „prosazení se“ jedince ve společnosti, kde učitel sehrává roli konceptualisty, tvůrce, zhotovitele a formovatele.

Možná vhodnými příklady uvedených modelů mohou být zachované písemné zmínky o *celoživotním učení se*. K prvnímu typu modelu zmíněného Benešem možno přiřadit antický biografický román *Kýrú paidéia* (v češtině *O Kýrově vychování*; v anglosaském prostředí *Cyropaedia*) od Xenofana z Efesu (cca 580–470 p. n. l.),¹⁵ Sokratova žáka a souputníka Aristotela a Platóna, který v něm popisuje přípravu a další kultivování osobnosti Kýrose II. Velikého (cca 590–530 p. n. l.), perského krále, zakladatele Perské říše. Dílo o tzv. osmi knihách je více oslavou geniality Kýrose, jeho moudrosti a bystrosti úsudku v jednotlivých fázích života, protkané mnohými i veselými historkami v rámci přípravy na vládnutí, zvládání jednotlivých úkonů (např. zručnost v zacházení se zbrojí) a poznatků (např. poučení o vojenství) a dobrých vlastnostech, důležitých pro úspěšné vůdcovství dle kritérií tehdejšího vědění, o čemž chce autor své čtenáře poučit (přičemž se příliš nadržuje historickým faktům), než systémovým dílem. I když z něj implicitně vyplývá potřeba a „výhodnost“ sebe-edukace ve všech fázích vývoje (*myšlenka celoživotního učení* představena v sestavě osmi knih – osmi fází života ideálního vzoru panovníka – Kýrose, hodného obdivu) tohoto „vyvoleného“ jedince, což by mohlo být vzorem i pro ostatní „nevyvolené“, dílo se nestalo uplatňovaným edukačním přístupem své doby.

Ke druhému zmíněnému modelu je možno přiřadit příklad – a Palán s Langrem¹⁶ jej klasifikují jako vůbec první zaznamenané didaktické dílo – spis (o dvanácti knihách) vzniklý ve starém Římě od Marca Fabia Quintiliana (35–96 n. l.) *O výchově řečníka* (*Institutio oratoria*). Quintilianus ve svém díle vytvořil koncept ideálu řečníka, kde popisuje, jaké by měl znát teorie, jaké cvičení by měl absolvovat, jakou by měl mít praxi v řečnění, přičemž kladl důraz i na jeho morálku, čest a důstojnost. Císař Vespasianus po zveřejnění díla jmenoval Quintiliana prvním učitelem („výmluvností“) se státním platem (kde působil 20 let).

Na závěr možno konstatovat, že neexistoval významnější filosof v dějinách od dob Sokrata, který by se nezabýval aspoň okrajově otázkou poznávání, učení a vědění, i když jejich pojetí, jak jsme uvedli, bylo někdy odlišné, někdy až protichůdné. Koncepty pojetí

LANGER (2008).

¹⁴ C. d. BENEŠ (2014), s. 13.

¹⁵ C. d. XENOFANES (1936).

¹⁶ C. d. PALÁN – LANGR (2008).

výchovy a vzdělávání starobylé Alexandrie, Egypta, Číny, Říma, ale zejména antického Řecka však nesporně položily základy pro mnohé modifikace soudobých konceptů učení se, či škol, alternativ, anebo přístupů v edukačním myšlení.¹⁷

Uvádíme tři představitele řecké antické filosofie s jejich názory na ideál výchovy:

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

Platón (427 – 347 př. n. l.), nejvýznamnější Sokratův žák, kladl největší důraz na složku rozumovou. Proszoval myšlenku, že výchova by měla být veřejná, tedy pro všechny svobodné občany, a to jak pro chlapce, tak pro dívky. V roce 387 př. n. l. založil *Akademii*. Cílem výchovy

Aristotela (384 – 322 př. n. l.), žáka Platóna bylo rozvinutí všech lidských vloh. Podobně jako Platón, tak i on položil základy ke vzniku vlastní školy. Nazval ji *Lykeion* a vyučovalo se zde během procházek v alejích (známé jako peripatetické přednášky – od *peripatein* – procházeti se).

2.1.2 Středověk a novověk¹⁸

Dějiny pedagogiky¹⁹ nám o tomto období vypovídají, že expandující nové křesťanské náboženství ve středověku (alespoň v Evropě) se stalo určujícím pohledem na svět a získalo téměř neomezenou moc. Odkazy edukačních snažení a orientací starého Řecka a Říma byly „přetaveny“ do převážně jednostranně nábožensky orientovaného učení s utlumením „světského vědění“, kde byla základem výchova kněží a do jisté míry i úřednictva v klášterních a katedrálních školách. Většina středověké společnosti byla negramotná, a to včetně jejich nejvyšších světských představitelů. Vzdělanost nebyla u osob světského stavu pocíťována jako nutnost. Nárůst vzdělanosti podněcený rozvojem měst (jejich představitelé si vymohli od 13. stol. vznik *městských škol*) a bezprostředně způsobený dalším rozvojem školství a vznikem univerzit znamenal faktický konec středověké společnosti. Vznikající *univerzity* představovaly rozvoj věd a vzdělávání (v Evropě: Bologna – 1119, Oxford – 1168, Padova – 1222, Paříž – 1250, Praha – 1348, Krakov – 1364, Vídeň – 1365, Bratislava – 1465, a další); většinou měly fakulty artistické (svobodná umění, filosofie), teologické, lékařské a právnické. Přičinily se o aktivní výchovný přístup, zejména v pojetí člověka jako produktu vlastní činnosti a v osamostatnění výchovy jako cesty předávání kultury, která postupně utlumuje dominanci náboženství, zvyků a tradic. Středověké učení bylo postupně „nabouráváno“ zejména myšlenkami a teoriemi

¹⁷ Viz blíže c. d. JANIŠ ml. (2009).

¹⁸ Vymezení středověku a novověku se dá pojmut spíše orientačně, a to vzhledem k různě uváděným datům v odborné literatuře, s různým zdůvodněním.

¹⁹ Blíže viz c. d. MÁTEJ (1976) + c. d. JŮVA – JŮVA, jr. (1994).

učenců, jakými byli např. heliocentrický názor Mikuláše Koperníka (1473–1543), teze o nekonečnosti vesmíru Giordana Bruna (1548–1600) a další, které pozvolna směřovali přes utopisty Thomase Moora (1478–1535), Tommase Campanellu (1568–1639) a autora konstatování: „vzdělání znamená moc“ Francise Bacona (1561–1626)²⁰ až k francouzským osvícencům 18. století.

Sporadicky vznikají i díla zaměřená na edukaci či jen na jednu její oblast, jako např. na oblast didaktiky klasických a moderních jazyků od německého pedagoga Wolfganga Ratkeho (1571–1635), která byla inspirací pro **J. A. Komenského** zejména v oblasti principů a metod.



Jan Amos Komenský (1592–1670), který zásadně obohatil edukační myšlení a v mnohém předešel svou dobu (např. v otázce přístupu ke vzdělání, či jeho efektivitě), ve své *Velké didaktice*²¹ (*Didactica Magna* - 1657), rozdělené do 30 kapitol, rozebírá (kromě nábožensko-pedagogického úvodu) pedagogiku (I–XII), všeobecnou a zvláštní didaktiku (XIII–XXII), výchovu dětí i mládeže (XXIII–XXVI), jakož i organizaci školství (XXVII–XXX). Výchova člověka má být dle něj rozdělena na čtyři šestileté fáze: do 6 let (*škola mateřská*, rodinná výchova), do 12 let (*škola preceptorská, městská nebo obecná*) poskytující základní vzdělání v mateřském jazyce, do 18 let *škola latinská* (střední škola), do 24 let *akademie* (vysoká škola, které součástí mají být zahraniční cesty za poznáním). Jen těžko stručně popsat celé dílo Komenského, třeba aspoň zvýraznit, že v oblasti pedagogiky obsáhl mnoho oblastí. Zabýval se teorií výchovy v již výše zmíněné didaktice, jazykovědou (*Brána jazyků otevřená*); tvořil spisy encyklopedické (ideálem byla pansofie – vševěda; *Labyrint světa a ráj srdce, Svět v obrazech - Orbis pictus*); věnoval se i předškolní výchově (*Informatorium školy mateřské*) atd. Ve všech zemích světa se uplatňuje jeho **třídně-hodinový systém**, tj. zařazení edukantů do tříd dle věku na jistou dobu výuky – vyučovací hodinu.

Rozvoj edukačního myšlení ovlivnily i další významné osobnosti, jejichž myšlenky obohatily kromě jiných disciplín i tehdejší pedagogiku, jako např. John Locke (1632–1703) s pracemi *Druhé pojednání o vládě* a *O výchově*, nebo francouzští osvícenci Charles Montesquieu (1689–1755) snažící se o náboženskou toleranci a politickou svobodu, François Marie Arouet Voltaire (1694–1778), Denis Diderot (1713–1784, Johann Heinrich Pestalozzi (1747–1827) s pedagogickými díly *Lienhard a Gertruda* a *Jak Gertrúda vychovává své děti*, ale zejména Jean Jacques **Rousseau** (1712–1778), který se proslavil v pedagogických kruzích dílem *Emil aneb o výchově* (1762), v němž poukazuje – na tu dobu velmi progresivně – jak je třeba správně vychovávat a vzdělávat jinocha.²²

²⁰ Všichni tři ve svých známých dílech (Moore: *Utopie*; Campanella: *Sluneční stát* a Bacon: *Nová Atlantis*) podávají zhruba stejnou představu fiktivního ideálního státu, kde vládne harmonie s přírodou, božské „umění“ a moudrost, kde se klade důraz na význam vzdělání a vědy pro společnost.

²¹ Komenský pod didaktikou chápal veškeré informativní i formativní stránky, teda tak vzdělávání, jak i výchovu.

²² Paradoxem je, že jeho vlastní děti umírají v sirotčinci. Rousseau v knize navrhuje jinou výchovu pro Emila, tedy pro chlapce, a jinou pro Žofii (budoucí ženu Emila); v práci jí věnuje jen poslední kapitolku. Napsal, že dívky mají být vychovávány tak, aby se především líbily svým budoucím manželům, byly jim

Velká francouzská revoluce (1789 – 1799) měla pro edukaci velký význam. Je vnímána jako hlavní přelomový bod evropských kontinentálních dějin („přechod od absolutismu k občanství“) tím, že ustanovila lid hlavní politickou silou a ve svých proklamacích zvýraznila i jeho přístup ke vzdělávání.²³ Pokrokové myšlenky francouzských materialistů věnované edukaci i odkaz Velké francouzské revoluce se rychle šířili do světa a znamenaly v mnohých případech pozitivní orientaci v předmětné oblasti, podporovanou panovníky.²⁴ Osvícenecký přístup k poznání a vědění umocňoval víru v rozum jako nejlepší prostředek na řešení věcí lidských, jakož i víru ve školu a výchovu, osvobozenou od vlivu církve, kde dominuje vychovatel připravující informativně i formativně jedince pro život rozumného a emancipovaného člověka. Tyto představy ale často končily v té době v extrémním přeceňování, až v pojetí všemocnosti výchovy, a to stejně u dětí, adolescentů, dospělých či starých lidí. Bylo to způsobeno hlavně euforií z oprošťování se od omezujících církevních vlivů a úrovní tehdejšího vědeckého poznání. I přesto třeba zvýraznit, že změny navozené uvedenými okolnostmi, zejména Velkou francouzskou revolucí a následně industriálním rozvojem vytvořily nutné ideové, ekonomické a technické podmínky rozvoje edukace až do soudobé podoby.

2.1.3 Industriální společnost, vznik pedagogiky, koncepty v ČR

Výrazným přínosem k rozvoji edukace v nynějším euroregionu se stal organizační pořádek pro školní soustavu v Uhersku, který publikovala Uherská královská místodržitelství rada za vlády Marie Terezie 2. 8. 1777 pod názvem *Ratio educationis*. Tento materiál položil základy velké školní reformy, umožnil vznik škol s vyučovacím mateřským jazykem a vydávání příslušných učebnic. Obsahoval i studijní a disciplinární řád. Cílem edukace ve smyslu osvíceneckých myšlenek byl občan. Cílem uvedeného řádu bylo poskytnout každému vzdělání odpovídající jeho původu (děti, které neměly svého učitele, musely chodit do školy). Vedle sebe existovaly **tři typy škol**: *triviální* (na vesnicích) 1-2 třídní (výuka katechizmu + trivia – čtení, psaní, počty); *hlavní* (ve městech) 3-4 třídní

příjemné a jimi ovládaný; svá východiska rozpracovává do ucelené koncepce výchovy osob ženského pohlaví, v rámci které by ženy neměly být vedeny k systematickému studiu věd, filosofie a náboženství. Viz c. d. ROUSSEAU (1911), s. 219–245.

²³ Pod kritickým drobnohledem se však objeví i její diskriminační paradoxy - např. známé heslo „svoboda – rovnost – bratrství“ neplatilo pro ženy, kterým nebylo dopřáno práva volit. Vzdělávat se mohly jen ženy z „vyšších kruhů“, a i možnost rozvodu, jenž ženám revoluce přinesla, jim brzy odebral císař Napoleon.

²⁴ Např. carevna Kateřina II. se dokonce obrátila na encyklopedistu D. Diderota a požádala jej o návrh vzdělávacího systému pro Rusko (ten se však z blíže neobjasněných příčin nerealizoval).

(výuka kromě trivia i latina, zeměpis, dějepis, přírodověda + od 3. třídy němčina); *normální* (v zemských centrech) 4 třídní (výuka jako v hlavních ale v němčině). V r. 1775 byla v Praze zřízena při normální škole i tzv. *preparanda* (6 měsíční) na přípravu pomocného učitele na venkovské škole (po roce mohl vykonat zkoušku učitelské způsobilosti).

Motivy rozhodnutí Marie Terezie souvisely s tehdy rozšířenými osvícenskými zásadami a s praktickými vojenskými, správními a hospodářskými potřebami rozsáhlé říše. Se školskými reformami panovnice i jejího pozdějšího spoluvládce a nástupce Josefa II. [1741–1790] (rozhodnutí, že na každých 90 – 100 dětí musí být jedna škola; od r. 1780 povinná škola i pro dívky) nesouhlasila řada odpůrců: počínaje církví, která ztrácela monopol na vzdělání, přes část vrchnosti, jíž reforma ukládala ve vztahu ke škole nové finanční povinnosti, až po rodiče, kteří tímto krokem přišli o možnost využívat své děti k různým pracím doma i v hospodářství.

Začátek 19. století, spojený s rozvojem industriální společnosti, jejímž symbolem se stal parní stroj, přináší obrovský zájem o stroje všeho druhu, a s tím související i rozvíjející se zesvětštěnou edukací, zejména v technických vědách. I v širší společnosti se začíná doceňovat význam vzdělávání – stává se prostředkem posilování mocenského vlivu (již císař Josef II. nazval vzdělání „politikum“) zpočátku ve sporu mezi církvemi a státem, později do tohoto sporu vstupují i různá politická hnutí a strany.

O **moderní „systémové“ pedagogice jako samostatné vědecké disciplíně** možno hovořit od 30. let 19. Století, a to v souvislosti s osobností německého filosofa, psychologa a pedagoga **Johanna Friedricha Herbart** (1776 -1841), který je považován za jejího zakladatele. Vyznavači tzv. herbartismu po jeho smrti však jednostranně vykládali jeho záměry a vnesli do vyučování nepříznivé změny (přemíra poznatků, dril, formalismus, potlačení iniciativy dětí, jednostranné zdůrazňování klasického humanitního vzdělání).²⁵



Johann Friedrich **Herbart** za základ pedagogiky považoval psychologii, zvýraznil *důležitost teorie pro pedagogickou praxi*, načrtl její osobitý *předmět a strukturu pedagogiky*, vycházejíc z předpokladu, že *nejdůležitějším prostředkem výchovy je vyučování*, rozpracoval řadu důležitých didaktických otázek platných dodnes, kromě jiných například ve *Všeobecné pedagogice z cíle výchovy odvozené* (1806) a později i v *Nárysu pedagogických přednášek* (1835) formuloval jakési *univerzální schéma vyučovacích postupů*:

1. **jasnost** (zprostředkování a osvojení si nových poznatků),
2. **asociace** (transfer nových a starých, již osvojených poznatků),
3. **systém** (zobecnění osvojených poznatků),
4. **metoda** (praktické užití osvojených informací).

²⁵ Viz blíže c. d. PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ (2009), s. 89–90.

Co se týče **výrazných představitelů české pedagogiky 18. a 19. století**, pozornost si zaslouží hned několik osobností:

Bernard **Bolzáno** (1781 – 1848), autor utopicko-sociálního spisu *O nejlepším státě*, ve kterém rozebírá i myšlenky a problémy výchovy: požaduje povinnou školní docházku do 15 let a vyzvedá úlohu rodinné výchovy, hodnotných učebnic, názorné metody a logického uspořádání vzdělávacího systému.

Karel Slavoj **Amerling** (1807 – 1884), organizátor českého učitelského hnutí, usiloval o reformu školství v duchu národních tradic, napsal četné učebnice pro přírodovědnou výuku, usiloval o dívčí školství, vydával pedagogický časopis *Posel z Budče* a zasloužil se o první české *hlavní školy* v Praze.

Gustav Adolf **Lindner** (1828 – 1887), první profesor pedagogiky na Karlově univerzitě, autor děl *Obecné vychovatelství*, *Všeobecné vyučování*, *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*.

Tomáš Garrigue **Masaryk** (1850 – 1937), státník a profesor filosofie Karlovy univerzity sice nevytvořil ucelené pedagogické dílo, ale jeho spis *Ideály humanismu* má významné pedagogické konsekvence, např. á důraz na aktivní stránku filosofie, zejména konkrétní činy založené na hlubokém poznání a přesvědčení, jakož i úloha vědy pro formování osobnosti apod.

Otakar **Kádner** (1870 – 1936), profesor pedagogiky Karlovy univerzity a nejdůležitější postava předmnichovské republiky v tomto oboru, autor *Dějiny pedagogiky*, *Základů obecné pedagogiky* a dalších.

Otokar **Chlup** (1875 – 1965), profesor pedagogiky brněnské Masarykovy univerzity, autor *Pedagogiky*, *Středoškolské didaktiky* a dalších, kritik formalismu, který podle něj nedoceňuje obsah edukace.

Václav **Příhoda** (1889 – 1979), profesor pedagogiky a psychologie Karlovy univerzity, průkopník reformy školy hlavně svými spisy *Racionalizace školství*, *Teorie školského měření* apod.

Pokud jde o vhodné podmínky pro rozvoj školství v Českých zemích, ty nastaly až zrušením absolutismu v Rakousku. Změnilo se i postavení církve (zůstala jim jen výuka náboženství). Školní zákon z r. 1869 stanovil 8letou povinnou školní docházku, rozšířil obsah vzdělávání a reorganizoval elementární školství. Vznikly **obecné** (výchova k mravnosti, jazyk, počty, psaní, reálie, geometrie, tělocvik, zpěv, náboženství), **měšťanské** (vyšší vzdělání – mezi obecnou a střední školou) a **střední školy**: *gymnázia* (jazyky), *reálky* (příprava pro průmysl a obchod), po r. 1908 i *reální gymnázium* (příprava pro jakoukoli vysokou školu bez zkoušek) a *reformní reálné gymnázium* (odpovídalo reálce). Střední školy byly fakticky určeny pro střední a vyšší společenské vrstvy. Koncem 19. století vznikají i první *dívčí střední školy* a dochází k rozvoji *odborných středních škol* (zemědělské, obchodní, průmyslové, stavební...).

Po vzniku **Československé republiky** zůstaly v platnosti školní zákony monarchie s pouze dílčími změnami: zavedla se občanská nauka; na venkově přetrvávaly 1-2 třídní obecné školy, ve městech 5 třídní s návazností na 3 třídní měšťanské školy. Gymnázia byla 8 letá dělicí se na nižší a vyšší.

V meziválečném období 1918 – 1939 existovaly snahy o reformu školy (vznikla řada pokusných škol s různým obsahem a metodami práce se žáky), včetně kritiky, že školství přeje více majetným žákům. Za okupace byl vývoj českého školství přerušeno.

Po vítězství KSČ v r. 1948 se zavádí důsledná **koncepte jednotné školy** v duchu mar-

xisticko-leninské ideologie.

Jednotná státní škola měla 3 stupně:

- **1. stupeň** – škola národní (1. – 5. ročník)
- **2. stupeň** – 4 letá střední škola (6. – 9. ročník)
- **3. stupeň** – školy povinné a výběrové (gymnázia, střední odborné školy, od r. 1954 i školy učňovské).

Od r. 1953 základní škola mění rozsah na 8 let. V r. 1959 opět rozšířena na 9 let. Střední vzdělání realizováno na 3 leté střední všeobecně-vzdělávací škole (v roce 1968 rozšířeno na 4 roky a změněn název na gymnázium). V r. 1976 byl 1. stupeň základní školy zkrácen na 4 roky, celá ZŠ trvala 8 let a povinnou 10 letou školní docházku dokončovala mládež ve dvou prvních ročnících středních škol.

Po r. 1989 nastala nutnost přehodnocení i školní soustavy, zejména učebních osnov. Česká pedagogická teorie navázala na tradice předmnichovské republiky, navázala kontakty se západní pedagogikou. Stát umožnil vznik soukromých škol (ZŠ i SŠ) včetně alternativních, jazykových, uměleckých, církevních, vyšších odborných škol i vysokých škol. Formální rámec školní reformy je dán vytvořením *rámcových vzdělávacích programů* (RVP), podle níž si školy tvoří vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP), umožňující úpravy programu, volby učebnic apod.

Stupně škol v soudobém školním systému se vztahují k věkovým úrovním edukantů a označují se:



- **preprimární** – předškolní
- **primární** – 1. st. ZŠ
- **sekundární** – 2. st. ZŠ, + SŠ, + VOŠ, včetně konzervatoří
- **terciární** – vysokoškolský

Střední školy se člení na gymnázia (4 a 8 letá), průmyslové, zemědělské, zdravotnické..., přičemž střední odborné vzdělání je odstupňováno na:

- střední vzdělání: 1 – 2 roky denní formy vzdělávání
- střední vzdělání s výučním listem: 2 – 3 roky vzdělávání
- střední vzdělání s maturitní zkouškou: 4 roky vzdělávání.

Výšeuvedené je zakódováno v *Zákoně o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb.* a jeho vykonávacích předpisech, jakož i následných novelizacích. Uvedeným legislativním normám předcházeli *Zákon 95/1948 - tzv. 1. školní zákon; Zákon 58/1950 o vysokých školách; Zákon 169/1950 o podnikových střediscích pracujícího dorostu - „učňovkách“; Zákon 110/1951 o studiu při zaměstnání* - kromě forem denního prezenčního studia na SŠ a VŠ umožňoval i formy večerní, dálkové, externí, mimořádné, které se dotýkaly především dospělých.

Z předních představitelů české pedagogiky 20. století (kromě některých výše uvede-

ných s přesahem od 19. století) uvádíme F. Hyhlíka, J. Průchu, J. Mareše, J. Křivohlavého, didaktika J. Maňáka, V. Pařízka, M. Nakonečného, diagnostika L. Mojžíška, F. Kalouse, J. Kalouse, M. Cipru, D. Tollingerovou, J. Skalkovou, E. Walterovou, kmenioložku D. Čapkovou, H. Grecmanovou, H. Kasíkovou, V. Jůvu, O. Obsta, V. Kuliče, K. Rýdla, jakož i autory metodologicko-výzkumných prací jako J. Pelikána, P. Gavoru, J. Hendla, M. Chrásku, S. Komendu, přičemž za nejvýraznější osobnost považujeme J. Průchu, a to vzhledem k nejširšímu obsahovému záběru zpracovávaných témat a oblastí pedagogických disciplín.²⁶

2.2 Směřování edukace dospělých k dnešním konceptům

2.2.1 Důraz na edukaci dospělých od 19. století

Rozvoj edukace dospělých byl v první polovině 19. století podpořen rozmachem průmyslu a obchodu, ale i tendencemi k národnímu osamostatnění a vzrůstající se aktivitou hnutí, odborů a politických stran. Z církevních škol se postupně vydělují speciální školy pro dospělé, které měly své kluby a čítárny, a od 20. let 19. století se zabývaly přímo kvalifikačním vzděláváním. I v širší společnosti se začíná doceňovat význam vzdělávání dospělých.

Od začátku 19. století se z Anglie – centra technického pokroku a manufaktur – po celém světě šíří hnutí *škol pro dospělé*. Od r. 1826 vznikají školy pro dospělé i v USA; v r. 1900 jich zde bylo již na 3 tisíce. Tato doba přináší i první ucelenou publikaci o vzdělávání dospělých: *A History of the Origins and Progress of Adult Schools (Dějiny vzniku a vývoje dospělé)*, kterou vydal T. Pole v Bristolu v r. 1814.

Přibližně v tomtéž čase vstupuje do povědomí pedagogické, ale i širší veřejnosti v našem euroregionu výrazná osobnost zabývající se edukací dospělých, a to dánský duchovní, učitel, politik a spisovatel Nikolai Frederik Severin **Grundtvig** (1783-1872). Zasloužil se hlavně o vznik dánských lidových vysokých škol (*Danish folkehojskole*), jež se pak staly vzorem pro následování i v jiných zemích, včetně naší. Grundtvig usiloval i o „otevřenou“ univerzitu pro dospělé - o „školu života“ - autonomní, nezávislý typ vysoké školy, bez přijímacích a závěrečných zkoušek, přístupnou všem dospělým bez jakékoliv diskriminace, což jistě evokuje podobnost s později vzniklými „open-univerzitami“ ve světě, které prosperují i dnes. V r. 1833 se poprvé objevuje i **pojem andragogika**. Použil

²⁶ Viz výčet jeho děl v seznamu literatury v c. d. PRŮCHA (2015).

jej německý učitel Alexandr Knapp v díle *Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku* při popisu výchovných myšlenek v díle řeckého filozofa Platóna (i když Platón tento pojem nikdy nepoužil).²⁷

Hospodářská krize vrcholící po r. 1846 způsobila celou řadu revolučních bouří v zemích euroregionu (Itálie, Anglie, Rakousko, Německo, s výraznou účastí slovanských národů) v r. 1848, z nichž největší význam pro další kreování idejí v oblasti edukace dospělých měla revoluce v Paříži (i když její výdobytky díky reakci vládnoucích kruhů neměly dlouhého trvání). Zde její představitelé požadovali kromě rovných práv na bezplatné vzdělávání pro všechny i rozšiřování a prohlubování odborně-technických vědomostí u dospělých dělníků. Význačnou roli v tom sehrál Hypolit Carnot (žák utopického socialisty Saint-Simona). Připravil návrhy na reformy ve vzdělávání, vztahující se např. i na klubový typ edukačního zařízení pro dospělé, který byl podpořen i univerzitními profesory.

Koncem 60. let 19. století přicházejí evropské univerzity s tzv. *univerzitními extenzemi*, což byly populárně-vědecké přednášky pro širokou veřejnost. Ke konci 19. století se vzdělávání dospělých pomalu stává součástí vzdělávací politiky většiny zemí euroregionu. V roce 1900 vzniká ve Finsku první korespondenční škola na světě. Vznikají i dělnické akademie, např. v r. 1885 Dělnická akademie v Oslo; **1896 Dělnická akademie v Praze** (za účasti T. G. Masaryka); místní vzdělávací střediska a vysoké lidové školy ve Skandinávii, později v Německu a Polsku, např. v r. 1898 Lidová univerzita M. Mickiewicze v Krakově; dělnické vzdělávací spolky (jeden z prvních např. v r. 1900 *Volksheim* - vídeňský dělnický vzdělávací spolek) a další.²⁸

Ke shrnutí tohoto období ze širšího politicko-spoločenského pohledu je potřeba ještě uvést, že výše nastíněné změny v oblasti edukace dospělých, včetně vzniku a provozování institucionální báze, mohly vzniknout fakticky až koncem 18. století a začátkem 19. století, protože souvisely hlavně s:

- průmyslovou revolucí (vznik nových kvalifikací v souvislosti se zásadní proměnou zemědělství, výrobou, těžbou, dopravou a dalšími hospodářskými sektory)
- rozvojem dělnického hnutí vlivem francouzské buržoazní revoluce – občanský princip

²⁷ Knapp se i jako první pokusil zásadně odlišit cíle, formy, metody a východiska pedagogiky a andragogiky. Žel, významná pedagogická autorita té doby, německý filosof a pedagog Johann Friedrich Herbart (1776–1841) tvrdě odmítl používání pojmu andragogika (ale brojil i proti edukaci dospělých v přesvědčení, že pozitivní edukační výsledky možno dosáhnout jenom u dorůstající generace) a téměř sto let proto zůstal tento pojem v zapomnutí. Viz blíže c. d. MATULČÍK (2004).

²⁸ C. d. PALÁN (2007).

svobody emancipací některých skupin obyvatelstva, hlavně žen

- národně-obrozeneckým hnutím v jednotlivých zemích (zrušení poddanství, přechod od feudalismu ke kapitalismu).

V roce 1902 Švéd Oscar **Olson** (1877–1950), který je považován za otce studijních kroužků dospělých podle anglosaských modelů, výkonný člen Světové asociace pro vzdělávání dospělých v Londýně a autor 44 publikací, většinou o vzdělávání dospělých, vymyslel *workshop* jako formu vzdělávání dospělých, kterou od r. 1912 zavedlo i Dělnické vzdělávací sdružení Švédska (ABF), jakož i 11 dalších vzdělávacích organizací a také internátní lidové vysoké školy. Následně se workshop začal prosazovat i mimo hranic Švédska.²⁹ S novým stoletím pokračuje rozšiřování spolků, sdružení a asociací pro edukaci dospělých: v r. 1903 vzniká WEA - Dělnická vzdělávací asociace v Anglii (*Workers Educational Association*), v r. **1918 WAAE – Světová asociace vzdělávání dospělých** (*World Association for Adult Education*), největší ze všech se sídlem v Londýně a pobočkami na všech kontinentech; a další.

Po 1. světové válce, ve 20. - 30. letech prochází výraznými změnami celý svět, včetně způsobu výroby. Kromě jiných aspektů jej provází pásové, mechanizované a poloautomatizované segmenty na bázi vědecko-technického rozvoje, jakož i tlak světové krize se silnou konkurencí, zavíráním firem, které si vynucují rozšíření surovinové báze, vznik nových technologií a technických objevů, změny v řízení ekonomiky a obchodních procesů. Co se týče speciální přípravy vedoucích pracovníků, nebo jinými slovy řídicích kádrů, fakticky až do přelomu století byla tato potřeba saturována převážně jen jako příprava odborníků, a to pouze v oblasti účetnictví a obchodu.

První manažerská škola na světě, *Graduate School of Business Administration*, vzniká v letech 1907–1908 jako speciální fakulta Harvardské univerzity (USA). Toto mělo nemalý vliv na vznik dalších manažerských škol, převážně jako součástí stávajících univerzit. Univerzity v Evropě (včetně Karlovy univerzity v Praze – začala s nimi v r. 1922) rozšiřují svou nabídku studijních oborů a realizují „extenze pro dospělé“.

V roce 1921 se **opět objevuje na edukační scéně pojem andragogika**. Použil jej německý sociolog Eugen Hussey **Rosenstock** ve zprávě Akademie práce – instituce německého dělnického hnutí ve Frankfurtu, na které učil. Také v ní zvýraznil, že dospělí potřebují speciální učitele, metody i filosofii, a není možné přetransformovat je z pedagogiky na dospělé, včetně učitelů dospělých, kteří musí být profesionálové - andragogové.

²⁹ Blíže viz c. d. OLSON.

Rosenstock se ale uznání své myšlenky nedočkal. Myšlenka samostatné vědní disciplíny – vzdělávání dospělých – se samozřejmě záhy začala šířit i v dalších vyspělých zemích světa, včetně zemí evropských.³⁰

Třicátá léta minulého století přináší i první významné teoretické práce speciálně věnované edukaci dospělých. E. C. **Lindeman** vydává v r. 1926 *The Meaning of Adult Education (Význam vzdělávání dospělých)*. Práce Lindemana (ovlivněna filosofií J. Deweye a N. Grundtviga) je považována vůbec za první systémovou práci o vzdělávání dospělých, zejména proto, že volí metodologický přístup řešení problémových situací, staví na motivaci jedince, metodách a zkušenosti lektora jako na významných faktorech efektivity, přičemž akcentuje potřebu prověřování vědomostí jako součásti efektivní edukace, ale na druhé straně zvyrazňuje, že autoritativní zkoušení nemá v této edukaci místo.

Vzápětí vznikají i další významné práce: E. L. Thorndik vydává v r. 1928 *Adult Learning (Učení se dospělých)* a v r. 1938 *Adult Interests (Zájmy dospělých)*. V r. 1929 vydává v Londýně Basil A. Yeaxlee *Lifelong Education (Celoživotní edukaci)*.³¹

Dnes mnozí odborníci považují Eduarda **Lindemana** a Basila **Yeaxleeho** za zakladatele **moderního pojetí celoživotního učení** (dále jen CŽU), přičemž vyzvedávají především tyto jejich myšlenky:

- učení je součástí života, proto je i vzdělávání nikdy nekončícím procesem
- na CŽU se musí podílet celý vzdělávací systém
- CŽU se nemůže redukovat jen na učení se ve vzdělávacích institucích, všechny společenské instituce, odbory, církve, atd. musí CŽU podporovat a umožňovat.

Vlivem vědecko-technického rozvoje, který ovlivnil zejména výrobní technologie, dochází k rozšiřování zájmu o profesní edukaci dospělých. Ve světě koncem 30. let a v další dekádě zaznamenávají úspěch zejména **tři exkluzivní školy**:

Carrardova škola (zakladatelem které byl průmyslový psycholog Alfred Carrard ve švýcarském Lousanne), zabývající se hlavně psychologickou přípravou vedoucích pracovníků;
Škola dynamiky skupin amerického psychologa K. Lewina (ve 30. letech prováděl zkoumání menších sociálních a pracovních skupin);
Škola duševního výcviku (založil francouzský sociolog Joffre Dumazedier, který se jako jeden z prvních zabýval také využitím „volného času“ zejména pro edukační účely), byla zaměřena na rozvíjení schopností dospělých správně se informovat, vzdělávat a vyjadřovat.

Ve spolupráci se školami se ve 30. letech rozšiřuje i působení dělnických vzdělávacích spolků a osvětových svazů. Výchovně vzdělávací činnost mezi dospělými rozvíjejí politické strany, oborové svazy, družstevní hnutí, ženské a tělovýchovné spolky a jiná

³⁰ C. d. PALÁN – RÝZNAR (2008).

³¹ C. d. PALÁN (2003).

podobná hnutí, která se často v zájmu snazšího naplnění svých cílů i spojují. Tak v r. 1923 vzniká v Německu Hohenrodter Bund a v Británii *Workers Educational Association* (WEA působí dodnes). Od r. 1925 rozvíjí činnost i **Světová organizace pro výchovu dospělých** (působí až do začátku 2. sv. války) s čestným předsedou T. G. Masarykem; v roce 1926 vzniká *Americká asociace pro vzdělávání dospělých*, která začíná formovat novou **vědní disciplínu – adult education**.

Třicátá léta 20. stol. přinášejí pozitivní změny v oblasti edukace dospělých i na půdě univerzit - vznikají např. speciální oddělení pro vzdělavatele dospělých na Columbia Univerzity v New Yorku (v r. 1930 zásluhou výše zmíněného E. L. Thorndika), návazně pak i na univerzitách v Cambridgi a v Oxfordu. V r. 1941 prorektor Oxford University, Sir Richard **Livingstone** poukazuje na skutečnost, že ani univerzity nemohou plně saturovat edukační potřeby společnosti a je nutné vybudování systému edukace dospělých. Skutečný rozmach zmíněného systému však nastal v západních zemích až o dvacet let později – z pochopitelného důvodu, kterým byla 2. světová válka.

2.2.2 Edukace dospělých po roce 1945³²

Vzdělávání dospělých bylo po 2. světové válce ovlivněno změnou politickou orientací, přičemž význam edukace dospělých rostl s problémy, které přinesl poválečný stav. Vývoj lze charakterizovat především rozvojem vzdělávacích příležitostí a také demokratizací vzdělávání, a to zejména v oblasti rovnosti šancí (*equity*). Např. v Anglii je význam dalšího vzdělávání podpořen i legislativně, přijetím zákona o výchově. Vznikají zde i místní úřady pro výchovu (LEA), které organizují vznik polytechnik, institutů pro vyšší vzdělávání dospělých, vzdělávání dospělých se stává dominantním i v tzv. *Community Colleges*. Uvedená podpora dalšího vzdělávání vyvrcholila i novými možnostmi vysokoškolského studia pro zaměstnané dospělé jedince vznikem *Open Univerzity*. Podobné celonárodní programy vznikají i v jiných zemích, ve Francii, Skandinávii, Německu, Rakousku, kde se realizují *lidové univerzity*, *večerní školy*; na novou kvalitativní úroveň se dostává profesní (dřívější název - podnikové) vzdělávání.

I když to snad vyznívá paradoxně, ale jak už to v životě někdy bývá, i špatné věci mají někdy pozitivní aspekt, tak i situace vyvolaná 2. světovou válkou byla v USA (odchod mužů v produktivním věku na frontu, zvýšené požadavky na výrobu vojenských segmen-

³² Autor při zpracování této části vycházel ze své monografie z r. 2014.

tů atd.) příčinou vzniku (v r. 1942) unikátního systému vzdělávání dospělých – fakticky rekvalifikačního - pod názvem **TWI** (*training within industry* – školení pro průmysl), který v sobě nesl i subsystém na přípravu lektorů **TTT** (*training trainers for training*), protože bylo nutno v krátkém časovém období proškolit množství lidí, kteří šli do válečné výroby místo těch na frontě.³³

Jak uvádí Palán,³⁴ z hlediska řízení a systémovosti nabývá i edukace dospělých zejména prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků široké popularizace: tak realizuje v té době vzdělávací kurzy francouzská rozhlasová síť RTF; vzniká i německý televizní okruh Telekolleg; rozvíjí se korespondenční studium; realizují se alfabetizační kurzy v Itálii atd. Ve všech vyspělých státech se edukace dospělých stává nedělitelnou součástí vzdělávacích systémů a získává uznání.

Souběžně s výše uvedenými skutečnostmi se z USA po 2. světové válce rozšiřuje i do Evropy pragmatický přístup úzce zaměřeného odborného vzdělávání, spojeného s profesní orientací, profesní přípravou a další profesní kultivací jedince a dočasně ovlivňuje evropský proud široce pojímané edukace jako součásti humanizace člověka. Tento trend vyvolává závažné teoretické otázky a diskuse; podle některých autorů je řešení v integrálním pojetí vzdělávání dospělých – směru, postaveném na integrálních funkcích soudobého člověka, přičemž se nepodceňuje žádná složka vzdělávání. Profesní edukace se přitom chápe jako klíčový prostředek společensko-ekonomických změn, přičemž se dochází k poznání, že vztah příčiny a následku je třeba vidět i obráceně, tedy že společensko-ekonomické vlivy si v jistých etapách vývoje vynucují důraz na profesní edukaci.

V průběhu 2. poloviny 20. století postupně vznikají ve velkých firmách ve světě speciální **soukromé vysoké školy zaměřené na školení, výcvik a kultivaci osobností manažerů**. Na přelomu tisíciletí jich bylo více než 300. Mezi největší a nejproslulejší patří univerzity IBM, General Electric, Motorola, Lufthansa, Daimler Benz a další.

Oblast edukace dospělých a celoživotního učení byla v poválečném období také (a je dodnes) výrazně podporována, iniciována, formována, usměrňována, dotována i výzkumy a expertízami a mezinárodními organizacemi, zejména:

³³ Je známo, že USA jako vítězná velmoc ještě 6 let po válce přítomností svých vojenských sil kontrolovali poražené Japonsko. V rámci zmíněné kontroly věnovali USA Japoncům kromě jiného i systém TWI + TTT. Dnes někteří analytici tvrdí, že tento edukační dar byl darem „danajským“, protože se prý na něm Japonci v oblasti managementu, průmyslu a fakticky celého hospodářství „udělali“ natolik, že jsou jedničkou ve světě v mnoha progresivních a strategických odvětvích, včetně nejrozvitějšího vůbec, průmyslu automobilového.

³⁴ Viz c. d. PALÁN (2008).

- **OSN** – Organizace spojených národů se svou nejvýznamnější institucí UNESCO - organizací OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu
- **WAAE** - Světová organizace pro výchovu dospělých
- **IBE** – Mezinárodní úřad pro výchovu
- **YMCA, YWCA** – křesťanské sdružení pro mladé muže a ženy
- **OECD** – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
- **RE** – Rada Evropy
- **EU** – Evropská unie se svou výkonnou EK - Evropskou komisí
- **ILO** – Mezinárodní organizace práce
- **FAO** – Organizace pro výživu a zemědělství
- **UNIDO** – Organizace pro průmyslový rozvoj

Nejaktivnější z nich je nesporně **UNESCO** (1945) - *United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation* se sídlem v Paříži.³⁵



Pro edukaci dospělých a celoživotní učení mají největší význam **celosvětové konference ke vzdělávání dospělých - CONFINTEA** (CONFerence - INTernational - Edu-cation - Adult), které uznaly uplatňování celoživotního učení - CŽU (původně celoživotní vzdělávání - CŽV) za vedoucí princip pro rozvoj vzdělávacích systémů. UNESCO jich pořádalo zatím šest (cca každých 12 let) v různých zemích světa s aktuálním nosným posláním:

- 1949 - Elsinor (Dánsko) - úsilí o rovnoprávný přístup ke vzdělávání;
- 1960 - Montreal (Kanada) - zaveden pojem „CŽV“ s cílem naučit učit se;
- 1972 - Tokio (Japonsko) – mezinárodní spolupráce a výměna idejí v oblasti VVD;
- 1985 - Paříž (Francie) – životní důležitost práva na vzdělání & jedno z prvních vymezení pojmu dospělý v souvislosti s edukací;
- 1997 - Hamburg (Německo) – vzdělávání dospělých - klíč pro 21. století;
- 2009 - Belem (Brazílie) – edukace v celé šíři života – „lifewide“.

V r. 1951 se v Zürichu **znovu objevuje pojem andragogika**, a tentokrát jej použil švýcarský psychiatr Heinrich **Hanselmann** (1885–1961) v knize *Andragogy: Nature, Possibilities and Boundaries of Adult Education* (*Andragogika: podstata, možnosti, hranice vzdělávání dospělých*), kde se zabýval i reedukací dospělých.³⁶ O šest let později, v roce 1957 německý učitel Franz **Pöggeler** (pozdější velmi uznávaný komparativní systémů edukace dospělých) vydává knihu *Introduction to Andragogy: Basic Issues in Adult Edu-*

³⁵ UNESCO má výchovu a vzdělávání za jednu z hlavních náplní své činnosti a svého poslání ve 195 členských zemích. Významnou měrou se podílí na pomoci poskytované rozvojovým zemím. Zabývá se mimo jiné i zvyšováním vzdělanostní úrovně obyvatelstva, zejména pokud jde o pomoc při řešení problému negramotnosti. Slouží také jako široká platforma pro spolupráci, výměnu zkušeností a koordinaci programů členských vlád a přidružených organizací v celosvětovém měřítku.

³⁶ Andragogika v pojetí Hanselmannova znamená pomoc, poradenství dospělým (nejen v edukaci, ale i v životních situacích); tvrdil, že pedagogický základ je pro andragoga špatný. Před výchovou dospělých upřednostňuje pojem vzdělávání dospělých a dává prioritu formám individuální edukace.

cation (*Úvod do Andragogiky: základní aspekty edukace dospělých*), kde rozvíjí specifické formy chápání andragogiky jako součásti pedagogického myšlení.³⁷ V tomtéž roce (1957) publikuje Chorvat Mihajlo **Ogrizovič** v Záhřebu svou disertaci *Osnovi penološke andragogie. Až tímto počinem se vlastně dostává termín „andragogika“ mimo germánské území*. V roce 1959 vydává Ogrizovič další práci: *Problemi andragogie*, a brzy se k němu přidávají další přední jugoslávští vzdělavatelé dospělých, jako B. Samolovčev, D. Savičević, A. Kovačič, D. Filipovič, A. Krajnc a a další, kteří začínají psát a mluvit o „andragogice“, přičemž používají i termín „adult education“ - vzdělávání dospělých.³⁸

V USA znamená 2. pol. 20. století v oblasti edukace dospělých kromě jiného i intenzivní teoretické rozpracování a praktickou aplikaci tzv. participačních metod edukace, jako jsou případové, situačně-konfliktní a inscenační metody, ekonomické hry atd. Od r. 1970 zde rozvíjí M. S. **Knowles** (1913–1997), ovlivněn pragmatickou pedagogikou J. Deweye a myšlenkami C. Rogerse, *andragogický koncept edukace dospělých*, postavený na „*self directed learning*“ a předpokladech (docilitě) dospělých (sebepojetí, zkušenost, připravenost, způsobilost učit se, orientace na učení, motivace k učení).³⁹

Začátkem 70. let 20. st. vznikají **první katedry a fakulty Andragogiky** v Záhřebu, Bělehradu, v maďarském Debrecínu a Budapešti, holandském Amsterdamu, kde již od r. 1966 nabízejí i doktorské studium. Ve většině západních zemí (USA, Kanada, Británie a dalších) se ale edukace dospělých od té doby studuje jen jako nadstavba vysokoškolského studia pedagogiky - tedy jako magisterský 2 letý program (Mgr.), nebo 1 roční postgraduál po magisterském stupni (PGŠ).

Co se týče konkrétního významného příspěvku **EU a Evropské komise** k rozvoji edukace dospělých a CŽU, tak tím je *Memorandum o celoživotním učení* (z listopadu 2000). To jednoznačně zvýrazňuje teorému, že učení a jeho výsledky rozhodují a stále více budou rozhodovat o ekonomickém růstu a prosperitě, konkurenceschopnosti a vůbec kvalitě života lidí v členských zemích EU. Konstatuje, že Evropa se stává se svou ekonomikou společností založenou na znalostech, které jsou klíčem ke zlepšení zaměstnanosti a adaptability pracovní síly, k posílení inovací a konkurenceschopnosti, k připravenosti

³⁷ Viz blíže c. d. MATULČÍK (2004).

³⁸ C. d. PALÁN - LANGER (2008).

³⁹ Viz blíže c. d. KNOWLES (1980). V této knize Knowles napsal, že se v 60. letech v USA „konečně dovidají“ o andragogice, a to prostřednictvím jugoslávského profesora D. Savičeviče, který byl v roce 1967 v USA na studijním pobytu. M. S. Knowles jej i na některé americké univerzity osobně provázal a záhy ve svém článku *Andragogy, no Pedagogy* (andragogika, ne-pedagogika) v časopise *Adult Leadership* v dubnu 1968 i „propagačně“ tento koncept andragogiky představil širší odborné veřejnosti. Faktem ale zůstává, že v USA se pojem „andragogika“ neujal a nadále se zde používá původní „adult education“.

všech lidí v Evropě na aktivní občanství, na sociálně-kulturní a ekonomické změny v životě.

Memorandum vymezilo tři kategorie účelové učební činnosti:



- **formální učení** – je realizováno ve vzdělávacích institucích poskytujících certifikáty o dosaženém vzdělání jako základní složce kvalifikace (např. VŠ diplomy, vysvědčení o vyučení se nějakému řemeslu, o absolvování SŠ, kvalifikačního kurzu, řídičáku, jazykového kurzu apod.);
- **neformální učení** – realizují zaměstnavatelské organizace ve svých edukačních institucích, nebo v rámci personálních útvarů i přímo na pracovištích, ale i instituce zájmového, kulturního, sportovního, občansko-politického, církevního, volno-časového či relaxačního zaměření (absolventům vystavují osvědčení, nebo potvrzení);
- **informální učení** – je nedělitelnou součástí každodenního života jedince (bez ohledu na cílenost a záměrnost), který si nemusí být ani vědom přínosů pro rozvoj své osobnosti či rozšiřování svých vědomostí, kultivaci svých schopností, zručností a dovedností.

Memorandum, s cílem dát všem občanům vysoce kvalitní základní vzdělání a zvýšit poptávku po učení i jeho nabídku, vytyčilo šest klíčových myšlenek:

1. **Nové základní dovednosti pro všechny** – zaručit neustálý přístup k učení, v zájmu získání, doplňování a inovaci dovedností pro aktivní zapojení se do znalostní společnosti.
2. **Více investic do lidských zdrojů** – znatelně zvýšit míru investic do lidí, nejvýznamnějšího bohatství Evropy.
3. **Inovace ve vyučování a učení** – vytvořit efektivnější metody výuky pro celou šíři lidského života.
4. **Oceňovat učení** – výrazně zlepšit způsoby hodnocení účasti, ale hlavně výstupů učení, zejména neformálního a informálního.
5. **Přehodnotit poradenství** – zabezpečit, aby se každý mohl dostat k informacím a radám týkajícím se edukačních možností v průběhu celého života a v celé Evropě.
6. **Přiblížit učení domovu** – příležitosti k ČŽU poskytovat co nejbliže k lidem s využitím informačních a komunikačních technologií.

Signatáři Memoranda rovněž podtrhli význam tvorby společných indikátorů, které by vyjadřovaly v podobě měřitelných statistických údajů stav v oblasti celoživotního učení v členských zemích a jeho důsledky pro sociálně ekonomický rozvoj.

2.2.3 Vývoj edukace dospělých a andragogiky v Českých zemích

Při analýze významných aspektů, osobností a počínů edukace dospělých v Českých zemích nemožno obejít Jana Amose **Komenského** (1592–1670), který zásadně obohatil edukační myšlení a v mnohém předešel svou dobu i v této oblasti, protože podal první unikátní obecnou metodologii edukace člověka „od narození až po hrob“ – tedy s výraznou **myšlenkou celoživotního učení**, a v jejím rámci i samostatný **koncept edukace dospělého jedince** v díle *Vševýchova* (lat. *Pampaedia*), složeného ze šestnácti kapitol. Komenský v něm rozebírá:

edukaci v dospělém věku ve třech kapitolách. Ve XII. kapitole se věnuje edukaci v mladší dospělosti pod názvem škola mladosti (*schola iuventutis*), ve XIII. kapitole pojednává o zralé dospělosti, nazývá ji školou mužného věku (*schola virilitatis*); a v kapitole XIV. píše o pozdní dospělosti a nazývá ji školou staroby (*schola senii*).⁴⁰ Komenský chápe vzdělávání a výchovu jako celoživotní proces, který podmiňuje rozvoj tvořivých činností, zdokonalení i nápravu jedince a celé společnosti. Kromě jiných zásad edukace zvýrazňoval zásadu demokratičnosti i univerzálnosti „*omnes omnia omnino*“ = všichni – všechno – všestranně.⁴¹

Komenského víra v edukaci, která slouží ke zlepšení lidského života a nápravě světa vůbec, jakož i jeho geniální myšlenky o *edukaci jedince v průběhu celého jeho života, tedy i v dospělosti a ve stáří* a to všech sociálních skupin a národů, tedy bez jakékoliv diskriminace, se samozřejmě v té době nerealizovaly, hlavně proto, že společensko-ekonomické podmínky tehdejší doby to neumožňovaly, ba ani nevyžadovaly.⁴²

Ale obraťme se k období 19. století, kdy, jak již bylo zmíněno, dochází k rozvoji zájmu o vzdělávání dospělých v euroamerickém, ale i českém prostoru. V r. **1830** vzniká **Matice česká** jako nová zvláštní instituce pro šíření vědy a literárního vzdělávání v národním jazyce, mající velký význam i pro kultivaci dospělých, nejenom v oblasti kulturní, ale i v oblasti zvyšování národního povědomí a svěbytnosti, s důrazem na emancipaci prostřednictvím vzdělání. V r. **1896** vzniká v Praze za účasti T. G. Masaryka **Dělnická akademie**. Pochopitelně, významnějším střediskem vědeckého bádání s mnohem širším záběrem byla v té době **Královská česká společnost nauk** (založena již koncem 18. století), což umožňoval i fakt, že cenzura byla z rukou církve nadobro odňata a tak mohly být pokrokové a vlastenecké myšlenky popularizovány mnohem svobodněji, i když ani zdaleka ne celkem svobodně.

Po ukončení 1. sv. války a vzniku samostatné Československé republiky v r. 1918 se národní svrchovanost v mladé republice legislativně završuje **Zákonem 67/1919 Národního shromáždění československého o organizaci lidových kursů občanské výchovy**. Dnes se o tomto zákonu mluví jako o jediném „zákonu o vzdělávání dospělých“ v českých zemích, i když fakticky byl součástí opatření k vymanění se z područí Rakousko-Uherska

⁴⁰ Těmto třem školám věnovaným edukaci dospělých předchází podle Komenského *Vševýchovy* škola dětství (*schola infantinae*), pak i škola chlapeckého věku (*schola pueritae*) – obě členěny do 6 tříd rozvoje, jakož i škola jinošského dospívání (*schola adolescentiae*), které jsou ještě navíc doplněny o cestování po vlasti a cizině (*apodemie*).

⁴¹ Blíže viz c. d. KOMENSKÝ (1954, reed. 1992).

⁴² Dá se říci, že „celoživotně“ se ještě hodně dlouho vzdělávala jenom nepatrná část tehdejší společnosti, především učitelé, kněží, učenci a vědci. Navíc je potřeba si uvědomit, že všichni starověcí, středověcí i novověcí teoretikové a učitelé dospělých, kromě J. A. Komenského, vycházeli z předpokladu, že dospělí se učí stejným způsobem jako děti; je proto problematické o těchto dobách hovořit ve spojitosti s řízením a organizováním edukace dospělých v andragogickém kontextu. Následníci J. A. Komenského museli často čelit i církevním výpadům, protože z pohledu církve vlastně „podkopávali“ její základní dogmata. A „světské“ vzdělávání se začalo šířit až s osvobozením pracovní síly a s rozvojem techniky (s nástupem kapitalismu). Z tohoto vývoje vyplynul zájem o gramotnou a kvalifikovanou pracovní sílu.

a nařizoval bezplatné kurzy občanské výchovy, v nichž by se „...*všemu občanstvu dostávalo odborného lidového výkladu o ústrojí státu, o působnosti jeho ve všech oborech jeho činnosti a o právech a povinnostech občanů státních.*“⁴³

Osvětové edukační snahy, ba ani lidov ýchova se svou popularizací vědě ní, propagací akademických poznatků, přednáškami o významu vzdělávání pro příslušníky méně vyspělé společenské vrstvy nemohly však plně uspokojit všechny vzdělávací potřeby tehdejší společnosti, tedy ani rozšiřující se ambice a poptávku jedinců po nových druzích poznatků a kvalifikací. **Karlova univerzita v Praze** proto již začátkem 20. let 20. století rozšiřuje svou nabídku studijních oborů a realizuje „*extenze pro dospělé*“.

Podobně jako ve světě, i u nás rozvíjejí výchovně-vzdělávací činnost mezi dospělými dělnické vzdělávací spolky a osvětové svazy, politické strany, oborové svazy, družstevní hnutí, ženské a tělovýchovné spolky, které se často spojují. V Československu tak vzniká v r. 1925 zastřešující organizace – **Masarykův lidov ýchovný ústav** – za účasti čtyř ústředí, a to Dělnické akademie, Matice Slovenské, Svobodného učení rolnického a Ústřední dělnické školy.⁴⁴ Důsledkem vědecko-technického rozvoje bylo i u nás rozšiřování zájmu o *profesní edukaci dospělých*.

Profesním vzděláváním, tzv. „*podnikov ým*“ se u nás systematicky zabývalo mnoho větších firem, jako např. Báňské a hutní podniky **Rothschildových**, později ve správcovství **Gutmannů** (dnešní Vítkovické železárny), firmy **Škoda**, **Nehera**, **Klement a Laurin**, ale především firma **Baťa**, která byla ze všech českých firem i v této oblasti profesní edukace zaměstnanců neprogresivnější a nejproslulejší ve světě. Vzdělávací programy se zde soustřeďovaly na profesní přípravu všech kategorií pracovníků, a jejich pozitivní efekty byly podporovány a doplňovány rozsáhlým sociálním programem.⁴⁵

V profesní (tehdy nazývané podnikové) sféře edukace dospělých v Československu od r. 1945, hlavně v důsledku obnovování hospodářství zničeného válkou (ale i proto, že střední a vysoké školy kapacitně nemohly uspokojit poptávku), z iniciativy Ústřední rady odborů (ÚRO) vznikaly:

- **Závodní školy** – 1 - 2 leté - nahrazovaly učňovky a existovaly do r. 1960;
- **Podnikové technické školy** – 2 až 4 leté - nahrazovaly SOŠ s maturitou a existovaly do r. 1969;
- **Podnikové instituty** – 2 leté, které nahrazovaly VŠ; udělovaly diplomy „Dipl. tech.“ (diplomovaný technik).⁴⁶

⁴³ Viz § 1 c. z.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ Viz c. d. KALNICKÝ (1990 + 2012b).

⁴⁶ I když vládním usnesením 264/1966 o podnikovém vzdělávání bylo ustanoveno, že kvalifikační stupeň vzdělání možno získat pouze v systému státního školství a podniky zabezpečují jenom „další“ profesní vzdělávání, některé podnikové instituty existovaly s udělenými výjimkami až do r. 1976.

Po r. 1945 došlo v Čechách k výraznému posunu taktéž i v oblasti institucionalizace teoretické báze edukace dospělých. Již v r. 1945 došlo k pokusu založit v Praze první katedru specializovanou na edukaci dospělých; bylo rozhodnuto na **Filozofické fakultě Univerzity Karlovy zřídit Katedru lidovýchovy**. Existovala od začátku studijního roku 1947/1948, ale politický dopad únorových události roku 1948 nepřál dalšímu rozvoji této katedry a faktická výuka vlastně ani nezačala.⁴⁷

Od r. 1967 se v rámci studijního oboru pedagogika začíná i na našich univerzitách zavádět předmět „pedagogika dospělých“. A od r. 1969 se v **Praze, Olomouci, Bratislavě a Prešově** v rámci kateder pedagogiky (v Olomouci sociologie) začíná otevírat již **samostatný studijní obor** pod názvem „**Pedagogika dospělých**“, brzo přejmenován na „**Výchova a vzdělávání dospělých**“.⁴⁸

Po roce 1970 dochází k výraznější profilaci subsystémů tehdejšího studijního oboru Výchova a vzdělávání dospělých na *obecnou* (školskou), *mimoškolní* (kulturní či osvětovou) a *podnikovou* (profesní) VVD, *speciální didaktiku dospělých* (dnes androdidaktiku - teorii vyučování a učení se). Těm odpovídá i nové zaměření odborných publikací, kde přibývají autorské osobnosti, mezi nejvýraznější a nejplodnější rozhodně patří E. **Livečka** s nejširším obsahovým záběrem na výchovu a vzdělávání dospělých.⁴⁹ Spolu s ním úzce spolupracují J. Kubálek, J. Koubek, M. Hrbek, převážně orientovaní na profesní, tehdy tzv. podnikovou výchovu dospělých. V. Jůva a V. Fábry reprezentovali svými publikacemi tzv. mimoškolní vzdělávání dospělých.

V roce 1969 vydává Livečka knihu *Podniková výchova a vzdělávání*, která se výrazně zapsala do dějin andragogiky. V roce 1976 vydává společně s Kubálkem *Didaktické aspekty podnikové a mimoškolní vzdělávací práce s dospělými* a v roce 1979 se Skalkou *Slovník pedagogiky dospělých* v Ústavu školských informací.

Koncem 70. let iniciuje a rozvíjí první vlnu zájmu o tzv. participační metody edukace dospělých u nás hned několik průkopníků: J. Čamra, I. Habanec, M. Borák, M. Jechout, Z. Munzar a další. M. Borák se o zavádění tzv. problémových metod do výuky dospělých zasloužil i první ucelenou prací z r. 1970 *Moderné metody výchovy vedoucích*. Tyto práce znamenají pro celou androdidaktiku velký přínos – přecházejí od slovního výkladu (přednášky) k tvořivému nácviku, výcviku za osobní účasti a kreativity samotného edukanta,

⁴⁷ Viz blíže c. d. GALLO – ŠKODA (1986) & PRŮCHA (2010).

⁴⁸ Viz blíže c. d. PALÁN – LANGER (2008) & KALNICKÝ (2014).

⁴⁹ Výčet publikační a vědecké činnosti E. Livečky u nás i v zahraničí činí 343 titulů – knih, učebnic a článků.

bez rozdílu věku; od případové metody až k simulacím, inscenacím, hraním rolí, ekonomickým či didaktickým hrám, souflearningu apod.

Edukace dospělých převzala z pedagogiky systém – vymezení cílů, obsahu, forem, metod a prostředků, a postupně je přetavovala do své andragogické podoby. Ale vznik participačních metod je přímo spojen s edukací dospělých. A ty postupují v aplikaci (i dotváření) z výrobní sféry na univerzity (v první etapě ekonomické a manažerské vysoké školy); koncem 20. st. už jsou v registru i některých středních škol a dnes se s nimi můžeme setkat i na základních školách či v předškolních institucích.

V roce 1971 vznikají při národních ministerstvech školství v Praze a Bratislavě **Česká komise pro vzdělávání dospělých (ČKVD)** a **Slovenská komise pro vzdělávání dospělých (SKVD)**, což byly vlastně poradně-koncepční orgány zabývající se i učebními osnovami studia pedagogiky dospělých na vysokých školách tehdejšího Československa, včetně studia při zaměstnání a nadstavbového, jakož i koncepcí předmětného výzkumu a publikování jeho výsledků a dalších poznatků z této oblasti.⁵⁰ V této etapě vznikají i první analyticko-deduktivní androdidaktické komparatistické, biografické a sumarizující publikace a studie, ve kterých se uplatňují i výstupy rezortních výzkumů za účasti vysokoškolských učitelů.⁵¹

70. a 80 léta 20. století znamenají pokrok i v naší andro-didaktice. Budují se první „počítačové učebny“ a televizní studia v podnikové sféře a rozšiřuje se tvorba tzv. participačních metod výuky dospělých - kromě případových metod a ekonomických her i brainstorming, brainwriting, inscenace a další. Jak uvádí J. Kulich, přibývají noví autoři, kteří rozpracovávají ve svých odborných textech teoretické aspekty uplatňování uvedených metod edukace dospělých i na bázi vlastních lektorských zkušeností. Mezi nejprogressivnější v této další etapě dle Kulicha patřili kromě výše jmenovaných i E. Boráková, M. Beneš, J. Maňák, V. Švec, Z. Šubrtová, V. Círbes, J. Kalnický, M. Tůma, V. Fábry, I. Krenčey, D. Kulich, J. Malach, J. Mužík, M. Holečko a další.⁵² V této době vychází i několik významných **odborných periodik**, kde dostává prostor hlavně profesní andragogika, jako *Moderní řízení, Učební pomůcky, Osvetová práce, Podniková výchova* atd.

V roce 1973 se pod kuratelou orgánů tehdejší státostrany spouští povinný systém školení vedoucích všech úrovní a ze všech oblastí národního hospodářství – tzv. **systém cyk-**

⁵⁰ Blíže viz c. d. KULICH (1987) & KALNICKÝ (2014).

⁵¹ Ale i ti, když chtěli působit jako lektori vzdělávání dospělých v různých odvětvích průmyslu, museli akceptovat a osvojit si nový přístup vzdělávání dospělých lidí z praxe (dělníci, mistři, náměstci, ředitelé, účetní, inženýři, personalisté...) - androdidaktiku; sloužily k tomu i resortními instituty organizované kurzy lektorů, končící celostátně platným osvědčením.

⁵² Viz blíže c. d. KULICH (1987 & 2002).

lické přípravy řídicích pracovníků „od ministra až po mistra“ (6 týdenní školení v rozsahu 260 hod. rozložených do ½ roku) na bázi vládního usnesení 42/1972. Systém byl obsahově zaměřen na aktuální poznatky z makro a mikroekonomiky, řízení lidských zdrojů a personalistiky, nových výrobních technologií, nových materiálů, vědeckotechnického rozvoje, ale i na jazykovou přípravu, exkurze a stáže. Negativem byla nařízená ideologická témata (10% z celkové výuky) z „mezinárodního dělnického hnutí“.⁵³

Pro realizaci systému cyklické přípravy byly zřízeny 4 úrovně edukačních institucí, provádějících nebo participujících i na výzkumu v předmětné oblasti, do jejichž kompetencí spadali jednotlivé úrovně vedoucích:

- **IR** – instituty řízení v Praze a v Bratislavě - do jejich „edukační péče“ patřili ministři, náměstkové, rektori, prorektoři, generální ředitelé VHH + kádrové rezervy na tyto posty atd.
- **Resortní instituty** – při všech ministerstvech a centrálních úřadech - do jejich „edukační péče“ patřili podnikoví ředitelé a náměstci, ředitelé oborů z ministerstva, šéfové personálních útvarů podniků, ředitelé závodů; vedoucí oddělení z GR VHH, kádrové rezervy na tyto posty, včetně podnikových specialistů a ředitelů učilišť atd.
- **Instituty GR VHH** (generálních ředitelství výrobně hospodářských jednotek) - do jejich „edukační péče“ patřili náměstci ředitelů závodů, vedoucí oborů, hlavní mistři ze závodů + kádrové rezervy na tyto posty, včetně specialistů ze závodů a zástupců ředitelů učilišť, atd.
- **Podnikové instituty** – do jejich „edukační péče“ patřili vedoucí útvarů na závodech, mistři z výroby i učilišť + kádrové rezervy na tyto posty, atd.

Stará moudrost radí, že s vaničkou by se nemělo vylít i dítě. Narážíme na fakt, že po r. 1989 tyto instituce zanikly. Měli bychom ale objektivně zaznamenat i pozitiva systému cyklické přípravy, mezi které možno řadit fakt, že uvedené instituty participovaly v součinnosti s univerzitami na státních, resortních či podnikových výzkumech profesního vzdělávání dospělých. Dalším pozitivem byl „boom“ v uplatňování participačních metod výuky dospělých v jednotlivých kurzech, které výše uvedené instituty realizovali včetně uplatnění *vnitřních televizních okruhů* a *videonahrávek* pro tréninky, až po *simulované řídicí hry na počítačích*, které se začali jako vlašťovky v těchto institutech objevovat.⁵⁴ Byl to výrazný krok k hlubšímu vědeckému rozpracovávání didaktiky dospělých.

V roce 1976 byl přijat vládní dokument *Další rozvoj československé výchovně-vzdělávací soustavy*, jehož desátá kapitola se věnovala koncepci vzdělávání dospělých, čímž byla u nás **edukace dospělých oficiálně začleněna do vzdělávací soustavy**. Následující zákon Federálního národního shromáždění č 39/1980 o vysokých školách zavedl tzv. PGŠ (postgraduální studium) na VŠ, které pro dospělé skýtalo možnost absolvovat

⁵³ Některé instituty se tomu dovedly brzo vyhnout. Např. Ústav vzdělávání pracovníků Ministerstva průmyslu v Bratislavě manipulací s testy „prokázal“ u účastníků téměř 100% znalost této problematiky a místo nařízených politických témat mu byly povoleny besedy s ministry, besedy s vyslanými zahraničními redaktory, besedy s umělci, nebo filmové projekce „filmů na indexu“, jako byly tehdy např. *Panelstory* (ČSSR), *Den po* (USA) apod.

⁵⁴ I když v tehdejších filosofických slovnících byla kybernetika považována za „buržoazní pavědu“.

VŠ při zaměstnání.

Změny v politické, ale i ekonomické orientaci naší země po r. 1989 přinesly zákonitě i nové skutečnosti do oblasti CŽU a edukace dospělých. Kromě „negativ“, mezi které je třeba počítat zánik resortních institutů, a s tím spojený zánik relativně široké výzkumné báze v předmětné oblasti s aktivní participací edukačních pracovníků z výroby, tj. profesní sféry, zánik mnoha učňovských středisek při podnicích, apod., nová doba přináší i nesporná pozitiva. Na obou národních ministerstvech školství vznikají **oddělení vzdělávání dospělých** a tzv. „malé“ **Akreditační komise** pro posuzování a schvalování učebních programů, plánů osnov a kurikul v oblasti edukace dospělých (v akreditovaných kurzech absolventi získávají osvědčení s celostátní platností). Tyto komise následně vznikají i v jiných resortech.

Od r. 1990 nesou **katedry výchovy a vzdělávání dospělých v Olomouci, Praze, Bratislavě a Prešově** v názvech pojem *andragogika*.⁵⁵ Katedry to akceptovaly a do svých nových oficiálních názvů tento pojem různě transformovaly.

Po ekonomické transformaci se zákonitě ukázaly naléhavé potřeby zvyšování kvalifikace a rekvalifikace pracovníků, včetně nezaměstnaných. Je žádáno vzdělávání zaměřené na personální řízení, práci s počítači, výuku cizích jazyků, komunikaci. Dokonce se mluví o vzdělávacím „boomu“ v oblasti managementu a řízení lidských zdrojů. Preference kvalifikačního vzdělávání přináší však na druhé straně opomíjení kulturně a sociálně prospěšné vzdělávací činnosti. Nastupující redukce vzdělávání na zboží je odborníky převážně z kruhů andragogů, ale i sociologů (argumentujících výstupy výzkumů) považováno za zploštění významu CŽU pro člověka; je kritizována nečinnost státu v předmětné sféře.

Částečně i jako důsledek preferencí kvalifikačního vzdělávání vzniká v ČR po roce 1990 více než 2000 soukromých vzdělávacích institucí (částečně privatizací státních, či podnikových), které se v převážné míře orientují na profesní sféru edukace dospělých a postupně se organizují v **AIVD** (1990) – asociaci vzdělávání dospělých, která fakticky nahrazuje profesní komoru pro edukaci dospělých (má více než 120 kolektivních členů). Tato asociace pořádá týdny vzdělávání dospělých v regionech a také celostátní konference, participuje i na mezinárodních konferencích, např. AEDUCA. Od r. 1996 AIVD vydává jeden ze dvou **časopisů** zaměřených na vzdělávání dospělých – *Andragogika*; druhý – *Andragogickou revue* vydává Univerzita J. A. Komenského v Praze.

⁵⁵ Vyplynulo to z jednání uvedených kateder v Olomouci (leden 1990), kde doc. Jochmann navrhl označení studijního a vědního oboru pojmem *andragogika*.

V r. 1993 vzniká také **Nadace Open University v ČR a Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV)**, čímž jsou položeny základy úspěšného rozvoje otevřeného a distančního vzdělávání u nás.

Po roce 1989 byla iniciována **řada pokusů o legislativní úpravu vzdělávání dospělých**, ale dosud žádná iniciativa nevedla k přijetí zákona o vzdělávání dospělých. Pokrok v oblasti vzdělávání dospělých na vysokých školách znamenal nový zákon o vysokých školách č. 111 z r. 1998. Kromě jiného zformuloval tři stupně vysokoškolského vzdělávání: bakalářský, magisterský a doktorský (doktorandský), podpořil rozvoj distančního a kombinovaného studia. Svým ustanovením o CŽU umožnil velkému množství dospělých získat certifikáty v nejrůznějších placených kurzech a specializačních studiích. Novela uvedeného zákona, zejména ustanovení o celoživotním vzdělávání umožnila vytvořit most mezi placenými aktivitami celoživotního vzdělávání a graduálním studiem. Na základě jmenovaného zákona vznikla **řada soukromých vysokých škol**, obvykle neuniverzitního typu, čímž se rovněž rozšířily vzdělávací příležitosti pro dospělé. Největší z nich - Univerzita J. A. Komenského v Praze (UJAK - 2001) má silnou a převažující orientaci studijních oborů do sféry andragogiky, CŽU a edukace dospělých.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu 2. kapitoly by měl být schopen vysvětlit osvojené poznatky, týkající se podstatných vlivů na vznik samostatných vědních disciplín – pedagogiky a andragogiky v historickém kontextu, (války, revoluce, reformy, vznik tisku, zavedení povinné školské docházky), jakož i podíl významných osobností a edukačních institucí na uvedeném procesu, s osobitým důrazem na evropský region a České země. Taktéž umí vysvětlit poslání soudobých kontextů pedagogiky a andragogiky na bázi legislativy – zvláště po roce 1990, jakož i aplikovat a rozvíjet získané poznatky v dalších kapitolách této opory, jakož i v následujících povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované druhé lekce tak, že kromě klíčových okolností vznik samostatných vědních disciplín pedagogiky a andragogiky v historickém kontextu se zaměříte na poslední tři dekády 20. století.



Otázky k zamyšlení:

1. Proč podle Vašeho názoru panovníci jako např. Marie Terezie zaváděli školské reformy?
2. Myslíte si, že systém tzv. *cyklické přípravy vedoucích* měl více pozitiv než negativ?



Korespondenční úkoly:

1. Na webové stránce MŠMT ČR najděte znění platné školní legislativy a navrhněte aspoň 5 doporučení na změny pro ZŠ a SŠ, které by dle vás byly pro školní systém efektivnější a zdůvodněte je.
2. Na webové stránce MŠMT ČR najděte znění platné legislativy k tzv. malé akreditaci kurzů pro dospělé a navrhněte aspoň 2 doporučení na změny, které by dle vás byly pro edukaci dospělých efektivnější a zdůvodněte je.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce druhého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

3 PŘEDMĚT PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Třetí kapitola obeznámuje s vývojem s charakteristikou podstaty pedagogiky a andragogiky jako samostatných vědních disciplín, jejich obsahovým záběrem a hlavními aspekty zkoumání, jakož i s jejich metodologickým ukotvením.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu třetí kapitoly by měl být schopen:

- pochopit, osvojit si a být schopen vysvětlit bázi a obecnější východiska pro vymezení či formulování předmětu pedagogiky a andragogiky;
- definovat předmět pedagogiky a andragogiky;
- postihnout a vysvětlit i další souvislosti předmětu pedagogiky a andragogiky z hlediska procesní, formativní, normativní, endogenní a exogenní stránky výchovného prostředí, jakož i jejich metodologického ukotvení;
- získat dostatečný základ, aby mohl reprodukovat, aplikovat a rozvíjet získané poznatky v dalších částech této studijní opory, jakož i v dalších povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS.

pedagogika, andragogika, výchovně-vzdělávací proces, CŽU, edukant, procesní, formativní, normativní, endogenní a exogenní stránka vývinu osobnosti, metodologie, interiorizace, druhy učení, úkoly analytické, verifikační a prognostické

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 75 až 80 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

3.1 Předmět pedagogiky

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

Subjektivní zákonitosti bychom mohli zjednodušeně formulovat tak, že jde

o přirozenou (zakódovanou) tendenci zdokonalování každého organismu danou nejen člověku, ale i živočichům (mluví se tedy o subhumánní tendenci).

Objektivní zákonitosti jsou dané tím, že každé sociální skupině (zejména rodině) bytostně záleží na tom, aby utvářela co nejlepší podmínky pro optimální rozvoj jejího člena.

Při vymezení předmětu pedagogiky vycházíme z obecné definice pedagogiky jako vědy o výchově a vzdělávání, která se zabývá především řízenými a záměrnými procesy učení, učení se a výuky, včetně sebe-učení. Předmět pedagogiky je celá staletí spojován, kromě edukace mladého člověka v rodině, převážně se školou, a proto při vymezení předmětu pedagogiky třeba vycházet i ze skutečností, které jsou nedílnou součástí organizovaného výchovně-vzdělávacího procesu a které bezprostředně ovlivňují edukační skutečnost. Pedagogika je jednou z interdisciplinárních vědních disciplín, protože jevy, které zkoumá, jsou mnohostranně podmíněny, což znamená, že mnohé otázky, které zkoumá pedagogická věda, zasahují do více oblastí věd o člověku a společnosti. Zájem výchovné teorie se zaměřuje na jevy, které jsou předmětem zkoumání i jiných vědních disciplín. To způsobuje, že v pedagogických pracích je poměrně těžké odlišit čistě specifické jevy, náležící výlučně do vědy o výchově, od těch problémů, které zkoumají i jiné vědní disciplíny.

V pozornosti pedagogiky stojí na prvním místě **edukant** – žák, specifikum jeho osobnosti, které si i při cílevědomém skupinovém výchovně-vzdělávacím působení vyžaduje za jistých okolností individuální přístup. Proto z uvedeného možno vydedukovat rámcovou definici ***předmětu pedagogiky: edukace dětí a adolescentů ve všech souvislostech.***

Předmět pedagogiky musí být zaměřen i na studium **duševních vlastností edukanta – žáka**, ale i **edukátora – učitele**, tedy na subjekt i objekt výchovného působení, i když tato problematika je předmětem zkoumání zejména psychologických věd. Je taktéž potřeba **analyzovat vnější vlivy**, které z jednotlivých stránek zkoumají jiné společenské vědy, zejména sociologie. Tyto činitele výchovný jev podmiňují, proto je pedagogika musí nejen respektovat, ale z nich i vycházet. Kromě analýzy **osobnosti edukanta, edukátora a prostředí**, ve kterých existují, vystupují v **teorii učení** do popředí i jiné zákonitosti edukace jako společenského jevu, jakými jsou **cíle, obsah, formy, metody** a další hmotné či nehmotné **prostředky**, které představují charakteristické prvky výchovně-vzdělávacího působení, čímž se okruh problematiky, kterou pedagogika zkoumá, rozšiřuje i na oblasti širší společenské reality, včetně ideologie.

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

- i) **organicky patřící vědě o výchově a vzdělávání**, které nezkoumá žádná jiná věda. Je to zejména vytyčování cílů a konkretizace obsahu výchovy a vzdělávání (pedagogická axiologie), dále formativní stránka incentivních vlivů (vymezení metod a prostředků prvo-podnětů), a v neposlední řadě zkoumání organizačních forem (školský systém, rozvrh hodin, vyučovací hodina apod.);
- ii) **související s výchovou a vzděláváním**, které jsou předmětem zkoumání i jiných věd. Jde o ty stránky psychosomatických vlastností žáků, společenské a sociální podmínky výchovy, které mají výrazný vliv při celkovém formování osobnosti.

I když jsme již uvedli, že edukační proces je mnohostranně podmíněn, přece jej třeba chápat jako relativně samostatný systém s konkrétně vymezenou sférou bádání. Zmíněná oblast jevů už pevně zakotvila ve struktuře pedagogiky, která je zkoumá, analyzuje, zobecňuje, a nakonec hledá optimální cesty výchovného působení. Můžeme říct, že předmět zkoumání obecné pedagogiky se zaměřuje na analýzu specifických výchovně-vzdělávacích jevů, a to z hlediska **procesní, formativní i normativní, endogenní a exogenní** stránky vývoje osobnosti, se zvláštním zřetelem na všeobecné humánní normy a cíle společnosti.



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

Uvedené charakteristiky platí jak pro *obecnou pedagogiku*, tak i pro ostatní pedagogické disciplíny jako *dějiny pedagogiky* (členící se na národní a mezinárodní), *srovnávací pedagogika*, *metodologie*, *filosofie výchovy*, *teorie výchovy*, *sociologie výchovy*, *ekonomie vzdělávání*, *speciální pedagogika*, *sociální pedagogika*, *pedagogika volného času*, *obecná didaktika*, *technologie vzdělávání*, *pedagogická evaluace a diagnostika*, *pedeutologie* (teorie učitelské profese), *teorie řízení školství*, *vzdělávací politika*, *pedagogická prognostika*, *pedagogický výzkum*.

Často se v praxi ztotožňuje obecná pedagogika s pedagogikou školní. Ale specifikum *školní pedagogiky* na rozdíl od obecné je v tom, že u ní do popředí výrazněji vystupuje ontogenetický zřetel, který sehrává rozhodující úlohu při formulaci obsahu vzdělávání, výběru věku přiměřených informací i při postupech a metodách výchovy a vzdělávání. Podobně je

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

3.2 Předmět andragogiky

Dle Beneše je předmětem andragogiky „učící se dospělý a sociální souvislosti tohoto učení“, resp. (s pozdějším doplňkem autora) „učení se dospělého ve všech jeho souvislostech“.⁵⁶ Pohled na takto pojatý předmět je spojen s andragogickou dimenzí, s hledáním cílů a cest pozitivního ovlivnění dospělého člověka, kam spadá i pojetí edukace dospělých organizací UNESCO,⁵⁷ která ji chápe jako:

„jednu ze základních složek ČŽU. Zahrnuje veškeré formy vzdělávání a učení, jejichž cílem je zajistit, aby se všichni dospělí zapojovali v rámci své společnosti a světa práce. Označuje ucelený soubor vzdělávacích procesů – formálních, neformálních a informálních – jejichž prostřednictvím osoby, které jsou společností, v níž žijí, považovány za dospělé, rozvíjejí a obohacují své schopnosti pro život a práci, a to jak ve vlastním zájmu, tak v zájmu svých komunit, organizací a společností. Vzdělávání a učení dospělých zahrnuje nepřetržitě činnosti a procesy získávání, uznávání, výměny a přizpůsobování schopností. Vzhledem k tomu, že hranice mládí a dospělosti se ve většině kultur posouvá, v tomto textu se termínem „dospělý“ rozumí všechny osoby zapojené do vzdělávání a učení dospělých, i když nedosáhly zákonného věku dospělosti.“

Možno říct, že andragogika zohledňuje *učení se jako součást života a práce dospělého člověka a předmět andragogiky* může být tedy definován jako **edukace dospělých ve všech souvislostech**.

Vymezení předmětu andragogiky je dle Šimka⁵⁸ také závislé od jejích subsystémů (či aplikovaných vědních disciplín andragogiky). Tak vymezuje např. *předmět integrální andragogiky* jako mobilizaci lidského kapitálu (jako významné složky potenciálu společenského vývoje) v prostředí sociální změny + orientování člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy či při problémovém průběhu jeho životní dráhy + animaci dospělého člověka (animaci chápe jako oduševňování, nikdy nekončící humanizaci člověka, přičemž animace může být jak intencionální - záměrné, tak i funkcionální - nezáměrné).

Dále u vymezení předmětu je třeba brát v úvahu i fakt, že andragogika má dvojí význam:

⁵⁶ První část definice pochází z c. d. BENEŠ (2001), doplněk z c. d. BENEŠ (2014).

⁵⁷ Viz c. d. *Doporučení o vzdělávání a učení dospělých*, UNESCO 2015, s. 6.

https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/doporučení_o_vzdelávání_a_učení_dospělých.pdf

⁵⁸ Viz c. d. ŠIMEK (2006).

- *význam teoretický*, který spočívá v odhalování zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu dospělých, v čerpání podnětů z blízkých edukačních disciplín (ale i z needukačních) pro zefektivnění svého působení, aby plnila potřeby společnosti a jedinců v oblasti obecného a profesního rozvoje dospělého člověka;
- *význam praktický*, který spočívá v poskytování zkušeností, podnětů, postupů pro realizaci edukační činnosti dospělých, včetně sebe-edukace.

Ale už akceptujeme jakýkoliv výklad, nebo bereme v úvahu jakékoliv z uvedených (ale i dalších možných) aspektů pro vymezení předmětu andragogiky, společné všem je výchova, vzdělávání a péče o dospělého člověka. Ano, i výchova, se kterou Beneš celkem nesouhlasí; uvádí, že andragogika má s „výchovou dospělých“ problém jako s něčím nadbytečným, protože dospělý je již vychován, a proto je třeba preferovat spíše učení.⁵⁹ Průcha s Veteškou⁶⁰ však objasnili, že učení je ekvivalent edukace a obsahuje rozměr formativní – tedy výchovy i informativní – vzdělávání; šlo tedy o nejednoznačnost v pojetí klíčových pojmů. Na druhé straně si dovolíme tvrdit, že výchova má i u dospělých své místo, k čemu asi postačí jako argument vyhledávané tréninky na odbourávání nežádoucích modelů chování pro vedoucí pracovníky a pracovníky prvního kontaktu (zvláště začínající svoji kariéru) v kurzech manažerských škol ve světě i u nás.

Pokud jde o konkretizaci předmětu andragogiky, Beneš⁶¹ (ke kterému se přikláníme) ji odvozuje od základních úkolů věd o výchově a ostatních společenských věd, a u dospělých jde o:

- i) *úkoly analytické* - spočívající v rozborech praktických aktivit za účelem vyvození zobecněných poznatků o podmínkách, cílech, postupech a technologiích vstupujících do procesu působení na dospělého jedince; výstupem analýz jsou např. stanovené principy vzdělávání dospělých, označení některých metod jako efektivních a posuzování výsledků učení;
- ii) *úkoly verifikační* - plněné v rámci výzkumných projektů zaměřených na ověřování platnosti tezí andragogické vědy v konkrétních podmínkách personálních (např. „kvalita“ lektorů a učících se jedinců), prostorových, materiálních i časových; řada pilotních projektů vzdělávacích akcí je realizována za účelem ověření určité metodiky výuky, ověření např. studijních opor pro distanční studium, ověření přiměřenosti požadavků na výstupní kvality absolventů, délky studia atd.

⁵⁹ Viz c. d. BENEŠ (2001).

⁶⁰ Viz c. d. PRŮCHA – VETEŠKA (2014).

⁶¹ Blíže viz c. d. BENEŠ (2009 & 2014).

iii) *úkoly prognostické* - poskytující podněty pro zlepšení praxe; ke hledání návrhu nějakého lepšího řešení patří totiž vývoj praktického vědění, receptů, návodů nebo metod – a třeba vycházet ze všeobecného konsenzu, že věda má za úkol k rozvoji praxe přispívat – její poslání se tedy nevyčerpává v produkci poznání, ale svým odstupem od praxe umožňuje kritický pohled na skutečnost a má i navrhovat změny.

Ve stručném shrnutí předmětu andragogiky třeba zdůraznit, že podobně jako v jiných edukačních systémech i u edukace dospělých je *na prvním místě edukant*, hned za ním *edukátor* a zabezpečovací personál (lektoři, učitelé, školitelé, konzultanti, garanti, řídící a organizační pracovníci, programátoři, metodici, technici, operátoři a další), pak prostředí edukace – *cíle, obsah, formy, metody, princip a prostředky. Jednotlivé subdisciplíny, jako např. dějiny andragogiky* (členící se na národní a mezinárodní), *srovnávací andragogika, metodologie a filosofie edukace, řízení a organizování edukace dospělých, ekonomika a efektivnost edukace, sociální andragogika, andragogika volného času, andro-didaktika, diagnostika, prognostika, andragogický výzkum* svými poznatky přispívají k zajištění kvality edukace.⁶²

K tomu ale třeba dodat, že konkrétní aspekty předmětu andragogiky a z něj odvozené úkoly se pochopitelně budou lišit podle zemí, ve kterých se tato se svým personálním a technickým potenciálem rozvíjí.⁶³

3.3 Metodologické ukotvení pedagogiky a andragogiky

Metodologický základ pedagogiky i andragogiky představuje zejména uplatnění systémových přístupů (zkoumání objektivní reality) na bázi obecné *teorie systémů* (za zakladatele se považuje **Ludvik von Bertalanffy** z USA, biolog rakouského původu, 30. léta 20. století) se zohledněním principů kybernetiky (v r. 1947 ji definoval **Norbert Wiener** jako

⁶² Nedostatek informací může znamenat např. problém i pro vlády v tom, že nejsou schopny stanovit priority, zdůvodnit a přidělit odpovídající zdroje pro edukaci dospělých. A na druhé straně může nedostatek konkrétních údajů bránit jedincům ale i firmám, aby porovnali náklady a efektivnost, což může mít za následek snížení motivace pro účast v edukaci.

⁶³ Jak uvádí zprávy z konferencí CONFINTEA I. až VI. (webové stránky MŠMT ČR nebo UNESCO) - je to o politice, ekonomice, hodnotových preferencích, akutních potřebách, národním socioekonomickém kontextu či o vlivu externích faktorů (finanční krize) atd., což je zřejmé i ze správ mezinárodních konferencí o vzdělávání dospělých (CONFINTEA). Pokud např. v evropském regionu má 92 % zemí zahrnuto edukaci dospělých v klíčových materiálech vládní politiky, v arabsko-africkém je to jenom 68 %. Pokud 80% evropských a severoamerických zemí prezentuje, že jejich prioritou je efektivnost řešení profesních vzdělávacích programů souvisejících se zaměstnáním, stejný počet zemí subsaharské Afriky, Arábie, Latinské Ameriky, Karibiku prioritně řeší v tom samém čase základní vzdělávání – tedy programy zaměřené na gramotnost dospělých; což při znalosti místních poměrů nepřekvapuje; víme, že toto jsou oblasti, kde žije většina ze 774 milionů negramotných.

vědu o řízení a sdělování v živých organizmech a strojích).

Bertalanffyho systémový přístup hledá společné zákonitosti živých i společenských systémů a nachází (oproti systémům neživým) například tyto (přednosti):

- komplexnost
- dynamickou rovnováhu
- zpětné vazby
- samo-organizaci.

K hlavním znakům systémového přístupu k edukaci patří:

- *plánovitost* – jako výchozí zásada všech součástí
- *úplnost* – v zapojení všech
- *diferenciace* – na jednotlivé kategorie edukantů
- *zásadovost* – každý se účastní edukace dle jasných srozumitelných pravidel
- *náročnost na management* – odpovědnost za rozvoj kvalifikace
- *důslednost*, která postihuje sankcemi neplnění pravidel
- *operativnost* jako reakce na měnící se situaci ve společnosti (např. trh práce)
- *decentralizace* v kompetenci podle kvalifikačních stupňů

Při zkoumání se využívá:

- historická metoda
- srovnávací metoda.

Historická metoda představuje zkoumání aspektů objektů a jevů jako relativně stabilních komplexních systémů (způsob rekonstrukce etap rozvoje historických událostí v konkrétních podmínkách) v empiricky konstatované chronologické posloupnosti – bez odhalování vnitřních zákonitostí;
Srovnávací metoda představuje zkoumání jevů a objektů na bázi komparace jejich (kvantitativních i kvalitativních) kritériálních aspektů, přičemž se (podle stanovených kritérií – determinant) usuzuje na shody a odchylky.

Mezi základní složky předmětu pedagogiky a andragogiky patří také cíle, obsah, formy, metody, prostředky, personální, materiální a ekonomické zabezpečení a další aspekty edukace. Podrobněji se jimi budeme zabývat v dalších částech této opory.



Student je po prostudování textu třetí kapitoly schopen pochopit, osvojit si a být schopen vysvětlit osvojené základní a obecnější východiska pro formulování předmětu pedagogiky a andragogiky; umí definovat předmět pedagogiky a andragogiky jako samostatných vědních disciplín; je schopen postihnout a vysvětlit i další souvislosti předmětu pedagogiky a andragogiky z hlediska procesní, formativní, normativní, endogenní a exogenní stránky výchovného prostředí, jakož i jejich metodologického ukotvení (zejména tzv. proměnné – cíle, obsah, formy, metody, zásady a prostředky, jakož i hlavní znaky systematického přístupu k edukaci).



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované třetí lekce tak, že imaginárnímu spolužákovi nejdříve vysvětlíte definice předmětu pedagogiky a andragogiky, pak mu, opíraje se o

teorii Bertalanffyho, vysvětlíte hlavní znaky systémového přístupu k edukaci.



Otázky k zamyšlení:

1. Je možné říci, že bez vymezení předmětu pedagogiky a andragogiky by tyto vědní disciplíny nemohly existovat?
2. Je teorie Bertalanffyho (s ohledem na dobu svého vzniku) vhodná jako metodologické východisko pedagogiky a andragogiky i dnes?



Korespondenční úkoly:

1. Vyhledejte vymezení předmětu pedagogiky v díle *Pedagogika* od O. Chlupa a v díle *Pedagogika* od D. Čábalové a porovnejte je.
2. Vyhledejte vymezení předmětu andragogiky v díle *Andragogika* M. Beneše a pojetí předmětu andragogiky v díle *Slovník pedagogiky dospělých* od E. Livečky a J. Skalky, porovnejte je a zdůvodněte rozdíly.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce třetího týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

4 VÝCHOZÍ ORIENTACE A TEORIE UČENÍ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Čtvrtá kapitola obeznamuje s důležitými aspekty a teoriemi učení v pedagogice, a to s filosofickými, psychologickými, sociologickými aj. orientacemi, které jsou nápomocny při konstituování soudobého pedagogického a andragogického konceptu, jakož i s podstatou tradičního – transmisivního a novodobého – konstruktivistického paradigmatu učení v zorném poli pedagogiky a andragogiky.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu čtvrté kapitoly by měl být schopen:

- pochopit, osvojit si a být schopen vysvětlit prioritní vědní orientace, které sehrály významnou roli při konstituování soudobých konceptů pedagogiky a andragogiky;
 - postihnout a vysvětlit celostní přístup k teorii učení na bázi biologických, fyziologických filosofických, psychologických, sociologických, axiologických, kybernetických, logických a edukačních (pedagogický, andragogický a gerontagogický) aspektů orientace, jakož i sedm základních teorií učení: spiritualistické, personalistické, kognitivně-psychologické, technologické, socio-kognitivní, sociální a akademické;
 - pochopit, osvojit si a být schopen vysvětlit rozdíl mezi tradičním – transmisivním a novodobým – konstruktivistickým paradigmatem učení;
 - získat dostatečný základ, aby mohl reprodukovat, aplikovat a rozvíjet získané poznatky v dalších částech studia tohoto předmětu dle této studijní opory, jakož i v dalších povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS.
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

aspekt vědní orientace teorie učení, soudobé koncepty pedagogiky a andragogiky, teoretické a aplikační disciplíny, teorie učení, tradiční – transmisivní paradigma učení, novodobá – konstruktivistická paradigma učení



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 60 až 70 minut.

4.1 Filosofická orientace pedagogiky a andragogiky

Rozvoj pedagogického myšlení, který podněcoval rozvoj pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny, byl od konce 19. století zejména ve střední Evropě výrazně ovlivňován různými filosofickými směry, ale i jinými vědními odvětvími či koncepty, ale byl taktéž pod tlakem mnohých odpůrců, kteří argumentovali výroky, že pedagogika není věda, ale umění, proto se jí nedá naučit, nebo že je tím, co každý umí, anebo dokonce, že je tím, co nikdo nikdy znát nemůže.

Z **filosofických směrů** asi nejvíce ovlivnily vývoj pedagogiky **pozitivismus**, snažící se o její empirický vědní základ (H. **Spencer**), a **pragmatismus**, zastávající názor, že nejvyšším kritériem výchovy je dobro, vymezené jako pravda, která se v životě osvědčí (W. **James**, J. **Dewey** aj.). Nemenší význam pro rozvoj pedagogiky a její teorie (ve srovnání s filosofií) měla psychologie, která se též rozvíjela jako samostatná vědní disciplína od poloviny 19. století.

Z hlediska způsobu řešení otázky rozvoje osobnosti (priorizování či podceňování) se vyprofilovaly ve 20. století dvě nejdůležitější **základní pedagogická směřování**, samozřejmě s různými modifikacemi či orientacemi, a to koncepty **naturalistické** (též označované jako biologické, či psychologické) a koncepty **sociologické** (též označované jako filosofické, či etické).

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

a1/ reformní pedagogika, resp. „hnutí nové výchovy“ (kritizovalo tradiční školu s pasivitou dítěte), uplatňující liberalismus a humanismus, aby se dítě stalo nejen objektem, ale i subjektem záměrného působení (E. **Keyová**, S. **Hall**, J. **Dewey**). V mnoha ohledech ale přeceňovaly vrozené předpoklady jedince (tzv. biologizující směry).

a2/ tzv. hlubinné pedagogické směry, kladoucí důraz na vnitřní složku osobnosti dítěte a většinu duševních jevů vysvětlujících rozvíjením pudů, to zejména:

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

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

a3/ dynamická pedagogika, s behavioristickým konceptem, kladoucí důraz na lidské chování, experimenty a vylučující všechno, co je nemožné pozorovat zvenčí. Neuznává kategorie vědomí, myšlení, citu a vůle. Vzdělání a výchova jsou redukovány na mechanické učení a výcvik (základem učení E. L. **Thorndika** a J. B. **Watsona** v USA, konec 19. století.).

B. Sociologické orientace jsou zaměřeny na vnější prostředí, se základní ideou, že hlavním činitelem vývoje osobnosti jsou vlivy společenského prostředí. Člověk je sociální bytost, protože je již ve své přirozenosti závislý na společenském prostředí a výchově (E. **Durkheim**, W. **Znaniiecky**). Jedinou konkrétní skutečností je společnost, která má vlastní osobité zákonitosti. Společnost je něco víc než jednoduchý souhrn jedinců, proto z hlediska jedince není možné hledat objasnění ve společenské skupině, která myslí a koná celkem jinak než jednotliví lidé, kteří by žili izolovaně. Proto společenské vědomí nezávisí na jedinci a nemožno jej chápat ani jako průměr názorů jedinců. Pro jednoznačný sociologický přístup je charakteristické to, že se přeceňoval význam společenských podmínek a podcenil specifikum osobnosti dítěte. Vznikla jakási „bezdětná“ pedagogika, když bez ohledu na duševní stav vychovávaného, jeho schopnosti a další osobnostní vlastnosti možno vychovat plnohodnotnou osobnost, když se pro jedince vytvoří příznivé podmínky. V minulém období (1948–1989) i u nás preferovaná teorie výchovy vycházela z konceptu výrazné sociální determinace vývinu psychiky. Materialistická pedagogika zdůrazňovala, že výchovu je třeba osvobodit od spekulativního subjektivismu a idealizmu v každé podobě, a že má sloužit výlučně vládnoucí třídě a komunistické straně.

4.2 Klíčové aspekty teorie učení

Vědecké výzkumy ukazují, že problematika učení zdaleka překračuje oblast jedné disciplíny.

Celostní přístup k teorii učení zdůvodnil J. Linhart⁶⁴ v následujících **aspektech**:

⁶⁴ C. d. LINHART (1972), s. 15–23.



- *biologický aspekt*
- *fyzilogický aspekt*
- *psychologický aspekt*
- *sociologický aspekt*
- *axiologický aspekt*
- *kybernetický aspekt*
- *filosofický aspekt*
- *logický aspekt*
- *edukační (pedagogický, andragogický a gerontagogický) aspekt.*



Charakteristika výše uvedených aspektů bude předmětem studijní opory předmětu **Androdidaktika a gerontodidaktika**.

Na bázi uvedených aspektů se vyprofilovalo mnoho samostatných teorií učení, z nichž vybíráme dle soudobého edukačního poznání a vědění jako klíčové dvě **nejrozšířenější teorie učení**:



- teorie interiorizace** – její podstatou je, že jedinec, který je včleněn do výchovně-vzdělávacího procesu, si postupně osvojuje předkládané mu informace. Proces jejich zpracování probíhá v sociální komunikaci podnětového a řečového charakteru na bázi již získaných vědomostí, logické způsobilosti a geneticky daného IQ jedince v etapách: předběžné orientace, analýzy (třídění), výběru (potřebné), zvnitřnění (ztotožnění se) a uplatnění (již vědomosti/dovednosti).
- teorie programování** – představuje řízené učení v etapách: vymezení cíle, záměru, respektování východiskové báze a možností poznávací činnosti, poznání struktury vědomostí a zručností, které se mají zprostředkovat edukantům, zabezpečení přiměřených prostředků, algoritmizaci činnosti edukantů (určená fakta se naprogramují z hlediska obsahu a postupů učení, respektujíc přitom základní logická, psychologická a didaktická hlediska), zpětně-vazebná činnost a případná korekce, resp. regulace činnosti, která nevedla k očekávanému cíli.

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



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

Dnes asi nejznámější členění teorií učení s podrobnou charakteristikou je to, které předsta-

vil koncem 20. století ve své publikaci Yves **Bertrand**⁶⁵; jeho klasifikace obsahuje sedm základních teorií (+ desítky odvozených) i s jejich zdroji a hlavními představiteli: *spiritualistické, personalistické, kognitivně-psychologické, technologické, socio-kognitivní, sociální a akademické*.



Charakteristika výše uvedených teorií se nachází v příloze č. 1 této studijní opory.

4.3 Pojetí paradigmat v pedagogice a andragogice

Paradigma – z řeckého *parádeigma* – je základní orientace (někteří autoři uvádějí i pojem „mapa“ nebo teze, určitý vzor, příklad, či model vztahů, soubor intuitivně přijímaných obecných názorů, výzkumných přístupů, principů a metod, které jsou sdíleny tvůrci jisté vědní disciplíny. Jde o způsob myšlení, určující, jak se má která vědní disciplína rozvíjet. Autor pojmu T. S. Kuhn v r. 1962 poukázal na příkladu historie fyziky na to, že vývoj vědy je růst, v němž jsou zjištěné poznatky neustále překonávány novými. Ve vědních disciplínách se tyto změny dějí převážně způsobem vědeckých revolučních skoků, zvrátů a objevů, a jisté ustálené období mezi skoky a revolucemi podle něj ovládá určité „paradigma“. Ke zvrátům či revolučním skokům dochází po jisté době tak, že se dosavadní paradigma vyčerpá a z hlediska řešení některých vědeckých aspektů již nevyhovuje. Nevyhovující odpovědi označuje T. S. Kuhn jako anomálie. Nahromadí-li se jich mnoho, dochází ke hledání nového paradigmatu, které se přirozeným procesem vývoje vědní disciplíny dále překonává. Nové paradigma v konkurenci s několika dalšími sice vítězí, ale často je s nimi nesouměřitelné, když např. tyto podávají úplně rozdílný pohled na vědecký problém, a tak často není možné hodnotit jedno paradigma na bázi druhého. Často přijetí nového paradigmatu znamená skutečnou revoluci – převrat ve vidění světa, což je dáno tím, že paradigma tvoří i předpoklad samotného vnímání a je jakousi platformou, na jejímž základě vnímáme svět jistým způsobem. Jak uvádí Průcha, právě z hlediska paradigmat je situace v pedagogice složitá. Pedagogika je totiž, podobně jako i jiné vědy o člověku a společnosti, multiparadigmatická – existuje v ní zároveň několik paradigmat vedle sebe, či proti sobě.⁶⁶

Za účelem lepší orientace v soudobých paradigmatech sociálních věd navrhli v 70.

⁶⁵ Viz blíže c. d. BERTRAND (1998).

⁶⁶ Viz c. d. PRŮCHA (1997).

letech G. Burrell a G. Morgan klasifikaci paradigmat, kterou kromě jiných polský pedagog Z. Kwiecieński v r. 1993 modifikoval pro oblast školství podle dvou dimenzí – polarit, trvale přítomných v evropském myšlení:

subjektivní – objektivní: tato dimenze může být popsána také pólý: nominalismus – realismus; humanismus – behaviorismus; zájem o jedinečné – zájem o obecné; fenomenologie – pozitivismus; kvalitativní metoda – kvantitativní metoda; běžný jazyk – odborná terminologie; mikroperspektiva – makroperspektiva; pochopení – vysvětlení apod.; přičemž pól subjektivizmu je ovlivňován hlavně filosofií hermeneutiky (H. G. Gadamer, M. Heideger, P. Ricoeur a dal.) a pól objektivizmu je reprezentován filosofií pozitivismu (A. Comte, J. S. Mill, H. Spencer a dal.);

stabilní – měnící se: i u této dimenze možno najít další ekvivalenty: neutrálnost – angažovanost; status quo – revoluce; řád – konflikt; soudržnost – spor; solidarita – osvobození; realita – vize; služba – moc apod.; přičemž se pól stability dává do souvislosti s liberálně-konzervativním (pravicovým) myšlením s reprezentativními filosofickými koncepcemi M. Oakeshotta, a na straně druhé pól změny je přímo, či nepřímo ovlivněn levicovým myšlením, zejména kritickým neomarxismem (představitelé tzv. frankfurtské školy M. Horkheimer, T. Adorno, E. Fromm, H. Marcuse a další).

Přirozeně, že stoupenci uvedených dimenzí na obou pólech vzájemně horlivě diskutují a praxe ukazuje, že dospívají k závěrům, že pohledy z opačné strany nelze ignorovat, protože kromě jiného představují i závažnou výzvu k sebereflexi o hranicích vlastních metod.⁶⁷

Příklad stručné charakteristiky paradigmatických polarit:

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

⁶⁷ Tamže.

Neosobní vztahy mezi aktéry učebního procesu;	Učební komunita (učební společenství);
Škola je rozříd'ovací instituce;	Škola (jiná vzdělávací instituce) rozvíjí kompetence a talent všech edukantů;

Tradiční – transmisivní paradigma (50 léta 20. století) vyjadřuje převážnou orientaci na frontální výuku ve smyslu předávání vědomostí, paměťového učení (memorování kvanta informací a dat), verbální metody.

Nové - konstruktivistické paradigma (konec 20. a začátek 21. Století) vyjadřuje cílenou orientaci na participační výuku s multidisciplinárním přístupem (projektová výuka); místo paměťového učení (memorování kvanta informací) se zaměřuje prostřednictvím učebních technologií na dovednosti spojené se vstupem do externích databází, s vyhledáním, výběrem potřebných informací, jejich interiorizací a způsobilostí v praktickém uplatnění (v práci, v životě vůbec).



SHRnutí KAPITOLY

Student po prostudování textu čtvrté kapitoly je způsobilý vysvětlit prioritní vědní orientace, které sehrály významnou roli při konstituování soudobých konceptů pedagogiky a andragogiky (filosofická, psychologická, naturalistická), včetně celostního přístupu k teorii učení na bázi biologických, fyziologických filosofických, psychologických, sociologických, axiologických, kybernetických, logických a edukačních (pedagogický, andragogický a gerontagogický) aspektů orientace, jakož i sedm základních teorií učení: spiritualistické, personalistické, kognitivně-psychologické, technologické, socio-kognitivní, sociální a akademické. Je schopen vysvětlit i osvojený rozdíl mezi tradičním – transmisivním a novodobým – konstruktivistickým paradigmatem učení v rámci zorného pole pedagogiky a andragogiky.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované čtvrté lekce tak, že imaginárnímu spolužákovi vysvětlíte prioritní vědní orientace, které sehrály významnou roli při konstituování soudobých konceptů pedagogiky a andragogiky včetně celostního přístupu k teorii učení na bázi devíti aspektů orientace dle J. Linharta a vyjmenujete se stručnou charakteristikou sedm základních teorií dle Y. Bertranda, jakož i rozdíl mezi tradičním – transmisivním a novodobým – konstruktivistickým paradigmatem učení v rámci zorného pole pedagogiky a andragogiky.



Otázka k zamyšlení:

1. Dokázali byste určit, v jakých součástech soudobého konstruktivistického paradigmatu pedagogiky a andragogiky se nachází filosofická, psychologická a naturalistická vědní orientace?



Korespondenční úkoly:

1. Z doporučených pramenů (nebo i mimo nich), vyhledejte další dvě teorie učení, které jsou dle vás odlišné od těch, které jsou uvedeny v této opoře (mohou být i historicky „zapomenuté“) a napište k nim svůj kritický rozklad.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce čtvrtého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 3 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

5 SOUSTAVA PEDAGOGICKÝCH A ANDRAGOGICKÝCH DISCIPLÍN



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Pátá kapitola obznamuje se základním členěním soustavy pedagogických vědních disciplín a to na základní, hraniční a aplikované pedagogické disciplíny; taktéž obsahuje informace o alternativních školách a hnutích 20. století. Obznamuje taktéž s členěním soustavy andragogických disciplín a v závěru zvýrazňuje nejbližší podpůrné disciplíny pro pedagogiku a andragogiku se zdůvodněním jejich významu.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu páté kapitoly by měl být schopen:

- pochopit, osvojit si a vysvětlit základní členění pedagogických a andragogických vědních disciplín, konkrétně i charakterizovat jednotlivé základní, hraniční a aplikované pedagogické disciplíny, jakož i obecné, profesní a zájmové andragogické disciplíny, včetně dvou vln alternativních škol a hnutí (30. a 70. léta 20. století);
- pochopit a vysvětlit význam a charakteristiku tzv. nejbližších pomocných disciplín - v čem konkrétně jsou nezastupitelné pro pedagogiku a andragogiku;
- získat dostatečný základ, aby mohl reprodukovat, aplikovat a rozvíjet získané poznatky v dalších částech studia tohoto předmětu dle této studijní opory, jakož i v dalších povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

obecná pedagogika, didaktika, teorie výchovy, dějiny pedagogiky, metodiky předmětů, nauka o školních normách a předpisech, speciální pedagogika, komparativní pedagogika, pedagogická psychologie, sociální pedagogika, ekonomie výchovy, předškolní pedagogika, školní pedagogika, pedagogika volného času, zdravotnická pedagogika, vojenská pedagogika, obecná andragogika, profesní andragogika, zájmová andragogika, filosofické, sociologické a psychologické vědy



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 90 až 100 minut.

5.1 Soustava pedagogických disciplín

Pokud jde o klasifikaci pedagogických disciplín, historicky vzato, ve starších prame-
nech najdeme různé přístupy k členění či klasifikaci. Někteří autoři⁶⁸ doporučují členit
jednotlivé vědní pedagogické disciplíny ve směru **horizontálním** na: *obecné základy pe-
dagogiky, metodologie pedagogiky, teorie vyučování a vzdělávání, teorie vyučování jed-
notlivých učebních předmětů, teorie výchovy, teorie výchovy mimo vyučování, teorie
správy a řízení školy, speciální pedagogika, dějiny pedagogiky, srovnávací pedagogika.*

Při novějším pojetí⁶⁹ se člení jednotlivé pedagogické disciplíny (na základě věkového
období objektu výchovy, kterým se pedagogika zabývá) ve směru **vertikálním** na: *peda-
gogiku předškolního věku a pedagogiku školního věku* (všechny druhy ZŠ a SŠ).

V jiných pedagogických dílech se při pokusech o vytvoření systému pedagogických věd
vychází z různých hledisek jako např.:

- věkové zvláštnosti objektu výchovy – ontogenetické hledisko (např. pedagogika předškolního, předpubertálního, pubertálního, adolescentního a dospělého věku)
- oblast společenské činnosti – praktické hledisko (např. pedagogika volného času, pedagogika organizací dětí a mládeže apod.)
- etapy společenského vývoje – historické hledisko (např. pedagogika otrokářské, feudální, buržoazní společnosti)
- charakter výchovného zařízení – školní hledisko (např. pedagogika předškolní, školní, mimo vyučovací, mimoškolní apod.)

Jako nejvhodnější se nám jeví hledisko, které se snaží v sobě spojit více kritérií – tzv. **integrující hledisko**,⁷⁰ které člení pedagogické vědní disciplíny na:

základní: obecná pedagogika, didaktika – teorie vzdělávání a výuky, teorie výchovy, dějiny pedagogiky, metodiky jednotlivých předmětů, nauka o školních normách a předpisech; dnes se často kromě výše uvede-
ných sem řadí i speciální pedagogiky a pedagogika srovnávací (komparativní);
hraniční: pedagogická psychologie, sociální pedagogika, ekonomie výchovy a další;
aplikované: předškolní pedagogika, školní pedagogika, pedagogika volného času, ale novodobě i zdravot-
nická pedagogika, vojenská pedagogika a další.

⁶⁸ Např. viz c. d. VELIKANIČ (1978).

⁶⁹ Např. jak se uvádí v c. d. KANTOROVÁ a kol. (2008).

⁷⁰ Např. c. d. ČÁBALOVÁ (2011); i když jsme si vědomi toho, že v současném dynamickém vědním vývo-
ji se již nedají vést přesné hranice mezi hraničními a aplikovanými vědami, protože řada věd se rozvíjí na
těchto hranicích; navíc, s rozvojem poznání se v současné době vyčleňují z tradičního rámce pedagogiky
nové disciplíny, podle různých dělicích kritérií a podle problematiky, kterou musí pedagogika řešit, např.
literární, hudební a výtvarná, pedagogika turistiky, hry, zážitku a další.

5.1.1 Základní pedagogické disciplíny

Obecná pedagogika – věda o výchově, která zkoumá výchovu jako formativní činnost, její vývoj, zákonitosti, podstatu, strukturu, funkce a mechanismy v konkrétních společenských podmínkách a rozpracovává teorii a metodiku výchovně-vzdělávacího procesu, jeho principy, cíle, obsah, formy, metody, podpůrné prostředky a didaktickou techniku; stanovuje biologické a psychologické podmínky výchovy, vymezuje složky výchovy, školské soustavy, výchovné a vzdělávací instituce, jakož i obecné metodologické úkoly; objasňuje základní pedagogické pojmy, integruje a koordinuje závěry všech pedagogických disciplín, zkoumá společenskou a historickou podmíněnost cílů a úkolů výchovy a i na tomto základě stanovuje soudobé a předvídá (prognózuje) budoucí cíle výchovy. Je výchozí pedagogickou disciplínou.

V užším pojetí je jejím předmětem zkoumání a kultivace - výchovy dětí a adolescentů s důrazem na organizované formy a druhy výchovy. Prioritně je to žák (edukant) jako objekt i subjekt výchovy (nevyjímaje jedince s různým postižením či omezením), učitel (edukátor) jako řídicí činitel záměrných výchovně-vzdělávacích procesů. Dalšími předmětnými prvky zkoumání jsou i mimoškolní související činitelé, mající velký vliv na efekt edukace, jako jsou rodina, zájmové skupiny a organizace dětí a mládeže, kluby, masmédiá a prostředí školy a rodiny, včetně občanské samosprávy, společenských a politických sdružení, firem, kulturních, vědecko-populárních a sportovních institucí. Jevy, které zkoumá obecná pedagogika, patří mezi nejsložitější společenské jevy, determinované komplexně ekonomickými, sociálními a politickými podmínkami, ideologií a potřebami, úrovní vědy, techniky a kultury, tedy celým způsobem života společnosti. Proto uvedené jevy zkoumá ve vzájemných dialektických vztazích. Tyto jevy pedagogika, jako vědní obor, popisuje, komparuje, vyhodnocuje a zobecňuje ve svém kategoriálním aparátu.

Didaktika (teorie vzdělávání a výuky) – objasňuje podstatu vzdělávací činnosti (včetně sebe-učení), zabývá se otázkami principů, cílů, obsahu, forem, metod, didaktických prostředků, učebních pomůcek a jejich efektivním využíváním, zkoumá organizaci výukového procesu, vyučovací koncepce i vztahy mezi vyučujícím (edukátorem) a vyučovaným (edukantem).

Teorie výchovy – zkoumá a objasňuje výchovné jevy a děje v užším slova smyslu, zaměřující se především složky výchovy, jejich úkoly a cíle, obsah, formy a prostředky těchto

složek. Předmětem jejího zkoumání je taktéž spolupráce školy s rodinou, otázky zájmových skupin dětí a adolescentů, zájmových organizací a klubů, tedy i mimo-třídní a mimoškolní aktivity.

Dějiny pedagogiky⁷¹ – zkoumají vývoj pedagogických teorií a idejí, školských soustav a ostatních vzdělávacích a výchovných útvarů a zařízení, včetně výchovně-vzdělávací praxe v konkrétních historických podmínkách, od vzniku lidské společnosti až po současnost, v kontextu s hospodářskými a politickými vztahy a vývojem lidského poznání, jakož i život a díla významných pedagogických myslitelů. Podle přístupu a výběru zkoumaných problémů rozlišujeme všeobecné dějiny pedagogiky a školství, tj. ve světovém rámci, anebo národní dějiny pedagogiky a školství, tj. v určitém státě nebo regionu. Význam dějin pedagogiky je vymezen především:

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

Metodiky – speciální didaktiky (teorie výuky) uvádějí návody pro praktickou pedagogickou činnost v užších specifických úsecích obsahu edukace; ve své podstatě jsou vlastně návody na praktické postupy edukátorů. Navazují na obecnou didaktiku, ze které detailněji rozpracovávají a „šijí na míru“ formy, metody a zásady výuky pro konkrétní vymezený obsah výuky. Jsou určeny převážně vyučovacími předměty, ale také zájmovou oblastí, nebo i organizační formou.

Nauka o školních normách a předpisech – se zabývá popisem a vysvětlováním aktuálních právních norem (školní zákony) a interních předpisů (vyhlášky MŠ či zřizovatelů škol), jimiž se řídí systém školství na jednotlivých stupních. Jejím předmětem je i komparace uvedených norem a předpisů v mezinárodním i státním sektoru, včetně sledování příslušných ekonomických, politických a kulturních kontextů jejich vzniku.

Speciální pedagogika⁷² – se zabývá teorií a praxí edukace postižených, narušených jedin-

⁷¹ Dějiny pedagogiky jako vědní obor vznikly v 18. století (Mangelsdorf, 1779). První systematické dějiny pedagogiky v Čechách pocházejí od Otakara Kádnera (1912–1919). Osobité místo v dějinách pedagogiky a školství patří teorii Jana Amose Komenského, kterou se zabývá tzv. *komeniologie*. Hlavním předmětem jejího bádání je shromažďování, vydávání a vysvětlování rozsáhlého díla Jana Amose Komenského. Má interdisciplinární charakter, protože v jejím rámci pracují kromě pedagogů i filosofové, teologové a lingvisté. Zakladatelem komeniologie byl Ján Kvačala.

⁷² Začala se vyvíjet od 19. století, kdy byly zakládány první ústavy pro „úchylnou“ mládež a začaly vznikat příslušné teorie. Pojem „úchylné dítě“ se používal jako odborný pojem ještě ve 30. letech 20. století. Neměl pejorativní význam, protože „úchylnka“ se chápala v medicínském smyslu jako odlišnost, a tedy to byla úchylnka od zdravotní normy běžné populace. I samotné označení oboru prošlo v minulosti změnami a obor se nazýval např. nápravná pedagogika (J. Mauer), léčebná pedagogika (V. Gaňo), speciální pedagogika defektolo-

ců anebo jedinců se speciálními potřebami. Pojmenování speciální pedagogika se ustálilo až od 60. let 20. století a samotný obor se ještě člení podle druhů narušení nebo speciálních potřeb jedinců na:

- pedagogiku mentálně postižených dětí – **psychopedii**
- pedagogiku zrakově postižených dětí – **tyflopeditii (optopedii)**
- pedagogiku sluchově postižených dětí – **surdopedii**
- pedagogiku tělesně postižených (nemocných a zdravotně oslabených) dětí – **somatopedii**
- pedagogiku dětí obtížně vychovatelných (sociálně narušených) – **etopedii**
- pedagogiku dětí s vícenásobným postižením – **etiologii**
- pedagogiku výjimečně nadaných a talentovaných dětí – **abilitologii**.⁷³

Jako součást poruch učení se uvádějí tyto specifické vývojové poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie.

Podobně jako jinde ve světě se dnes výchova a vzdělávání zdravotně znevýhodněných dětí uskutečňuje buď ve speciálních školních a ústavních zařízeních, nebo se – a tento trend převažuje – vzdělávání zdravotně znevýhodněných dětí realizuje ve speciálních třídách, které jsou začleněny do běžných škol, nebo v běžných třídách, do kterých jsou začleněny zdravotně znevýhodněné děti (aktuální integrace ve smyslu norem MŠMT ČR).

Srovnávací (komparativní) pedagogika⁷⁴ – se zabývá srovnávacím studiem pedagogických idejí, výchovně-vzdělávacích systémů a školních soustav v jednotlivých státech. Vznikla jako samostatný obor v rámci soustavy pedagogických věd koncem 30. let 20. století a ve svých začátcích se zabývala popisem vzdělávacích soustav v jednotlivých zemích a hledáním jejich rozdílů. Pod pojmem *mezinárodní pedagogika* se myslí popisy a analýzy školství jedné země pro potřeby země druhé – i bez srovnávání, ale i různé prakticky zacílené aktivity a programy ve sféře vzdělávání, které realizují mezinárodní organizace UNESCO či Rada Evropy – např. zavádění multikulturní výchovy, Tempus aj.

gická (L. Edelsberger). V posledním období se humanistické hledisko prosazuje i v oblasti terminologie a v rámci speciální pedagogiky to kromě jiného znamená eliminaci necitlivých pojmů a vyjadřování, které může snižovat lidskou důstojnost těch, kterých se týká. Proto se upouští od dosud běžně uplatňovaného pojmu „zdravotně postižené dítě“ a tento se nahrazuje pojmem „zdravotně znevýhodněné dítě“ anebo „dítě se specifickými potřebami“. Podrobněji viz c. d. VAŠEK (2005).

⁷³ I když Š. Vašek termín abilitologie ve své monografii (c. d. 2005) nepoužil, jeho zavedení vyplynulo z diskuze na konferenci Andragogika 2012 (Praha 10/2012) (z angl. *ability* – nadání).

⁷⁴ Zakladatelem (tehdy jen) srovnávacích výzkumů byl francouzský osvícenec Marc-Antoine Julien de Paris, který v r. 1817 publikoval jejich výstupy a zobecněné poznatky v knize *Náčrt a předběžné pohledy na práci o srovnávací pedagogice*. Do tehdejší československé pedagogiky zavedl pojem a načrtl i základní koncepci O. Kádner. Skutečný rozvoj srovnávací pedagogiky nastal až po založení Mezinárodního úřadu pro vzdělávání (UNESCO) v Ženevě v r. 1925. Ve druhé polovině 20. století se obsah srovnávací pedagogiky podstatně rozšířil. Už se nejednalo jen o popis a srovnávání vzdělávacích systémů, ale celkově o analýzu toho, jak fungují, čím jsou determinovány a jaké jsou jejich výsledky. Začal se používat i nový název *Comparative and International Education – srovnávací a mezinárodní pedagogika*. Blíže viz (online 15.12.2018) na <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/komparativni-pedagogika>

5.1.2 Hraniční pedagogické disciplíny

Pedagogická psychologie zkoumá psychologické základy výchovy v jejich nejrůznějších podobách.⁷⁵ Analyzuje průběh, podmínky a výsledky výchovy a výuky, zkoumá člověka (zejména děti a adolescenty) v procesu učení a formování osobnosti, taktéž edukátory (rodiče a učitele) v jejich vzájemných vztazích a působení. Tedy jedná se o aplikaci psychologických poznatků do pedagogické praxe. Ale jak uvádí Průcha,⁷⁶ někteří odborníci⁷⁷ ji nepovažují za „svou“ pedagogickou disciplínu, i když je jasné, že pedagogika má k ní velice blízko a čerpá z ní poznatky i metody pro svůj výzkum a objasňování subjektů edukačních procesů. Zájem o procesy učení a vztah k edukační praxi předznamenal celý její pozdější vývoj. Soudobá pedagogická psychologie zkoumá mnohé aktuální problematiky, jako učení, výuku, technologie a poznávání, teorie činnosti, vývojové aspekty jedince, pedagogicko-psychologickou diagnostiku, psychodidaktiku, pedagogickou komunikaci a interakci, interkulturní teorie a jejich aplikace a další.

Sociální pedagogika má svůj původ v Německu v 19. století; tehdy se rozvíjela ve dvou základních směrech. První má podobu různých forem praktické pomoci, které měly výchovný podtext a byly zaměřené především na děti a mládež, druhý má podobu teoretickou.⁷⁸ Sociální pedagogika zaměřuje pozornost na sociální skupiny, přičemž chápe výchovu, podobně i jeho pokračovatelé, jako společenský jev, který má zohledňovat potřeby společnosti a pomáhat člověku k jeho zařazení se do ní. Sociální pedagogika doznala ve 20. století jak v teoretické, tak i v aplikační, praktické oblasti značného rozvoje. Vzhledem k široké paletě negativních, patologických jevů a anémií⁷⁹ (alkoholismus, drogy, násilí, dysfunkční rodinné prostředí, sexuální deviace), které provázejí dnešní společnost, její důležitost stále narůstá. Podstatnou část obsahového záběru představuje činnost

⁷⁵ Její kořeny sahají do 19. století – a to i v české provenienci; již koncem 19. století G. A. Lindner, profesor pedagogiky na Karlově univerzitě publikoval stati o „pedagogické psychologii“, i když počátek jejího vědeckého konstituování je vztahován k r. 1903, kdy americký psycholog E. L. Thorndike vydal svoji práci *Educational Psychology*. Viz blíže c. d. PAŘÍZEK (1996).

⁷⁶ C. d. PRŮCHA. (2000), s. 75 -78.

⁷⁷ Např. JŮVA. & JŮVA, jr. v c. d. 1994.

⁷⁸ Za zakladatele tohoto **praktického směru** sociální pedagogiky se považuje švýcarský pedagog J. H. **Pestalozzi** (1746–1827), který praktickou výchovnou činností, ale i teoretickými pracemi (dílo *Lienhard a Gertruda*, 4 díly, 1781–1787) položil základy konceptu uschopňování pomocí svépomoci a vzdělávání (pomáhající nestojí nad klientem, ale naopak vychází z jeho zkušeností, starostí, zájmů). Druhou podobou je **teoretický směr** se svým zakladatelem P. **Natorpem** (1854–1924), který ve svých početných pracích (základní byla *Sozialpädagogik* z r. 1899) reaguje na individuální pedagogiku a herbartismus.

⁷⁹ Anémie je podle J. Průchy stav společnosti, kdy je oslabené mravní vědomí lidí, porušují se normy a pravidla spoluzití, dochází k nerespektování zákonnosti, deviantnímu chování a kriminalitě dospělých, mládeže a dokonce dětí.

výchovných pracovníků v zařízeních ochranné výchovy. Jsou to instituce, které vychovávají opuštěné děti, děti a mládež s výchovnými problémy – dětské domovy, výchovné ústavy (při některých jsou zřízeny i školy). Do oblasti zájmu sociální pedagogiky patří i činnost sociálních kurátorů, činnost organizací zaměřených na protidrogovou prevenci, činnost nadací a sdružení pomáhajících ohroženým, týraným a zneužívaným dětem.⁸⁰

Obsahově nejbližšími disciplínami sociální pedagogice jsou sociologie výchovy, speciální pedagogika a sociální práce. Zejména se sociální práci se v mnohém překrývají, až může vzniknout dojem, že jsou totožné – obě disciplíny se zabývají totiž výchovnými aspekty ve vztahu k lidem, kteří se projevují sociálně dysfunkčně, ale bez ohledu na to, že tento vztah není metodologicky příliš ujasněn, v zájmu lepší orientace třeba brát v potaz především fakt, že sociální pedagogika je převážně disciplína teoretická, zatímco sociální práce má těžiště v praktické intervenci a sociální starostlivosti.

Ekonomie výchovy a vzdělávání – hraniční pedagogická disciplína, zabývající se otázkami financování školství, efektivností vynakládaných prostředků na edukaci v rámci vzdělávacích systémů, vzájemného ovlivňování ekonomických podmínek společnosti (regionu, zřizovatele škol, rodiny) pedagogických procesů s důrazem na zkoumání jejich efektivnosti a kvality, přes determinanty, podmiňující nejvíce finální výsledek výuky a učení se edukantů. Zkoumá též vztahy mezi vzděláním jedinců a jejich uplatněním na trhu práce, jakož i marketingem školy, jež dle Průchy⁸¹ představuje souhrn činností, jimiž se školy v konkurenčním prostředí snaží o zvýšení své atraktivnosti prostřednictvím svých edukačních programů. Problematika úzce souvisí s rozvojem a řízením lidských zdrojů v součinnosti se zdroji materiálními a finančními.

5.1.3 Aplikované pedagogické disciplíny

⁸⁰ Názory na předmět a obsah sociální pedagogiky nejsou zcela jednotné, což má za následek právě různorodost jevů, kterými se zabývá. Kupříkladu tzv. široká koncepce ztotožňuje sociální pedagogiku s předmětem celé pedagogiky, na druhé straně tzv. užší koncepce zužuje její obsah jen na sociální prevenci, poradenství a sociální práci. V jednom ze současných vymezení předmětu sociální pedagogiky se uvádí, že je to aplikovaný obor pedagogiky, který se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže, které jsou ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vězení apod. Pod „sociálně znevýhodněnou skupinou“ se rozumí děti a mladiství z dysfunkčních rodin (např. narušených alkoholizmem, nebo ve kterých mají rodiče nedostatečné vzdělání), které trpí v rodinném prostředí socio-kulturní deprivací, vyrůstají v podmínkách, které deformují jejich hodnotovou orientaci a nepodporují jejich intelektový, mravní a citový rozvoj. Viz blíže např. c. d. PRŮCHA (1995), s. 204.

⁸¹ Tamtéž, s. 73.

Předškolní pedagogika jako aplikovaná pedagogická disciplína se zabývá problematikou výchovy dětí předškolního věku, to jest obdobím od narození do začátku povinné školní docházky. Aplikuje všeobecné zásady teorie výchovy na podmínky osobitých výchovných zařízení, které vyplývají zejména z ontogenetických zvláštností dětí do šestého roku věku.⁸² Systematický rozvoj teorie předškolní výchovy však možno datovat až od konce 18. století (vlastně tato fáze zrodu trvala do začátku 20. století), kdy začínají vznikat i první veřejné instituce – ústavy předškolní výchovy. V tom čase začíná růst i zájem rodičů a společnosti o výchovu dětí předškolního věku, ve kterém se kladou základy celého dalšího vývinu jedince, což se později dokladovalo četnými výzkumy. Platí to tak z hlediska samotného jedince, jako i z hlediska širších společenských požadavků na vzdělání a kvalifikaci člověka. Právě tato fáze vývoje a kultivace jedince je z hlediska rozvoje duševních dispozic velice vhodná k osvojení si návyků a zručností, tedy způsobilostí mechanického charakteru, především v oblasti základní hygieny, etických, ale i jiných pravidel potřebných pro život.

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

Pedagogika volného času se řadí mezi mimoškolní pedagogiky, které se zaměřují na analýzu výchovného působení v různých organizacích, ve společenských skupinách, mají přímý, nebo zprostředkovaný vztah ke školní pedagogice a výrazně ovlivňují vývoj osobnosti jedince. Nemalou mírou díky klimatu a společenskému prostředí, ve kterém se realizují, protože jak je známo, již samotné prostředí výrazně ovlivňuje formování osobnosti zejména mladého člověka. Od organizovaného působení školy se liší tím, že je méně „oficiální“ a více bezprostřední. Dominují zde osobní výběrové vztahy, intenzita zájmů a „atraktivnější“ formy a metody práce. Předmětem zkoumání pedagogiky volného času jsou kromě obsahu i formy a prostředky výchovně-vzdělávacích aktivit pro kultivaci individuálně a společensky prospěšného trávení volného času dětí a adolescentů. Spadá sem i činnost školních zařízení, které zabezpečují výchovu a vzdělávání ve volném čase, ale i

⁸² Již od starověku se datují úvahy o možnostech přípravy dětí na život od nejnižšího věku života. Znamé jsou např. myšlenky Platóna zvyrazňující důležitost výchovy v předškolním věku, zejména o usměrňování her dětí tak, aby byly organickou součástí jejich budoucího života. Vzdělání dětí předškolního věku, které se týká zejména praktických učebních předmětů, požadoval ve svých pracích i J. A. Komenský, a to nejen ve známém *Informatoriu školy mateřské*.

činnost mimoškolních – zájmových institucí, organizací, klubů, kroužků a svazů (skaut, wo-odcraft, sportovní svazy, různé organizace pro pěstování historických tradic, turistické, rybářské, modelářské svazy apod.), které provádějí své aktivity i přímo v přírodě, nebo v jiných atraktivních lokalitách (ZOO, letiště, chovné stanice, divadla, apod.). Neposlední složkou této vědní disciplíny je i teorie a výzkum trávení volného času v podmínkách současné společnosti. Jsou to především otázky cílů, obsahu, organizačních forem, metodiky, prostředků, ale i historie.

Kategorie **volný čas** zahrnuje odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolnou, společensky prospěšnou činnost a jiné. Pedagogika volného času tyto činnosti nejen popisuje, ale snaží se zejména ovlivňovat prožívání volného času tím, že usměřuje k takovému využívání volného času, aby byl pro jedince, tak i pro společnost prospěšný, aby kultivoval jeho individuální zájmy a přinášel pocit uspokojení. Čas strávený mimo školu se dá vyplnit různě – přípravou na vyučování, kulturními a sportovními aktivitami, ale i protispolečenskou a kriminální činností. Proto pedagogika volného času plní i preventivní funkci ve vztahu k nežádoucím projevům chování mládeže (*agresivita, delikvence* aj.), a aplikačně, programově rozvíjí nabídky vhodných forem a obsahu trávení volného času, pod odborným metodickým vedením, které může být i skryto.⁸³ Pedagogika volného času je dnes již významnou složkou odborné přípravy nejenom vychovatelů a pedagogů volného času, ale i vedoucích zájmových kroužků, pracovníků státní správy pracujících v oblasti sociální prevence a dalších profesí souvisejících s výchovou dětí a mládeže.

5.1.4 Alternativní školy a hnutí

Alternativa obecně znamená možnost volby mezi dvěma anebo vícerymi (neantagonistickými) kvalitativními paralelami řešení určité problematiky (tedy i školní, resp. výchovně-vzdělávací). Hnutí alternativních škol vzniklo z iniciativy občanů, občanských skupin a hnutí, rodičů, učitelů, či celých škol začátkem 20. století, v souvislosti s nespokojností s tehdejšími řešením (masové) vzdělávací soustavy. Projevuje se vznikem a existencí ucele-

⁸³ Jedním z takových programových segmentů je od sedmdesátých let 20. století uplatňovaná výchovná **metoda animace** (H. Opaschowski), založená zejména na nedirektivních metodách povzbuzování mladých lidí k hledání vlastní cesty životem a schopnosti realizovat svojí svobodu a autonomii, přičemž se předkládá mládeži množství přiměřených, zajímavě strukturovaných pozitivních možností aktivní seberealizace (např. v kulturní či sportovní sféře). Důraz se klade na dobrovolnost, možnost volby, prostor pro iniciativu a na vytváření rezistence vůči negativním sociálním vlivům (včetně vlivů komunikačních médií).

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

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

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

Nejznámějšími **koncepcemi alternativních škol** (tzv. **první vlny** od 30. let 20. století) jsou koncepce od:

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



Charakteristika těchto škol se nachází v příloze č. 2 této studijní opory.

V 70. letech 20. století se edukačním světem šířila tzv. **druhá vlna hnutí alternativní výchovy s alternativními školami**, které uplatňovaly zejména skupinové a týmové vyučování, projektovou metodu, integraci obsahu, starostlivost o talentované žáky, otevřenost vůči rodičům a okolní komunitě. Z nich jsou nejznámější:

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



Charakteristika těchto škol se nachází v příloze č. 3 této studijní opory.

Alternativní školy jsou neustále podrobovány kritice. Tu vyvolává především jejich postoj, že bez rozhodujících změn současného stavu ve školství není možný posun společnosti vpřed. Jejich slabina je dána jejich úsilím reagovat na přání rodičů a veřejnosti, z čehož vyplývají mnohá specifika anebo krátkost jejich existence. Novější alternativní školy nejsou dostatečně etablovány a transparentní, což vyvolává obavy z rizik. Na druhé straně jsou vzhledem ke státní škole i jakousi formou pedagogického laboratoria. Provádějí experimentální práci pro zkvalitnění a inovaci státní školy. Pochopení této úlohy vedlo mnohé země k úpravě své legislativy, aby tyto školy nebyly vytlačeny na okraj školského systému. „*Studium zkušeností těchto škol a jejich vstřebávání státním školským systémem postupně vede k dalšímu rozmachu školy jako sociální instituce.*“⁸⁴ Třeba však dodat, že uplatnění prvků těchto modelů je efektivní tehdy, když není mechanické a vychází z hlubokého pochopení základních pedagogických principů, na kterých tyto prvky stojí.

5.2 Soustava andragogických disciplín

5.2.1 Základní členění vzdělávání dospělých a andragogiky

⁸⁴ C. d. RÝDL (1994), s. 22.

Základní členění vzdělávání dospělých a andragogiky je v našem prostředí velmi pestré a nejednotné. Někteří autoři píšou, jako např. **Palán**,⁸⁵ o dalším vzdělávání a člení je na:

A. další profesní vzdělávání – které je poskytováno osobám, jenž dokončily řádné odborné vzdělávání v průběhu počátečního vzdělávání. Zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodická školení a rekvalifikační vzdělávání. Označuje také všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho posláním je rozvoj postojů, znalostí a schopností, vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce.

B. občanské vzdělávání - je zaměřené na formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat. Zahrnuje vzdělávání ve veřejných otázkách (státních, regionálních, místních), orientované na uspokojování společenských potřeb a zájmů občanů, na zdokonalování života jejich společenství a na vytváření skupinové integrity. Vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se společenské a politické podmínky, slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace. Zahrnuje problematiku etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filosofickou, náboženskou, politickou, občanskou a sociální. Občanské vzdělávání na rozdíl od zájmového by mělo být jednoznačně v zájmu státu a státem podporováno. Náboženské a politické vzdělávání je rovněž organizováno politickými a náboženskými uskupeními k podpoře jejich politiky a názorů. Proto bývá často zneužíváno k indoktrinaci.

C. zájmové vzdělávání (také socio-kulturní vzdělávání) - vytváří širší předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejích zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením. Dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase. V souladu s rozmanitostí lidských zájmů je i obsahová orientace zájmového vzdělávání velmi široká. Zahrnuje problematiku všeobecně vzdělávací, kulturní, etickou, filosofickou, náboženskou, zdravotnickou, sportovní apod. Vývojové trendy směřují k posilování specifík zájmového vzdělávání (v souladu se všeobecnou tendencí k individualizaci učení). Vzhledem k jeho významné funkci kultivace osobnosti je ve světě preferováno stejně jako další profesní vzdělávání a podílejí se na něm i výrobní firmy⁸⁶ (kurzy *life qualification*, vycházející z logiky, že jakákoliv kultivace osobnosti zkvalitňuje lidské zdroje). Provozují je hlavně různé zájmové organizace (zahrádkáři, včelaři a další), většinou bez návaznosti na základní bázi edukace dospělých. Na jiném místě Palán uvádí v souvislosti s působením komplexních pedagogických disciplín na andragogiku: *androdidaktiku, sociální andragogiku, komparativní andragogiku a dějiny andragogiky*.⁸⁷

Další autoři, jako např. **Malach**, vycházející z Palána, nazývá potenciální subsystémy, nesměle „snad vědami andragogickými“⁸⁸, a vyjmenovává jich hned deset.⁸⁹

- obecná andragogika,
- komparativní andragogika,
- dějiny andragogiky,
- andragogická didaktika,

⁸⁵ Viz c. d. PALÁN (2008).

⁸⁶ U nás zatím nejsou poznatky o takových progresivních praktikách, které provozují velké firmy v Japonsku, SRN, UK, USA, Kanadě a jinde.

⁸⁷ Viz 3. kapitola c. d. PALÁN (2008).

⁸⁸ Viz c. d. MALACH (2003), s. 12.

⁸⁹ Tamtéž, s. 3.

- vysokoškolská andragogika,
- podniková andragogika,
- bezpečnostní andragogika,
- forenzní (nápravná) andragogika,
- integrální andragogika,
- management a marketing vzdělávání dospělých.

Do tohoto součtu včleňuje i tzv. oborové andragogiky, ale které to jsou, to dále nerozvádí. Ve své další publikaci z r. 2004 Malach uvádí už jiné pojetí, přiznávajíc, že vychází opět z Palána, a uvádí dva „systémy“ vzdělávání dospělých:

- *vzdělávání na školách*

- *další vzdělávání (které zahrnuje občanské vzdělávání, zájmové vzdělávání a další profesní vzdělávání, které se člení na kvalifikační, rekvalifikační a normativní).*

Jako třetí předkládáme pojetí andragogických disciplín **Kalnického**,⁹⁰ které vychází v podstatě z metodologického přístupu členění systémů, respektuje tradiční oblasti působnosti a navíc shodou okolností je plně v souladu s členěním edukačních systémů dle *Memoranda EÚ k ČŽU* z r. 2000. Fakticky se jedná jen o tři základní disciplíny, které v sobě ale obsahují všechny výšeuvedené (Palán, Malach) specializace, aspekty či odnože:

Obecná andragogika – kam spadají teorie výchovy, převýchovy dospělých, reedukace a doškolení, teorie socializace a resocializace, včetně enkulturalizace, dějiny edukace dospělých, andro-didaktika (teorie učení a vzdělávání dospělých, obsahující i management a marketing vzdělávání dospělých) a komparativní andragogika + integrální andragogika – jen jako princip možného komplexního přístupu k uchopení problematiky. Dle členění *Memoranda EÚ k ČŽU* (2000) zde spadá formální edukace dospělých, tedy univerzitní studium ukončené vysokoškolským kvalifikačním diplomem dle nomenklaturních tří stupňů (Bc., Mgr., Ph.D.).⁹¹

Profesní andragogika (dříve podniková) – kam spadají i všechny pracovně-oborové zaměření a specifikace typu firemní/institucionální, sociální, nápravní, forenzní, bezpečnostní, kulturní, atd. Spadá zde neformální edukace dospělých v různých institucích, firmách apod., spojená s určitou profesí, ukončené osvědčením, či certifikátem/atestem s různě stanovenou platností.

Zájmová andragogika (i mimoškolní, osvětová či volno-časová) – kam předmětově spadá neformální a informální (nahodilá, např. z masmédií, z diskuzí) edukace, spojená s dimenzemi osobního zájmu (záliby, „koničku“), volného času, dobrovolnosti, sociálně-kulturní kultivace, tvořivosti, užití, vyžití a angažovanosti osobnosti, úrovně stávající gramotnosti a docility, ukončená osvědčením, či certifikátem/atestem s různě stanovenou platností (autoškola, pilotování letadel, lodí, myslivost, střelba, hraní na nástroje apod.), nebo bez jakéhokoliv formálního zakončení, např. u potenciálně „celoživotních“ zájmových kroužků. Přičemž tato subdisciplína a sféra jejího předmětového záběru je:

- organizačně nejsložitější - má nejméně centralistický systém (a kromě jiného je v ní i nejvíce virtuality)
- obsahuje nejvíce zúčastněných institucí
- obsahuje nejvíce sebe-aktivity a iniciativy účastníků
- má nejvíce účastníků vůbec – týká se všech
- má nejširší obsahové zaměření
- má největší repertoár edukačních forem, metod a prostředků
- má nejméně utilitaristické cíle – nejméně se zde účastníci honí za okamžitým profitem.

Z hlediska obsahového zaměření možno bez nároku na metodologickou čistotu klasifikace⁹² - tedy jen orientačně, stanovit oblasti zájmové edukace dospělých, které se stávají předmětem zkoumání zájmové

⁹⁰ Viz c. d. KALNICKÝ (1994, & 2007& 2014).

⁹¹ Bc. a Mgr. jsou akademické tituly, Ph.D. je vědecká hodnost; jistým mezistupněm je PhDr. – akademický titul po absolvování rigorózní zkoušky (podmínkou je mít titul Mgr.).

⁹² Připouštíme možné překrývání – např. střelba na cíl může být pojata i jako rekreační aktivita i jako aktivita sportovní.

andragogiky:⁹³

- umělecko-estetická (zpěvokoly, taneční, výtvarné a divadelní kroužky, muzea, galerie, tvorba a sběratelství různých artefaktů)
- sportovní (běh, plavání, horolezectví, jízda na koni, střelba a další)
- rekreačně-turistická (hry, poznávací zájezdy, výstupy a další)
- zdravotnická (prevence, homeopatie alternativní medicíny, sběr bylin, výroba čajů a další)
- enviromentální (chovatelství, pěstitelství, zahradničení, myslivectví, rybaření)
- jazykově-literární (překlady, čtení, psaní, sběratelství a další)
- vědecko-technická (modelářství, kutilství, vědecké objevy, patenty a další)
- občanská a politická (besedy či poradny k občanským právům, práce v politických stranách a občanských sdruženích, či obecné samosprávě a další)
- duchovní a náboženská (semináře o náboženstvích světa, církevní angažovanost a další).

5.3 Nejblíží podpůrné disciplíny pro pedagogiku a andragogiku

Než přistoupíme ke konkrétním vědním disciplínám, je třeba si uvědomit, že:

- vědní obory neexistují izolovaně, vzájemně spolu souvisí a doplňují se,
- vývoj věd a rozšiřování poznatků vede k diferenciaci, vzniku dílčích disciplín zabývajících se konkrétními problémy vyčleněnými z okruhu dané problematiky.

Které vědy je třeba chápat jako vztahově a významově nejvíce nápomocné a tedy nejblíží pedagogice a andragogice?

Filosofické vědy obecně poskytují pedagogice a andragogice orientaci v chápání vývoje výchovných procesů, výklad výchovných jevů, vysvětlení vývoje a vzniku pedagogických idejí, obecnou metodu definování pedagogických faktů a základní výzkumný instrumentář, **hraniční disciplínou** je *filosofie výchovy*. Z filosofických disciplín, které pomáhají pedagogice a andragogice vytyčovat všeobecné i konkrétnější cíle výchovy a vzdělávání, mají k ní nejbliže **etika, logika** a **estetika**. Operují zejména takovými kategoriemi, jako je *pravda, dobro, krása, ratio apod.* **Filosofie** se nejčastěji charakterizuje jako nauka o obecných zákonitostech vývoje přírody, společností a myšlení. Hledá východiskové principy a zákonitosti světa, poznání, smyslu života jedince a jeho místa ve společnosti.

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

Logika je věda o všeobecných formách a struktuře myšlení, o správném a přesném vyjadřování myšlenek a vyvozování důsledků na základě logických postupů. Kromě toho se zabývá otázkami, které jsou významné pro každou aplikovanou metodologii, jako např.

⁹³ Pro jedince, kteří mají tuto sféru, nebo jen některou její oblast ve své pracovní náplni a profesně se v ní i zdokonalují se samozřejmě i tato zájmová sféra stává záležitostí profesní.

nauka o definicích, podobnosti, klasifikaci věd, zjišťuje zdroje omylů v myšlení.

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

I když jsou pro pedagogiku stejně důležité poznatky logiky (metodologie pedagogických disciplín) a estetiky (kultivace estetického cítění), přece jen se již od antiky považuje za nejužší vztah mezi formulováním cílů výchovy a etickými teoriemi, tedy fakticky mezi pedagogikou a etikou. Počínajíc Sokratem, který je považován za zakladatele etiky, Aristotelem, který vypracoval ucelený systém mravních hodnot, přes stoiky a středověk se zmíněný vztah formoval až ke dnešní podobě propojení normativní funkce pedagogiky s nejnovějšími koncepty etiky. Etika navíc souvisí s mravní a etickou výchovou. Napomáhá obecně vytyčovat cíle života člověka, konkretizovat normy i požadavky mravního formování žáka v jednotlivých věkových obdobích.

Psychologické vědy obecně umožňují pedagogice a andragogice chápat rozvoj psychických procesů a vlastností člověka; při koncipování výchovných systému využití psychologických zvláštností jednotlivých období výchovy jedince (poskytuje poznatky o vývojových stádiích psychiky a věkových zvláštnostech jednotlivých věkových skupin); při výchově defektních jedinců (patopsychologie), atd. **Psychologie** tedy zkoumá a analyzuje duševní stránky rozvoje osobnosti, pomáhá pedagogice a andragogice poznávat objekt výchovy, čímž jí umožňuje přiměřeně aplikovat záměrné vlivy na žáka, považuje se za nejvýznamnější, nejbližší pomocnou vědu pedagogiky.⁹⁴

Níže poukážeme spono rámcově na propojení básových psychologických disciplín s rozvojem pedagogické a andragogické teorie, jakož i praktické výchovné činnosti.

⁹⁴ Dá se říci, že většina pedagogických a andragogických teorií, směrů a proudů se od nejstarších dob rozvíjely v úzkém kontaktu s rozvojem teorií psychologických, kdy tyto podstatně ovlivňovaly pedagogické myšlení, ale i výchovnou praxi. Jako příklad možno uvést vliv *experimentální psychologie* (koncem 19. století – zakladatelem W. Wundt) na vznik *experimentální pedagogiky* (jeden ze zakladatelů – E. Meumann), který se v počátcích projevil podněty v mnohých aktivitách pedagogiky za účelem reálného poznávání žáka, související i se vznikem progresivních výzkumných metod jako pozorování, experiment a statistické metody. Jiný směr experimentální psychologie, tzv. *tvarová psychologie (gestaltismus)* měl za následek komplexní přístup v působení na subjekt výchovy, protože vychází ze zásady, že prvotním a základním obsahem každého duševního procesu nejsou části, „elementy“ (pocity), ale komplexní celostní formy. Ve 20. století ovlivnila pedagogické směry hlavně tzv. *hlubinná psychologie* důkladnějšími výzkumy základů duševní podstaty člověka, a to zejména psychoanalýza S. Freuda, individuální psychologie A. Adlera, personalistická psychologie W. L. Sterna a analytická psychologie C. G. Junga, což mělo za následek rozvoj různých naturalistických koncepcí výchovy, které se soustředovaly zejména na dítě, na analýzu jeho duševního života. V této souvislosti by bylo možno uvést i další významné vlivy psychologických směrů na pedagogické myšlení, jakým je např. Pavlovovo učení o reflexech a jiných zákonitostech vyšší nervové činnosti, které se stalo i noetickým (poznávacím) základem vyučovacního procesu, ale domníváme se, že pro dokumentování mnohostranného spojení pedagogiky a psychologie v širším smyslu slova to postačuje.

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

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

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

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

Pedagogická psychologie – její charakteristiku jsme uvedli v předchozí části pojednávající o hraničních vědních disciplínách.

Na margo této části je potřeba uvést, že je někdy těžké vymezit hranice mezi těmito disciplínami oblasti zkoumání tak, aby se nepřekrývaly, protože každý výchovný jev má i svou psychickou podstatu.

Sociologie – obecně pomáhá pedagogice a andragogice porozumět společenským vlivům

výchovných procesů a jevů ve vztahu ke zvláštnosti jednotlivých sociálních prostředí, ve kterých dochází k výchově, i faktorům působícím na jedince; **hraniční disciplínou** je **sociologie výchovy**. Sociologie jako věda zkoumá zákonitosti vývoje struktury společnosti, zabývá se zákony, které platí pro sociální život společnosti jako celku. Vzhledem k širokému okruhu společenských jevů, které tvoří předmět jejího bádání, došlo i v sociologii ke specializacím. V současnosti se vyčleňují určité autonomní oblasti bádání, např. *sociologie rodiny, průmyslová sociologie, zločinnosti, města, venkova* apod.

Vzájemné vztahy sociologie a pedagogiky a andragogiky vyplývají ze společenské a sociální podstaty výchovného procesu. Sociologie pomáhá identifikovat a analyzovat prostředí, ve kterém se odehrává výchovný proces, čímž nabízí pedagogické a andragogické teorii i výchovné praxi nezbytný materiál pro rozbor a usměrňování záměrného působení – jde zejména o přesnější vymezení možností a hranic výchovného působení (důkazem úzkého vztahu sociologie a pedagogiky je i vznik hraniční vědní disciplíny – sociální pedagogiky, charakteristiku které jsme uvedly výše v části opory pojednávající o hraničních pedagogických disciplínách). V současnosti pedagogika a andragogika přebírají ze sociometrie i vícere metody a techniky výzkumu (ankety, dotazníky, testy apod.), i když u pedagogického a andragogického výzkumu výchovného jevu nejde jen o deskripci, ale především o analýzu příčin a souvislostí mezi vnějšími okolnostmi a duševním vývojem objektu výchovného působení. Tak se výsledky sociologických výzkumů stávají pro pedagogickou a andragogickou anamnézu a zobecnění jen pomocným materiálem, protože v pedagogice a andragogice přichází do úvahy i další činitel – edukant se svými specifickými znalostmi, jako člen jisté věkové skupiny i jako jedinečná individualita, osobnost.

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

Přesto, že jsme výše uvedli jako nejbližší k pedagogice a andragogice tři vědy, neznamená to, že pedagogika a andragogika nemají a nepotřebují vztahy i s dalšími vědními disciplínami, že tyto jsou pro ně méně významné. Není potřeba rozebírat celý vědní systém, dál tedy uvedeme aspoň ty, které jsou dle nás z hlediska funkcí a úkolů pro pedagogiku a andragogiku nejpotřebnější.

Dějiny – úzká spolupráce z hlediska dějin pedagogiky a andragogiky dělí se na dílčí dobové etapy, např. pedagogika období renesance atd.; pomáhají vysvětlovat výchovné jevy v historických souvislostech.

Vědy přírodní a lékařské (biologie, anatomie, fyziologie, hygiena, chemie) napomáhají optimalizovat koncepcí výchovné činnosti z hlediska přiměřeného zatížení fyzické i psychické stránky vychovávaného jedince.

Vědy technické, technologické, ekonomické, vědy o řízení jako např. matematika, technologie, nauka o strojích, elektronika, ekonomika, kybernetika, teorie řízení, teorie her, teorie systému, vědecká technologie, logika, statistika a další také přinášejí důležité poznatky, které mohou být využity k zefektivnění edukace; **hraniční disciplínou** je např. *ekonomie výchovy a vzdělávání* (někdy uváděná i jako pedagogická ekonomie), kterou jsme charakterizovali výše.

Ostatní humanitní vědy (např. právní disciplíny, lingvistika, vědy o umění) napomáhají vytýčení cílů výchovy; mohou být využity v oblasti estetické výchovy; pro správné vyjadřování a formulování myšlenek; v oblasti mravní, právní a politické výchovy.

Nakonec třeba dodat, že v současnosti vlastně neexistuje věda, která by z hlediska pedagogické teorie či praxe neměla s pedagogikou alespoň něco společného, ať už jde o vědy přírodní, společenské, technické či vědy o umění.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu páté kapitoly je způsobilý vysvětlit základní členění pedagogických a andragogických vědních disciplín, konkrétně i charakterizovat jednotlivé základní, hraniční a aplikované pedagogické disciplíny, jakož i obecné, profesní a zájmové andragogické disciplíny, včetně vyjmenování a stručné charakteristiky alternativních škol a hnutí ve dvou historických vlnách - 30. a 70. léta 20. století, přičemž umí i dokumentovat situaci ohledně výskytu těchto škol v současnosti v ČR. Zná a umí vysvětlit význam a charakteristiku tzv. nejbližších pomocných disciplín – v čem konkrétně jsou tyto nezastupitelná pro pedagogiku a andragogiku – s důrazem na soudobé psychologické, sociologické a filosofické vědní disciplíny.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované páté lekce tak, že imaginárnímu spolužákovi vysvětlíte přednosti členění pedagogických a andragogických disciplín doporučovaných autorem této studijní opory před členěním jiných uváděných autorů; pak zdůvodněte a konkretizujte, které z filosofických, sociologických a psychologických disciplín a v čem přispívají pedagogice a andragogice v plnění jejich předmětných úkolů a tedy si zasluhují (zda) označení nejbližší podpůrné vědní disciplíny.



Otázky k zamyšlení:

1. Zamyslete se, zda koncepty alternativních škol a hnutí 1. a 2. vlny šíření již nejsou přežitkem.
2. Dokážete vysvětlit, proč je dobré, že některé alternativní školy existují v současnosti i v ČR a v čem jsou jejich přednosti a přínosy ve srovnání se státním školstvím?



Korespondenční úkoly:

1. Z doporučených pramenů (nebo i mimo nich), vyhledejte stručnou charakteristiku disgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie.
2. Udělejte anonymní průzkum ve svém okolí s cílem zjistit u školou-povinných dětí (10 respondentů), adolescentů (10) a dospělých (10), u kolika z nich se vyskytuje nějaká (uvést jaká) porucha, které jsou si vědomi. Výsledky interpretujte a uveďte, jaké metodiky sběru dat jste použili a proč.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce pátého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 5 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

6 PEDAGOGICKÉ A ANDRAGOGICKÉ CÍLE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Šestá kapitola obeznamuje s cíli výchovy dětí a adolescentů, jakož i cíli výchovy dospělých, kterými se zabývají vědní disciplíny pedagogika a andragogika. Pojednává též o klasifikaci a taxonomii zmíněných cílů.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu šesté kapitoly by měl být schopen:

- pochopit, osvojit si a vysvětlit zaměření, požadavky, funkce, obecné principy, klasifikaci a taxonomii výchovných cílů u dětí a adolescentů, jakož i u dospělých edukantů;
- získat dostatečný základ, aby mohl reprodukovat, aplikovat a rozvíjet získané poznatky v dalších částech studia tohoto předmětu dle této studijní opory, jakož i v dalších povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



cíle výchovy, záměrnost výchovy, teleologie, systém KEMSAK, koncept výchovných cílů UNESCO pro dospělé edukanty, taxonomie kognitivních cílů (Bloom), afektivních cílů (Kratwohl) a psychomotorických cílů (Dave), požadavky na cíle SMART



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 50 až 60 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

6.1 Pedagogické cíle a záměrnost výchovy

Cílevědomost je jedním ze základních znaků výchovy. I když ve výchově je mnoho přirozeného a spontánního působení (vlivy v primárním prostředí) řídicího subjektu na řízený objekt, školou (nebo i zájmovou institucí) organizovaný výchovný proces je procesem převážně cílevědomým. Pod **výchovným cílem** se rozumí **zamýšlená změna osobnosti žáka, které má být dosaženo v procesu výchovy**.

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

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

Formulace cílů by dle Kosové⁹⁵ měla respektovat i jisté *obecné principy*:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- měly by být dostatečně obecné, aby postihovaly všechno lidské, ale současně vyhovovaly každému člověku,- nikoho nesmí dopředu vyloučit,- měly by poskytovat možnost rozpracování do postupných výchovných kroků - zvlášť pro každého člověka,- neměly by být příliš vzdálené a neuskutečnitelné,- nemohou být postaveny jako něco konečného, aby nenavozovaly zdání bezperspektivnosti,- nesmí stavět do protikladu potřeby individuální a potřeby společnosti. |
|--|

Z hlediska jedince se při formulaci výchovných cílů i dnes zdůrazňuje jako základní východisko potřeba formování komplexní osobnosti (harmonie ducha a těla), člověka demokrata, humanistu, vzdělaného, mravně založeného, esteticky citícího, fyzicky zdatného a zdravého, který by se měl „naučit žít svůj vlastní život“, rozvinout své bytostné síly tak, aby jako plnohodnotná osobnost naplnil ve společnosti smysl svého života. Přitom za plnohodnotnou osobnost se považuje osobnost autentická, svobodná, integrovaná, otevřená a celistvá, která na základě potřebné míry všestrannosti a harmonie dokáže svobodně a odpovědně tvořit a kultivovat i svět kolem sebe a sebe v něm.⁹⁶

Zelina⁹⁷ v koncepci tvořivé humanistické výchovy rozpracoval mimo-poznávací oblast výchovy do systému „KEMSAK“ - do šesti oblastí non-kognitivních funkcí a procesů, které

⁹⁵ Viz c. d. KOSOVI (1996).

⁹⁶ Viz c. d. KUČEROVÁ (1990).

⁹⁷ Viz blíže c. d. ZELINA (1994).

jsou entitami osobnosti a zároveň cíli výchovy, ke kterým by mělo směřovat naše výchovné působení jako k trans-aktualizace osobnosti. Jde o tyto cíle:

- **Kognitivizace člověka** - cílem této oblasti je naučit člověka myslet, přemýšlet a řešit problémy v obecné rovině, aplikovat je na kteroukoliv konkrétní oblast;
- **Emocionalizace osobnosti** - rozvíjení citů člověka, jeho prožívání, rozvoj jeho afektivní oblasti;
- **Motivace a aktivizace osobnosti** - jde zejména o rozvíjení potřeb, zájmů a tužeb, přání, hodnot a ideálů člověka;
- **Socializace a komunikace** - cílem je naučit člověka pro-sociálnímu chování a komunikaci, ale bez toho, aby ztratil anebo minimalizoval svou autenticitu, jako předpoklad identity osobnosti;
- **Axiologizace člověka** - tu jde o dva souběžné znaky a dva cíle: naučit člověka hodnotit, zhodnocovat, rozhodovat se v progresivním všelidském směru a rozvíjet schopnost interiorizace progresivních hodnot do imanentní struktury osobnosti;
- **Kreativizace osobnosti** - jako nejvyšší oddíl výstavby osobnosti, tj. naučit člověka tvořivému přístupu k životu, k sobě, k práci, k jiným lidem.

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

- **orientační a anticipační** - dávají vhodnou pedagogickou orientaci, jsou systémově-tvůrčím faktorem výchovně-vzdělávací soustavy. Jsou i anticipací možností a projektování výchovně-vzdělávacích výsledků;
- **motivační a stimulační** - mají specifický stimulační a motivační význam pro učitele i pro žáky. Podněcují tvořivost vychovatelů, aktivizují žáky k jejich plnění. Umožňují i koordinovat výchovné prostředí;
- **realizační** - soustava výchovných cílů promítnuta do projektů výchovy umožňuje i realizační funkci cílů;
- **regulační** - usnadňují diagnostickou činnost. Tato funkce umožňuje odpověď na dotaz, zda byly stanovené cíle splněny.⁹⁸

Při **klasifikaci cílů výchovy** možno vycházet z různých hledisek a cíle členit dle nich. Z pramenů možno vyčíst, že to může být např.

- i) hledisko subjektivě-objektivé (člení cíle na vnější a vnitřní)
- ii) hledisko rozsahu (cíle celkové a cíle dílčí)
- iii) hledisko obsahové zaměřenosti (cíle všeobecné - platné v celé dané výchovně-vzdělávací soustavě + cíle konkrétní - platné jen pro určité podmínky + cíle jedinečné – vyskytující se jenom ojedinele)
- iv) hledisko významové (cíle strategické, taktické, operativní)
- v) hledisko náročnosti (cíle maximální, optimální a minimální)
- vi) hledisko závaznosti (cíle obecně závazné, orientačně-nezávazné a výběrově-závazné)
- vii) hledisko druhové aktivity (cíle informativní a formativní) apod.

Existují i další členění či klasifikace, podle jiných hledisek nebo složek, které přirozeně nemůžeme všechny demonstrovat. Jde o to, abychom si uvědomili hlavně skutečnost, že všechny cíle se vzájemně podmiňují a v jistých situacích se prolínají. V určité

⁹⁸ Tamtéž.

fázi výchovného procesu může některý z nich převládat, tedy být primárním, což ale neznamená, že ostatní neexistují, anebo že by byly méně důležité. Jsou formulovány v učebních programech (RVP, ŠVP), v předmětových kurikulech, učebních osnovách.⁹⁹

Kromě klasifikace je u cílů výchovy důležitý i rozměr **taxonomie**. Asi nejznámější jsou *Bloomova taxonomie kognitivních cílů* (1956), která je zaměřena na rozumovou stránku osobnosti, *taxonomie afektivních cílů podle D. B. Kratwohla* (1964), která je zaměřena na emocionální stránku osobnosti a *taxonomie psychomotorických cílů podle H. Davea* (1968), která je zaměřená na praktickou stránku osobnosti. **Nejblíže výchově má taxonomie Kratwohla**, která je budována na základě postupného zvnitřňování hodnot vychovávaných subjektů, i když ostatní dvě nemůžeme opomíjet, protože tak rozumové, jakož i motorické aspekty jsou ve výchově potřebné a nacházejí se v ní.



Charakteristika uvedených taxonomií je uvedena v příloze č. 4 této studijní opory.

6.2 Andragogické výchovné cíle

Andragogické cíle mají mnoha společného s cíli pedagogickými, což dokladuje i fakt, že andragogika se „zrodila z lůna“ pedagogiky. Tak tomu je i u systému KEMSAK a rovněž u klasifikace cílů s tím, že je zde při aplikaci dbát na věkové odlišnosti a vyspělost dospělých, hlavně na jejich zkušenostní bázi.

Odlišné ve srovnání s pedagogickými cíli je zejména:

- důraz na zefektivňování socializace (včetně en-kulturace a resocializace),
- zaměření edukace na další profesní a kulturní „do-výchovu“ a reedukaci, příp. převýchovu,
- kreativní dotváření složek osobností související s vnitřními složkami dospělé osobnosti (formativní stránka - docilita, motivace, invence, flexibilita, smysl pro změnu, akčnost paměti).

Z hlediska teleologie jsou andragogické cíle očekávané a zamýšlené výsledky (struktury interiorizovaných informací, způsobilostí, dovedností, zkušeností), kterých mají dospělí edukanti v průběhu, nebo v závěru edukačního procesu (hlavně formativního charakteru), dosáhnout. Jak jsme již výše nastínili, edukace se nevztahuje jen k vědění a poznávání, ale i k osvojování si či prohlubování a cizelování sociálních a dalších dovedností, du-

⁹⁹ C. d. PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ (2009), s. 35.

chovných, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, ke schopnosti uplatnit se tak v osobním životě, jakož i v pracovním prostředí a dalších složkách společenské existence. Je tedy zřejmé, že andragogika se zabývá složitější strukturou cílů než pedagogika.

Teoretickým východiskem by v krajním případě mohla být i „andragogická“ aplikace v předchozí části zmíněných taxonomií, ale ty byly vytvořeny pro děti a adolescenty. Pro výchovu dospělých je spíše vhodnější, i když stručný, ale novější koncept UNESCO – koncept tzv. čtyř „pilířů“ vzdělávání pro 21. století,¹⁰⁰ a to konkrétně:



- **učít se poznávat**, tj. osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se, prohloubit si v návaznosti na základní vzdělání poznatky o světě a dále je rozšiřovat;
- **učít se pracovat a jednat**, tj. naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které nás obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován;
- **učít se být**, tj. porozumět vlastní rozvíjející se osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní zodpovědností;
- **učít se žít společně**, učit se žít s ostatními, tj. umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo.

Klasický edukační pohled na cíle požaduje, aby byly konzistentní, přiměřené, jednoznačné a kontrolovatelné. Cíle jsou odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Atraktivní (v současnosti nejčastěji citovaný) přístup SMART¹⁰¹ tyto požadavky na cíle upřesňuje:

Specific	=	Specifické, konkrétní
Measurable	=	Měřitelné, kontrolovatelné
Achievable	=	Akceptovatelné, dosažitelné, splnitelné
Relevant	=	Relevantní, důležité z hlediska vyšších cílů
Timed	=	Termínované

¹⁰⁰ Vycházející z koncepčních prací UNESCO z roku 1996 (tzv. Delorovy komise).

¹⁰¹ Z angličtiny *smart* = *elegantní, chytrý, upravený*. SMART / SMARTER je používán v projektovém řízení a koučinku ve fázích stanovení cílů (tak projektových, jakož i cílů osobního rozvoje). Stejný termín se také často používá při výkonnosti, kdy cíle jsou požadované parametry, které by měl naplnit hodnocený zaměstnanec. První zaznamenané použití tohoto pojmu bylo v listopadovém vydání *Management Review* v roce 1981 v textu publikovaném G. T. Doranem. Alternativními přístupy jsou DUMB (*doable, understandable, manageable & beneficial* – proveditelný, pochopitelný, uříditelný a prospěšný), jakož i KARAT (konkrétní, ambiciózní, reálný, akceptovatelný a termínovaný).



SHRNUÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu šesté kapitoly zná a umí vysvětlit zaměření výchovných cílů u dětí, adolescentů i dospělých edukantů, rovněž požadavky na tyto cíle, funkce cílů, obecné principy při stanovování cílů, klasifikaci a taxonomii výchovných cílů u dětí a adolescentů, jakož i u dospělých edukantů (dle Blooma, Kratwohla a Davea).



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované šesté lekce tak, že imaginárnímu spolužákovi vysvětlíte zaměření výchovných cílů u dětí, adolescentů i dospělých edukantů, přičemž uplatníte systém KEMSAK.



Otázka k zamyšlení:

1. Je rozdíl, jestli ano, jaký a uveďte konkrétně c čem, mezi naučením se nějaké látky a interiorizací tohoto učiva?



Korespondenční úkoly:

1. Z charakteristik taxonomií cílů (dle Blooma, Kratwohla a Davea – viz příloha č. 5 této opory) sestavte metodologicky správně jednu vlastní taxonomii, vhodnou jak pro děti, tak pro adolescenty a dospělé edukanty.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce šestého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

7 OBSAH EDUKACE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Sedmá kapitola obeznámuje s obsahem výchovy a vzdělávání dětí, adolescentů a dospělých edukantů. Pojednává též o zaměření obsahu, požadavky na něj a nosiči tohoto obsahu; taktéž obeznámuje se složkami výchovy v demokratické společnosti, jakož i rozdíly v pojetí těchto složek u dětí, adolescentů a dospělých edukantů.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu sedmé kapitoly by měl být schopen:

- pochopit, osvojit si a vysvětlit zaměření a požadavky na obsah edukace, přitom i charakterizovat různé nosiče obsahu u dětí a adolescentů, jakož i u dospělých edukantů;
- pochopit, osvojit si a vysvětlit složky výchovy v demokratické společnosti, jakož i rozdíl v pojetí těchto složek u dětí a adolescentů a u dospělých edukantů;
- získat dostatečný základ, aby mohl reprodukovat, aplikovat a rozvíjet získané poznatky v dalších částech studia tohoto předmětu dle této studijní opory, jakož i v dalších povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



obsah edukace, nosiče obsahu, učební plán, učební osnova, rámcový vzdělávací plán (RVP), školní vzdělávací plán (ŠVP), edukační program, edukační projekt, kurikula, učebnice, pracovní sešit, film, videonahrávka, PC file, rozumová, mravní, pracovní, estetická, tělesná, multikulturní, integrovaná výchova, výchova k humanismu a k rodičovství



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 90 až 100 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

7.1 Pedagogické učební programy - kurikula

Pedagogický obsah, tedy obsah výchovy a vzdělávání dětí a adolescentů pro systém ZŠ a SŠ je ukotven v pedagogických učebních programech:

RVP – rámcové vzdělávací programy, tedy rámcové učební plány a rámcové učební osnovy;

ŠVP – školní vzdělávací programy, tedy podrobné učební plány a podrobné učební osnovy.

Pedagogický obsah se nachází taktéž v:

- rozvrhu hodin
- učebnicích
- dalších nosičích a médiích jako jsou filmy, diskety audiovizuálního zaměření apod.

Jistou „vylepšenou sloučeninou“ výše uvedených složek je v současnosti i u nás již používané *kurikulum*, které je třeba chápat jako „obsah edukace (učivo) v širším slova smyslu, ale zároveň i jako proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost učícího se edukanta, kterou získává ve školním (výchovně-vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením.“¹⁰² V tomto zmíněném systému vazeb si však dominantní postavení zachovává obsah = učivo (jako relativně stabilní konstrukt). Je možné je dělit do několika dimenzí:

- **dimenze ideová** představuje obecné i konkrétní cíle, jež se mají ve výchovně-vzdělávacím procesu realizovat (dokumenty školské politiky, cíle, vize a plány);
- **dimenze obsahová** se týká konkrétního učiva, zpracování učebnic apod. Jde tedy o to, jak učivo prochází vzdělávacím procesem;
- **dimenze organizační** se vztahuje k osnovám a standardům, které řeší podmínky, v nichž se výuka realizuje;
- **dimenze metodická** zahrnuje metody a formy, jakými je učivo předáváno, typicky jde o vyučovací styl učitele, didaktické prostředky aj.

Z pohledu stanovení obsahu edukace jsou kurikula zahrnuta v kurikulárních dokumentech, kterými jsou vzdělávací programy (ŠVP, RVP), standardy vzdělávání, dále učební plány a osnovy jednotlivých výchovně-vzdělávacích institucí (škol apod.). Obsahu kurikula rovněž musí odpovídat obsah učebnic.¹⁰³

Z hlediska uplatňování principu transparentnosti jsou RVP (dle jednotlivých druhů, stupňů a tříd) přístupné na webových stránkách MŠMT ČR a ŠVP na webových stránkách příslušných ZŠ a SŠ.

¹⁰² C. d. PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ (2009), s. 136–137.

¹⁰³ Viz blíže c. d. MAŇÁK – JANÍK – ŠVEC (2008).

7.2 Andragogické učební programy - projekty

Pro stanovení obsahu edukace dospělých zpravidla (aspoň pokud jde o kreování formativní složky edukantů) žádné celostátní dokumenty v podobě RVP a ŠVP nejsou. Samozřejmě i zde jsou aplikované:

- rozvrhy hodin
- kurikula
- učebnice (v různých podobách např. doplňovacích pracovních sešitů apod.)
- další nosiče a média (podobně jako v pedagogice).

První dvě složky jsou zpravidla součástí edukačních **projektů, které tvoří odborníci** po zjištění edukačních potřeb (jistě skupiny potenciálních účastníků).

Projekt by měl obsahovat tyto základní části:¹⁰⁴

- **úvod** – charakteristika organizátora edukace – interní útvar, nebo dodavatelská instituce; ekonomický rozbor, zdůvodnění edukace jisté kategorie pracovníků; stupeň akreditace kurikul;
- **koncept** vstupní, průběžné a výstupní **diagnostiky** účastníků + před-vstupní;
- **účastníci** – výběr, charakteristika, úroveň docility a cílové kompetence;
- **lektorské zabezpečení** – výběr, kompetence odborné a androdidaktické- interní/externí;
- **cíle** – obecné, profesní, individuální (na bázi prestiže, zájmů), zdůvodnění a očekávaný přínos pro firmu či jedince (např. do-kvalifikace, rekvalifikace, reedukace, individuální učení se);
- **obsah** – učební plány + učební osnovy (rámcové, podrobné) + rozvrh+ učebnice, opory, a jiné zdroje (nosiče) – TV, video, PC, audio, internet, intranetové „konzervy“;
- **formy**;
- **metody**;
- **didaktické prostředky** – materiální/nemateriální (PC, učební texty, systém konzultací přes e-mail);
- **rozpočet – efektivnost** – včetně poplatků/jiných výloh a nákladů i ze strany účastníků;

¹⁰⁴ Platí u dlouhodobějších edukačních akcí; u jednodenních se zpravidla aplikují jen některé, viz blíže c. d. KALNICKÝ (2017a).

- **organizační zabezpečení** – řídicí osoby projektu a edukační aktivity, asistenti, místo, didakticko-technické vybavení učeben, knihovna + další logistika (občerstvení, nocleh, strava, kulturní vyžití), systém vyhodnocení, certifikace.

Jistou mnemotechnickou pomůckou pro sestavení klíčových složek dobrého projektu/programu/kurikul mohou být odpovědi na následující otázky:

Kdo – *organizátor*
Proč – *cíl vzdělávací akce - zdůvodnění*
Co – *obsah akce*
Kým – *prostřednictvím koho – lektora*
Koho – *účastník/účastníci*
Jak – *vzdělávací forma + metoda*
Kde – *místo konání*
Kdy – *datum - doba + hodinový rozsah konání*
Zač – *náklady*

7.3 Složky výchovy v demokratické společnosti

Dle odborných pramenů je první a nejdůležitější složkou rozumová výchova. Složek však přibývá, vybrali jsme dle nás jen ty klíčové.

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

V souvislosti s konkretizací obsahu se uplatňují základní hlediska:

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

Mravní výchova - je výchovnou aktivitou zaměřenou na vypěstování jistých mravních kvalit člověka – postojů, črt, životních cílů, perspektiv, názorů a přesvědčení (komplex

požadavků) syntetizujících se do struktury formující se osobnosti (s právem jedince na vlastní názor), které odpovídají společenským potřebám (jsou v souladu s ostatními cíli výchovného působení), protože od těchto kvalit závisí míra úspěšnosti začlenění se jedince do společenských vztahů (skupiny, třídy, komunity).

Formování ušlechtilých volních a povahových vlastností a črt osobnosti – od základních návyků a zvyků (hygiena, otužilost), přes slušnost, zdvořilost, disciplinovanost, iniciativnost, pracovitost, pořádkumilovnost, vytrvalost, čestnost, upřímnost, zásadovost, statečnost, obětavost, až ke spravedlivosti, humánnosti, samostatnosti, věrnosti (v přátelském, manželském či partnerském vztahu), hrdosti na národní příslušnost, pozitivnímu vztahu ke společenským, národním tradicím, ale zároveň i internacionálnímu citění, hrdosti na kulturu vlastního národa a zároveň akceptování i jiných kultur apod., to všechno jsou aspekty, které úzce souvisí s mravním přístupem k životu, i když některé se rozebírají v literatuře jako samostatní druhy výchovy (výchova k humanizmu, pracovní výchova, výchova k manželství a rodinnému životu, multikulturní výchova apod.).

Výchova k humanizmu - i když samotný pojem humanizmus (z lat. *humanus* - lidský) vznikl až v novověku, zájem o člověka a lidskou společnost charakterizuje už klasické období řeckého myšlení. Humanizmus představuje souhrn názorů, postojů a myšlenkových hnutí vyjadřujících úctu k lidské důstojnosti, k lidským právům, péči o blaho lidí, o jejich harmonický rozvoj, vytváření vhodných podmínek pro život. V genezi lidského společenství, včetně výchovy se humanizmus vymezoval různě. Jeho cíle a obsah se v jednotlivých společenských formacích měnily. Byl a je nejenom pojmem pojícím se s všelidskými ideály rovnosti, svobody, tolerance, pokory, úcty, charity, dobra a dalšími prioritními hodnotami člověčenství, ale je i ideou, programem a přesvědčením, že člověk je schopen vývoje a vzdělání a je i odpovědný za svůj život (jeden z demokratických prvků současného humanizmu).

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

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

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

Osvícenecký humanismus (17. - 18. století s představiteli Holbach, Helvétius, Diderot a další) čerpal z renesančního humanismu a snažil se rozšířit jej na široké masy lidí. Zdůrazňoval důležitost vzdělání a osvěty. Jeho představitelé se domnívali, že na jeho základě možno změnit i společnost. V 18. a 19. století se z Německa šířilo **hnutí tzv. novohumanismu** (Herder, Goethe, Schiller), které mělo vliv i na humanistické koncepty u nás.

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

Výchova k humanismu představuje proces změn, který má:

dimenzi vztahů – změny postojů subjektu výchovy k vychovávanému: místo direktivního přístupu nastupuje důvěra, která se chápe jako podněcující, motivační humanizující faktor, který vede k projevům upřímnosti, mobilizuje kladné emoce, víru v sebe samého, vyvolává pocity jistoty atd.;

dimenzi obsahovou – přiměřený obsah odpovídající výchovným cílům za účelem formování charakterových a volných vlastností dětí, jako jsou skromnost, slušnost, sebeovládání, zdravé sebevědomí, vzájemné pochopení, ochota pomoci, ohleduplnost, slušné chování, vzájemná úcta, úcta ke starším, tolerance a další.

dimenzi procesuální – úprava podmínek a prostředků výchovy (formy, metody, technologie a pomůcky) tak, aby navozovaly příjemnou atmosféru s příjemným a vkusně upraveným prostředím.

Estetická a umělecká výchova - její podstatou je naučit vnímat, chápat, prožívat ale i vytvářet krásu v umění, kultuře, i v běžném každodenním společenském životě člověka. Kromě estetického působení v umění a v přírodě jde tady i o širokou oblast systematického osvojování si estetické teorie a výsledků tvořivé práce v umělecké oblasti. V úzké součinnosti s ostatními výchovnými vlivy se efekt estetického působení projevuje v pozitivním a aktivním vztahu jedinců ke kultuře, umění, přírodním krásám i k jednotlivým na první pohled všedním stránkám každodenního života, jakými je např. esteticky sladěné pracovní prostředí apod. V podmínkách školní soustavy se cílevědomá estetická a umělecká výchova realizuje především prostřednictvím vyučovacích předmětů hudební a výtvarné výchovy. V jejich osnovách a obsahu jsou uvedeny i základní informace, jejichž osvojení vytváří předpoklady pro formativní část aktivit - formování postojů, vztahů žáků k jednotlivým stránkám umění a ke kultuře vůbec.

Pracovní výchova - jejím cílem je pod řídicí aktivitou vychovatelů (rodiče, učitelé,

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

Tělesná výchova - patří k nejstarším složkám výchovy a byla v minulosti spojena s vojenskou výchovou, která zabezpečovala přípravu chlapců na obranu a ochranu rodu, země, jakož i přípravu pro expanzivní války. Vhodným příkladem v tomto smyslu se jeví výchovný systém ve starověké Spartě. Tělesná výchova má svůj význam i dnes, zejména s ohledem na „konzumní, pasivní, statický“ životní styl současného člověka a na vnější faktory negativně doléhající na jeho psychiku. Je předpokladem doloženým zkušenostmi, že právě kvalitně prováděnou tělesnou výchovu dětí a mládeže se mohou vytvářet předpoklady na jeho kompenzaci. Cílem tělesné výchovy je vytvářet a upevňovat pozitivní vztah ke cvičení, sportu, pohybu a pravidelné tělesné aktivitě, který je základem pro získávání jistých pohybových návyků a zručností jako přirozené součásti moderního aktivního životního stylu člověka.

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

Vzdělávací funkce se orientuje na racionální složku osobnosti, a to prostřednictvím souhrnu vědomostí, které by měli žáci nabýt z oblastí historie tělesné kultury (např. geneze tradic sokolských sletů, významní sportovci, olympionici, význam tělesného cvičení pro duševní zdraví apod.); pravidla her a sportů; materiální zabezpečení; bezpečnost při cvičení a sportech. Včasná a správná informace má významnou motivační hodnotu a vzbuzuje zájem žáka, např. o konkrétní sportovní odvětví, koriguje jeho morální orientaci, povahové a charakterové črty osobnosti.

Výchovná funkce je orientovaná na vytvoření a cílevědomé formování již zmíněného pozitivního vztahu k pravidelné tělesné aktivitě. Sportovní trénink, ale i volnější pohybová aktivity představují vhodné prostředí pro rozvoj morálně-volních vlastností žáka (vytrvalost, cílevědomost, houževnatost, sebe-disciplína), a u kolektivních sportů může žák získat i důležité sociální zručnosti, jakými jsou kooperativnost, komunikativnost apod. Velký význam v této souvislosti získává metoda osobního příkladu rodiče, pedagoga a trenéra.

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

Multikulturní výchova – jedním z projevů demokratického přístupu ve výchově moderního člověka je kromě jiných i akceptace fenoménu multikulturality, vycházející z myšlenkového proudu, akceptujícího kulturní diverzifikaci (rozdílnost, odlišnost) a zdůrazňující tolerantní přístupy k „jiným a odlišným“. Multikulturnost jako nový fenomén humanistické mravní kultivace osobnosti, který v demokraciích vyspělých zemí světa nastupuje od 60. let 20. století připouští přirozené právo na existenci mnohosti kultur. Myšlenka rychlé a totální (někdy i násilně) asimilace do dominantních národních kultur historie vyvrátila a společensky ji nepřipouští, protože násilí v tomto směru plodí opět jenom násilí a v konečném efektu přináší kulturní a mravní úpadek.

Zachování kulturní, národní a etnické identity, specifických subkultur ve větších a velkých kulturních společenstvích, solidarita, respekt a vzájemné uznání odkrývají cestu humánního, interkulturního spoluzití a integrace v kulturně-společenských dimenzích lidské civilizace. Multikulturalismus má tedy svůj edukačně-procesuální rozměr vzájemného chápání a vztahů mezi skupinami reprezentující ve společnosti různé kultury. Je výchovou na multikulturním základě, s cílem kultivace jedinců ve směru akceptace a utváření pozitivních vztahů k multikulturnímu prostředí v národním i mezinárodním měřítku. V rozvíjení celkové identity osobnosti v jeho kulturně-etickém rozměru utváří pozitivní postoj k různorodosti kultur. Umožňuje akceptaci jiné hodnotové a eticko-prosociální roviny a zároveň pomáhá rozvíjet schopnost pochopit jiné kultury i emocionálně. Výchova k multikulturalitě má v pedagogické reflexi svojí základní strategii v účinném rozvíjení dialogických forem a metod v komunikativním sociálně-výchovném spektru.

Integrovaná výchova - už více než dvě desetiletí se i u nás mnoho diskutuje o integraci zdravotně znevýhodněných dětí. Rozumí se tím zařazování těchto dětí do tříd s většinou intaktní populací. Výchova a vzdělávání smyslově, tělesně, mentálně postižených dětí, resp. dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v běžné škole se začala realizovat ve světě od začátku 60. let 20. století. U nás se možnost integrované výchovy a vzdělávání pro tuto skupinu dětí vyskytovala jen ojediněle, i to jen pro lehčí druhy postižení. Výchova a vzdělávání postižených dětí probíhala segregovaně ve speciálních školách a zařízeních (pro sluchově, zrakově, či jinak postižené děti).

Možnost vzdělávat postižené děti a mládež v běžných základních školách se u nás začala

realizovat až po roce 1990, kdy se stává součástí fungování hlavního školního proudu. Úzce to souvisí se změnami v systému vzdělávání zdravotně postižených dětí a mládeže na všech stupních škol. Cílem edukační integrace je kromě jiného vytvářet pro zdravotně postižené děti a mládež takové podmínky, které jim umožní být *relativně* rovnocennými partnery, se stejnými právy a možnostmi vzdělávání.

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

Aby integrace splnila svůj cíl, je třeba, aby byla naplněna minimální kritéria ze strany žáka, školy a rodiny (z hlediska úkolů a funkcí). Vzhledem k těmto podmínkám převažuje mínění současných odborníků z integrace vyloučit mentálně postižené děti.¹⁰⁵

Vašek uvádí a charakterizuje tři formy integrace:

- a) *místní* - když děti vyžadující speciálně-pedagogickou péči se vychovávají či vzdělávají v jedné budově/areálu, jako děti nepostižené, ale v prostorách, třídách pro ně speciálně určených a upravených. Kontakty obou skupin dětí jsou značně omezené a sporadické;
- b) *speciální* - se realizuje v odlišných prostorách; dochází k pravidelnému střetávání se postižených žáků s nepostiženými, např. na chodbách, na hřišti, v jídelně apod.;
- d) *funkční* - postižené děti jsou zařazovány do intaktních tříd/skupin s tím, že v zásadě platí pro ně stejné učební osnovy a výchovné standardy.¹⁰⁶

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

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

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

Z množství publikací, odborných studií a koncepcí (ale hlavně z RVP), zabývajících se

¹⁰⁵ Viz blíže c. d. VAŠEK (2005).

¹⁰⁶ Tamtéž.

výchovou k rodičovství a manželství, která se realizuje na základních a středních školách možno vydedukovat *základní cíle a obsah výchovy k rodičovství* a to podle stupňů školování žáků. Na středních školách jde z hlediska *cílů a obsahu výchovy k rodičovství* nejenom o rozšíření základních vědomostí (vzhledem k ZŠ), ale i o utváření odpovědných postojů v oblasti partnerských vztahů a rodičovství v souladu s vědeckými poznatky a etickými normami, což by se mělo promítnout do dílčích cílů.



Výběr základních cílů výchovy k rodičovství z RVP pro 1. a 2. stupeň základních škol, jakož i pro střední školy je uveden v příloze č. 5 této studijní opory.

U dospělých edukantů se uvedené složky mohou rozvíjet, upevňovat, případně se mohou měnit vztahy k nim, ale zde zpravidla nejde tak jako u dětí a adolescentů o osvojování si базových poznatků, návyků a postojů, ale převážně o cizelování již získaných (naučených, redukovaných, či převzatých a interiorizovaných) modelů některých složek. Výše uvedené složky se dospělých edukantů dotýkají více v pozici rodiče, tedy edukátora, některé dokonce pouze z této pozice (např. složka integrované výchovy), ke kterým zaujímají postoje či stanoviska obvykle před svými dětmi. Důležité a z edukačního hlediska výsostně žádoucí je, aby děti v nich mohly vidět své vzory pro vlastní chování a orientaci.



SHRnutí KAPITOLY

Student po prostudování textu sedmé kapitoly zná a umí vysvětlit zaměření a požadavky na obsah edukace, přitom i charakterizovat různé nosiče obsahu u dětí a adolescentů, jakož i u dospělých edukantů; taktéž dovede vysvětlit složky výchovy v demokratické společnosti, jakož i klíčové rozdíly v pojetí těchto složek u dětí a adolescentů a u dospělých edukantů.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí sedmé lekce tak, že imaginárnímu spolužákovi vysvětlíte zaměření a požadavky na obsah edukace s důrazem na RVP a ŠVP u dětí a adolescentů, a dále i požadavky na edukační projekty u dospělých.



Otázky k zamyšlení:

1. Je vůbec nějaký rozdíl, když ano, jaký:
 - a) mezi rozvrhem výuky a kurikulem,
 - b) mezi učebním plánem a učební osnovou?
2. Víte, která ze složek výchovy je nejdůležitější a proč?



Korespondenční úkoly:

1. Udělejte anonymní průzkum ve svém okolí u školou-povinných dětí (10 respondentů) a adolescentů (10 respondentů), jakož i u dospělých (20 respondentů) se zaměřením na zjištění, v čem by se chtěli vzdělávat ve svém volném čase. Výsledky interpretujte a uveďte, jaké metodiky sběru dat jste použili a proč.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce sedmého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

8 FORMY A METODY VÝCHOVY



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Osmá kapitola obeznamuje s členěním a charakteristikou (posláním) forem a metod výchovy u dětí, adolescentů a dospělých edukantů.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu osmé kapitoly by měl být schopen:

- pochopit, osvojit si a vysvětlit základní členění forem a metod u dětí a adolescentů, jakož i u dospělých edukantů, včetně účelu, k jakým způsobům jsou které vhodnější;
- získat dostatečný základ, aby mohl reprodukovat, aplikovat a rozvíjet získané poznatky v dalších částech studia tohoto předmětu dle této studijní opory, jakož i v dalších povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

individuální, skupinové, hromadné a smíšené formy výchovy a) *u dětí a adolescentů*: vyučovací hodina, učební den, exkurze, vycházka, kurz, metody působící na intelekt, na emoce, na vůli, přednáška, vysvětlování, přesvědčování, beseda, povzbuzování, trest, cvičení, navykání; b) *u dospělých*: kurz, přednáška, seminář, cvičení, školení, instruktáž, nácvik, zácvik, výcvik, zaučení, vyučení, koučing, mentoring, stáž, exkurze, rotace, stínování, studijní pobyt, exkurze; klasické metody, metody vstupní, seznamování se s obsahem (výklad, moderace), fixace a aplikace (diskuze, brainstorming, brainwriting, delfská, případová, balík dodané pošty, inscenace, simulační hra, projektová), metody hodnocení (ústní zkouška, písemný test, praktického výkonu či projektu, nebo portfolia)



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 90 až 100 minut.

8.1 Formy a metody výchovy dětí a adolescentů

8.1.1 Formy výchovy dětí a adolescentů

Problém klasifikace forem výchovy je ve srovnání s klasifikací metod jednodušší. Základní členění představuje formy:

- individuální
- skupinové
- hromadné/frontální a
- smíšené.

Individuální formy se uplatňovaly již od začátku historického vývoje výchovy a vzdělávání. Smíšené jsou kombinací hromadných, skupinových a individuálních forem. Hromadné formy začal uplatňovat již J. A. Komenský, který rozdělil žáky do tříd dle věku, čímž zavedl tzv. třídně-hodinový systém, který považoval za organizační základ výuky.

Výuka má procesuální a formální stránku. Procesuální stránka se týká vnitřního uspořádání obsahu a metod, zatímco formální stránka vyjadřuje jeho vnější rámeček, ve kterém edukační proces probíhá. **Výchovnou či edukační formou se rozumí právě toto organizační uspořádání podmínek na realizaci obsahu**, při uplatnění přiměřených metod, vhodných prostředků a respektování principů/zásad.

Ve druhé polovině 20. století se hlavní formou výuky na základní a střední škole stává **vyučovací hodina (jednotka)**, v rámci které pracuje edukátor s ustálenou skupinou edukantů - třídou. Vyučovací hodina zpravidla trvá 45 minut, ale podle povahy předmětu a konkrétního učiva mohou být organizované i jako dvoj- až tří-hodinovky, resp. vlivem průniků zkušeností z alternativní praxe může jít i o formu *učebního dne* či *týdne*. Rozlišují se různé *typy vyučovacích hodin*. Za kritérium určení typu výukové hodiny se považuje převažující charakter práce edukátora s edukanty: výklad nové látky, opakování, zkoušení + samostatná práce žáků, předběžné obeznamování s novou látkou, prohlubování, procvičování poznatků, nebo zručností.

K formám výuky, realizovaným často mimo vzdělávacího zařízení - v přírodě, výrobním nebo jiném prostředí, patří *vycházka a exkurze* (získávání zkušeností a poznatků bezprostředním pozorováním předmětů a jevů v přirozených situacích a podmínkách). Dále je to *školní výlet*, který kromě oddechově-rekreačního charakteru může plnit různé významné výchovné cíle.

K formám třeba řadit taktéž *slavnosti* i *kurzy*, ale i tzv. *volnočasovou* „*svobodnou aktivitu*“, při které edukant sám rozhoduje, co, s kým, kde a jakým způsobem bude dělat. Neznamená to ale, že si naprosto může dělat, co chce (nebo i nedělat). Tato činnost má být plánovaná, na její přípravě se podílí tak edukátor, jakož i edukant. Edukátor má o ní stálý přehled, kontroluje (ve snaze přesouvat co největší participaci na edukanta) a vyhodnocuje ji. Tato forma může být organizovaná individuálně, ve dvojicích, nebo ve skupinách.

Skupinová práce/výuka jako systém zasahuje a mění nejen organizační uspořádání edukantů, ale i strukturu jednotlivých fází výuky, způsob představení učiva, vyžaduje interaktivní metody, přiměřené prostředky, techniku a učební pomůcky, čímž vytváří příznivé podmínky na zintenzivnění intelektuálního i praktického úsilí a výkonů edukantů. Podporuje a podněcuje rozvoj sociálních vztahů, respektuje individuální osobitosti a stimuluje učební aktivitu v souladu s možnostmi jedinců. Jak uvádí Johnson & Johnson,¹⁰⁷ skupinová práce má probíhat v několika etapách:

- i) organizace edukantů (obeznámení s cíli zaměstnání, přidělení úkolů, instruktáž, jak postupovat, co se od nich očekává);
- ii) vlastní práce v skupinách rozvíjená na bázi spolupráce ;
- iii) kontrola práce, sebekontrola a shrnutí výsledků práce ve skupinách;
- iv) závěr zaměstnání/výuky - hodnocení, sebehodnocení práce ve skupinách.

K významným efektům skupinové výuky patří především to, že tato forma práce podporuje socializační funkci, vytváří optimální podmínky na rozvoj schopností každého edukanta, na jejich intelektuální zrání a kultivaci. Pozitivně ovlivňuje komunikační schopnosti a vlastnosti (konstruovat své myšlenky, vyjadřovat své názory, chápat a akceptovat názory jiných, projevit city, ale i ovládat své emocionální reakce atd.). Edukanti rozvíjejí pracovní vlastnosti, jako samostatnost, iniciativnost, houževnatost, aktivnost, osvojují si návyky společné práce, její účelnou organizaci, plánování, kontrolu a sebekontrolu, integraci apod.

8.1.2 Metody výchovy dětí a adolescentů

Výchovné metody představují postupy, způsob, kterým se aktivně (participací vychovávaného) formuje mravní vědomí, city, volní vlastnosti, chování a konání edukantů (žáků, studentů) v interakci s prostředím a usměrněním edukátora (vychovatel, rodič, pedagog,

¹⁰⁷ Viz c. d. JOHNSON - JOHNSON (1989).

instruktor apod.). Dle Maňáka a Švece¹⁰⁸ lze **metodu charakterizovat** jako **koordinovaný postup systémově uspořádaných výukových aktivit zaměřených na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů**. Společným základem bývá jisté stanovené kritérium. Nejznámějším je kritérium složky osobnosti, na kterou se primárně působí: racionální, emocionální, vegetativní. V odborných pramenech¹⁰⁹ nacházíme klasifikace, dělicí výchovné metody na:

1. metody působící na intelekt - nazýváme je *metody vysvětlování a přesvědčování*.

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

výklad (přednáška) - představuje náročný postup (dlouhá příprava, soustředěná pozornost, fyzická, zejména hlasová zátěž atd.) ze strany přednášejícího, jakož i z hlediska posluchačů (analyticko-syntetické myšlení, rozvinutá paměť, způsobilost opakovaného soustředění pozornosti v delších časových intervalech apod.), proto je z hlediska uplatnění vhodnější pro starší žáky a studenty;

vysvětlování - objasňování vychovávanému podstaty požadavků, které se na něj kladou, anebo budou klást, či požadovat;

přesvědčování (persuaze) – argumentování s cílem dosažení souladu mezi myšlením vychovatele a vychovaného. Vyššího efektu se dosahuje, když je stanoven jasný cíl, přesvědčuje ten, kdo by přesvědčovat měl (pedagogická kompetence, mravní kredit) a kdo je o věci sám přesvědčen. Nestáčí žákům jenom sdělit, co se od nich požaduje, co mají učinit, ale je potřeba ukázat jim i způsob/způsoby, jak mohou dosáhnout cíle;

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

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

Význam mravního hodnocení spočívá v možnosti podpory pozitivního a v nápravě nega-

¹⁰⁸ Viz c. d. MAŇÁK – ŠVEC (2003), s. 33.

¹⁰⁹ Viz c. d. PRŮCHA (2009 + 2015), ZELINA (1994), VIŠŇOVSKÝ (1998), VELIKANIČ (1978), ČÁBALOVÁ (2011), KANTOROVÁ (2008) a další; ale jsou i jiné, jako např. Čapek, kde nějakou rámcovou systémovou klasifikaci je jen těžké najít.

tivního chování žáků. Z těchto pohledů možno metody mravního hodnocení členit do základních skupin:

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

vyjádřením souhlasu – projevením verbální/nonverbální spokojenosti pedagoga s konáním žáka (žáků);

projevením důvěry – stojící na zásadě spojení úcty s náročností vůči žákům (schopnější žáci mohou plnit náročnější úkoly);

pochvalou – individuálně, před skupinou, nebo pochvalou spojenou s odměnou.

B. metody trestání, které jsou založeny na udělování restrikce, postihu, představujícího pro ostatní členy sociální skupiny výchovnou výstrahu. Trestat možno:

- **vyjádřením nesouhlasu**, kdy dá vychovatel jasně najevo, že projev žáka/žáků považuje za negativní a nežádoucí;

- **odložením/zrušením výhody anebo zábavy**;

- **pokáráním** - individuálně, před skupinou, nebo pokáráním spojeným s přeřazením žáka do jiné skupiny, nebo se sníženou známkou z chování.

Z hlediska efektivnějšího uplatnění trestů je potřeba dodržovat několik požadavků:

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

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

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

Cílem jejich uplatnění je formování pozitivních návyků a zvyků v mravním konání a chování

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

Samozřejmě o volbě metody v edukačním procesu rozhoduje cíl výuky, obsah, forma, profesní kompetence edukátora i docilita a počet edukantů, jakož i aktuální podmínky práce, materiální vybavení atd.

8.2 Formy a metody výchovy dospělých

8.2.1 Formy výchovy dospělých

Základní členění forem výchovy u dospělých se neliší od členění forem výchovy dětí a adolescentů, kterými se zabývá pedagogika v podobě, jak jsme je uvedli výše.

Co se týče výčtu konkrétních forem, které se většinou uplatňují ve výchovné sféře, je třeba uvést, že formy výchovy¹¹⁰ u dospělých jsou dnes rozpracovány a variovány do rozsáhlých počtů; pro naše účely uvádíme ty nejfrekventovanější: *kurz, lekce, lidová akademie, exkurze, lidové vysoké školy,¹¹¹ vyprávění, seminář, kroužek, letní škola, večer výměny zkušeností, kolokvium, symposium, přednáškový cyklus, večer otázek a odpovědí, klub, beseda, soubor atd.*¹¹²

Kurz (z latinského *cursus* – běh)¹¹³ - nejrozšířenější forma složená z komplexu výukových jednotek, lekcí, které na sebe bezprostředně navazují, nebo se periodicky opakují, přičemž mohou být tematicky rozmanité, jindy jako soubor předmětů či problémů, které jsou součástí učebního programu. Podle cílových funkcí jsou známy v oblasti výchovné tyto typy kurzů: aktualizační, specializační, inovační, jazykové, korespondenční, distanč-

¹¹⁰ Informativní (vzdělávací) stránkou forem se zabýváme v opoře k předmětu *Androdidaktika a gerontodidaktika*.

¹¹¹ Nejstarší a tradiční forma ve skandinávských zemích

¹¹² Viz blíže c. d. KALNICKÝ (2007), s. 67-68;

¹¹³ V různých souvislostech se může pod názvem **kurz** skrývat rozdílná podstata: např. v USA, Kanadě, ale i dalších západních zemích se používá tento název pro pojmenování určitého studijního předmětu - tematického bloku na vysokých školách, většinou v rozsahu jednoho semestru. Studenti si pak zapisují např. pět kurzů v semestru po dvou až čtyřech hodinách týdně; na Open Universitě ve Velké Británii obvykle kurz obsahuje vše, co se během roku učí v určitém studijním oboru. Vyskytuje se jak v oblasti výchovné (formativní), tak v oblasti informativní (vzdělávací a výukové);

ní, otevřené a další. Dle časového hlediska jsou to kurzy krátkodobé, dlouhodobé, cyklické, permanentní, letní, večerní; dle převažující míry uplatněných médií bychom mohli mluvit o kurzech televizních, rozhlasových atd.

8.2.2 Metody výchovy dospělých

Metoda výchovy jako nehmotný nástroj - postup edukátora, který při interakci s dospělými edukanty stanovuje strategii pro dosažení cíle - **je tedy způsob, jakým řídí edukátor formativní činnost edukantů, aby dosáhli společně vytyčeného cíle.**

Metody výchovy nejsou u dospělých tak rozpracovávány jako u dětí, a to jistě i proto, že se předpokládá, že dospělí jsou již vychováni a potřebují se dále už jenom „dovzdělávat“. Ze speciálních výchovných metod můžeme na základě starších pramenů uvést různé *diskuze, (pódiová, veřejná, televizní, rozhlasová, skupinová...), filmové, rozhlasové či televizní lekce, individuální, skupinové či frontální práce v terénu, a různé druhy cvičení, nácviků a přecvičování.*

Ale nemožno tento výše zmíněný postulát o nedostatečném rozpracování výchovných metod u dospělých brát absolutně, protože jsou dneska již velice dobře známy metody nesoucí v sobě převážně prvky formativní (90 a více %), jakož i informativní¹¹⁴ (max. 7%); a to jsou metody, kterým se v průběhu jejich geneze a adaptace říká *participační*, nebo *simulační*, či *aktivizující*...

Při vytvoření níže uvedeného souboru výchovných metod pro dospělé edukanty jsme brali v úvahu zejména náš vlastní přístup,¹¹⁵ opírajíce se o Maňáka,¹¹⁶ přičemž jsme ji podrobili „filtru aplikace“ na dospělé účastníky edukačního procesu a dospělí jsme k jejich členění na:

a) Metody vstupní (seznamování se subjektů učení):

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• <i>didaktická etuda - ledolamka (ice-breaking)</i>• <i>metoda analýzy očekávání</i>• <i>metoda vytváření týmu</i> |
|---|

b) Metody fixace a aplikace (často zvané i jako simulační, participační, či problémové metody):
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• <i>diskusní metody (diskuse v plénu, diskuse ve skupinách, panelová diskuse)</i>• <i>brainstorming</i>• <i>brainwriting</i> |
|---|

¹¹⁴ Jen připomeňme tezi Komenského, že není informativní metody, která by neměla v sobě prvek formativní a naopak...

¹¹⁵ Viz c. d. KALNICKÝ (2007, 2009, 2017b).

¹¹⁶ Viz blíže c. d. MAŇÁK (1998).

- *metody případové (Phillips 66, HOBO),*
- *metoda inscenační (simulační, hraní rolí, dramatizace)*
- *metody her (didaktické, manažerské, ekonomické, rozhodovací)*

Při uplatnění metod výchovy dospělých je třeba akceptovat fakt, o kterém jsme se již zmínili, a to, že neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda, každá metoda má své silné a slabé stránky, výhody či nevýhody a volba vhodné metody závisí přinejmenším na:

- charakteru výchovných cílů (učí se modelům chování)
- charakteru formy (prezenční, distanční, samostudium)
- vstupních znalostech, složení edukantů a stupni možné nebo žádoucí jejich aktivizace
- fázi učebního procesu
- potřebě změny postupu – účelnosti metodického obratu z hlediska obsahové či časové náročnosti
- prostorových podmínkách
- kompetenční úrovni edukátora - lektora.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu osmé kapitoly zná a umí vysvětlit základní členění a charakteristiku forem a metod u dětí a adolescentů, jakož i u dospělých edukantů, včetně toho, k jakým způsobům jsou které vhodnější.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované osmé lekce tak, že imaginárnímu spolužákovi vysvětlíte rozdíl mezi formou a metodou výchovy, pak mu sdělíte základní členění forem a metod u dětí a adolescentů a také u dospělých edukantů s důrazem na vhodnost jednotlivých forem a metod pro naplnění konkrétních cílů výchovy.



Otázka k zamyšlení:

1. Může metodologická nečistota, např. záměna pojmů forma a metoda v edukační praxi způsobit nějaké komplikace? Věděli byste říct, jaké konkrétně?



Korespondenční úkoly:

1. Udělejte anonymní průzkum ve svém okolí u školou-povinných dětí (10 respondentů) a adolescentů (10 respondentů), jakož i u dospělých (20 respondentů) se zaměřením na zjištění, které edukační formy a metody jim, a proč, nejvíce vyhovují. Výsledky interpretujte a uveďte, jaké metodiky sběru dat jste použili a proč.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce osmého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

9 PODPŮRNÉ PROSTŘEDKY VÝCHOVY A TECHNIKA

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Devátá kapitola obeznamuje s významem zapojení nemateriálních a materiálních prostředků a techniky do edukačního procesu dětí, adolescentů a dospělých edukantů v zájmovém předmětném poli vědních disciplín pedagogiky a andragogiky. Informuje o jejich základním členění, podává jejich stručnou charakteristiku a poslání – v čem je jejich uplatnění z hlediska dosažení cílů nejefektivnější.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu deváté kapitoly by měl být schopen:

- pochopit, osvojit si a vysvětlit základní členění nemateriálních a materiálních prostředků a techniky, jakož i možnosti uplatnění v edukačním procesu dětí, adolescentů a dospělých edukantů jako podpůrných elementů přispívajících k jeho optimalizaci a zefektivnění;
 - získat dostatečný základ, aby mohl reprodukovat, aplikovat a rozvíjet získané poznatky v dalších částech studia tohoto předmětu dle této studijní opory, jakož i v dalších povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS
-

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



nehmotné a hmotné prostředky, didaktická technika, učební pomůcky, výpočetní technika, audiovizuální pomůcky, televizní technika, videozařízení, vnitřní televizní okruh (VTO), multimediální zařízení, učební technologie, internetové sítě, pracovní sešity, simulátory, trenažéry, prezentační média, dataprojektor, sofistikované tabule



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 45 až 50 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

Prostředky výchovy představují elementy přispívající k optimalizaci a zefektivnění procesu výchovy, které možno v základním pedagogickém pojetí členit na *nehmotné a hmotné*.

A. Nehmotné prostředky:
<ul style="list-style-type: none"> • cíle výchovy – zamýšlené změny, kterých se má dosáhnout • obsah výchovy - jednotlivé složky výchovy • výchovné principy - všeobecné, specifické pravidla • formy výchovy – organizační rámce výchovy (trénink, práce, zájmová činnost, sportovní činnost, hra) • metody výchovy - způsoby, cesty odevzdání informací.
B. Hmotné prostředky:
<ul style="list-style-type: none"> • pomůcky (přirozené, zobrazující apod. – tabule, flipcharty) • technické prostředky – didaktická technika (audio-vizuální, výpočetní technika) • mechanické (stroje, automaty apod.) • budovy a jejich vybavení (místnosti, zařízení).

Repertoár technických prostředků použitelných ve výuce se dnes neustále rozšiřuje a podle Kouby¹¹⁷ je možno členit na:

- *zařízení pro nepromítaný záznam* - většinou technicky jednoduchá zařízení umožňující prezentaci určitých znázornění pro žáky, např. klasické tabule, magnetické a flanelové tabule, elektronické tabule aj.;
- *promítací techniku* - soubor přístrojů pro statickou projekci (diaprojektory, zpětné projektory aj.) nebo dynamickou projekci (filmové projektory);
- *zvukovou techniku* - magnetofony, rozhlasové přijímače, zařízení pro nácvik audio-orálních dovedností -jazykové laboratoře aj.;
- *televizní techniku* - záznamové a reprodukční přístroje, zejm. videomagnetofony, videopřehrávače aj.;
- *výukové počítače a technické výukové systémy* - vyučovací automaty, zpětnovazební komunikační systémy, různé technické systémy na bázi počítače;
- *multimediální zařízení* - technické prostředky pro výuku kombinující text, zvuk, obraz a fungující na interaktivním principu.

Uplatnění hmotných prostředků výchovy je limitováno kromě kompetencí pedagogů i vybavením instituce (školní orgány se snaží odstranit různou úroveň v materiálním vybavení škol a školních zařízení). Z hlediska cílů napomáhají hmotné výchovné prostředky zvládnutí úkolů a řešení situací, umocňují nabývání žádoucích zručností. Dnes se již automaticky jejich uplatňování slučuje s tzv. druhou inteligencí – ovládnutím výpočetní techniky a informačních či učebních (vzdělávacích) technologií. Podle Bertranda je učební technologie teorií, která studuje způsob, jak organizovat pedagogické prostředí, jak použít vzdělávací nebo výcvikové metody a prostředky, jak uspořádat poznatky, v souhru tedy podle jakého vzorce předávat vzdělání tak, aby subjekt mohl asimilovat nové poznatky s co nejvyšší možnou efektivitou, přičemž upozorňuje, že „na

¹¹⁷ Viz c. d. KOUBA (1995);

povaze obsahu vzdělávání málo záleží“.¹¹⁸Jenže, jak zdůrazňuje Průcha,¹¹⁹ pedagogika je vědou sociální, nikoli technickou, a faktor obsahu vzdělávacího procesu je pro ni zcela prioritní, proto je třeba učební technologie v uvedeném smyslu chápat pouze jako dílčí disciplínu, která rozhodně nemůže „spasit vzdělávání“, jak to postulují někteří její zastánci. Nehmotné a hmotné prostředky svou názorností, přístupností a srozumitelností mají umocňovat rozumové a citové aspekty výchovně-vzdělávací aktivity edukantů.

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

Andragogika u edukace dospělých taktéž člení **prostředky** (v angl. *adult teaching aids* anebo *devices*) na hmotné (*adult education materials and equipment*) a **nehmotné** (formy, metody) a považuje je za činitele výchovně-vzdělávacího procesu, které v souladu s didaktickými principy napomáhají efektivnímu plnění edukačních cílů. Řadí sem i *technické pomůcky*, tedy ty, které vytvářejí vnější podmínky pro efektivní výuku, jako učební prostory a jejich funkční vybavení (stoly, židle, tabule, flipcharty, data-projektory, mikrofishy, kopírky, telefony, faxy, PC, internetové sítě, papír na psaní, tužky, poznámkové bloky, mapy, schémata, grafy, fotodokumentace, strukturované pracovní sešity, studijní opory, skripta, učebnice, ale i programy, scénáře, zadání simulací a další). Osobitou skupinu tvoří ty *technické pomůcky*, kde kromě dneska běžně „civilně“ užívaných počítačů, sofistikovaných mobilů, tabletů, i-Phonů, i-Padů, videí, videokamer, filmových kamer, atd. patří i:

- simulátory a тренаžéry (skutečné či virtuální)
- řídicí edukační technologie (propojení různých médií)
- prezentační média.

Ale vzhledem k utilitaristické pružnosti a nápaditosti tvůrců elektronické sféry možno bez nadsázky říci, že do této kategorie možno dnes zařadit téměř všechno, co nabízí současný audio a video-průmysl.

¹¹⁸ C. d. BERTRAND (1998), s. 89–90.

¹¹⁹ C. d. PRŮCHA (2000), s. 68.



SHRnutí KAPITOLY

Student po prostudování textu deváté kapitoly umí a je schopen vysvětlit základní členění nemateriálních a materiálních prostředků, didaktické techniky a pomůcek, jakož i možnosti jejich uplatnění v edukačním procesu dětí, adolescentů a dospělých edukantů jako podpurných elementů přispívajících k jeho optimalizaci a zefektivnění.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí deváté lekce tak, že imaginárnímu spolužákovi vysvětlíte možnosti efektivního uplatnění materiálních prostředků a didaktické techniky v edukačním procesu dětí, adolescentů a dospělých edukantů s důrazem na videozařízení, u kterého konkretizujte možnosti využití vzhledem na naplnění edukačních cílů jako je posílení, nebo změna modelů chování.



Otázka k zamyšlení:

1. Jak byste vysvětlili rozdíl mezi edukačními technologiemi a výukovým počítačem?



Korespondenční úkoly:

1. Udělejte anonymní průzkum ve svém okolí u školou-povinných dětí (10 respondentů) a adolescentů (10 respondentů), jakož i u dospělých (20 respondentů) se zaměřením na zjištění, které materiální prostředky, didaktickou techniku a pomůcky při výuce, či samo-učení preferují. Výsledky interpretujte a uveďte, jaké metodiky sběru dat jste použili a proč.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce prvního týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

10 ZÁSADY VÝCHOVY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Desátá kapitola obeznamuje se zásadami/principy výchovy dětí a adolescentů, jakož i dospělých edukantů, tedy v rámci zájmového pole vědních disciplín pedagogiky a andragogiky, jako s pravidly napomáhajícími vyšší efektivnosti edukačního procesu.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu desáté kapitoly by měl být schopen:

- pochopit, osvojit si a vysvětlit základní členění a charakteristiku zásad výchovy jak u dětí a adolescentů, tak i u dospělých edukantů, včetně rozdílů v jejich struktuře dle věku potenciálních edukantů (kde by se např. u dospělých měly brát v úvahu z hlediska dosažení cílené efektivity edukačního procesu i další podpůrné aspekty jako např. charakter vykonávané práce atd.);
- získat dostatečný základ, aby mohl reprodukovat, aplikovat a rozvíjet získané poznatky v dalších částech studia tohoto předmětu dle této studijní opory, jakož i v dalších povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



výchovné zásady/principy a) pedagogické: princip názorového pluralismu, mravnosti a tolerance, demokracie a humanismu, cílevědomosti a aktivního spolupůsobení, sociálního konsenzu, jednoty teorie a praxe, výchovy a vzdělávání, přiměřenosti věku a individuálního přístupu; b) andragogické: vědeckosti, orientace na praxi, orientace na volný čas, aktuálnosti, redukce obsahu, motivace a participace, zpětné vazby a transferu



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 40 až 50 minut.

10.1 Pedagogické zásady/principy výchovy

Výchovné zásady či principy jsou základní, obecná pravidla, které se v zájmu efektivitativy uplatňují v procesu výchovy. Jsou východiskem při volbě přiměřených forem, metod a prostředků výchovného působení na bázi cílů a obsahu. Podobně jako cíle výchovy i principy podléhají společenským změnám, názorům a konvencím, jsou odrazem aktuálních společenských podmínek. Z množství principů,¹²⁰ jež nabízí paleta odborných zdrojů se kloníme k Čábalové¹²¹ a vybíráme jako klíčové tyto principy výchovy dětí a adolescentů:

- **princip názorového pluralizmu** – vyjadřuje existenci i možnost uplatnění vícero názorů, ale i vícero výchovných činitelů podílejících se na výchově a rozvoji osobnosti jedince. Při uplatňování tohoto principu se předpokládá objektivnost a pedagog by měl respektovat různorodost názorů, přístupů k výchovným otázkám, ale i názorů na život, práci ve škole i mimo ni;
- **princip mravnosti a tolerance** – jeho uplatnění předpokládá respektování cizího přesvědčení, jiných názorů. Působení pedagoga má směřovat k mravní kultivaci žáků, k úsilí o jednotu slov a činů, k pochopení vychovávaných, k ochotě jim pomáhat. Tolerance se projevuje v uplatňování a podněcování svobodného myšlení, respektování práva a názoru jiného, v rozvíjení empatie, a otevřených vztahů;
- **princip demokracie a humanizmu** – vyjadřuje svobodu v chování, konání, ale i vysokou odpovědnost za vlastní slova a činy, odpovědnost vůči společnosti, komunitě, ve které žije. Jde o spojení svobodného přístupu s humánním přístupem a sebe-disciplínou;
- **princip cílevědomosti a aktivního spolupůsobení** – vyjadřuje východisko pro aktivitu, motivaci, vylučující živelnost. Jde o vedení žáka k činnosti, aktivitě, aby se vlastním přičiněním a záměrně stal vzdělaným a kultivovaným člověkem;
- **princip sociálního konsenzu** – předpokládá vzájemnou dohodu, způsobilost k domluvě mezi učiteli, žáky, rodiči, a dalšími činiteli výchovného procesu;
- **princip jednoty teorie a praxe, výchovy a vzdělávání** – předpokládá jednotu probrané teorie s praktickou činností. Projevuje se ve strategii výběru obsahu výchovy a vzdělávání, tvorbě učebních osnov, učebnic či jiných jejich nosičů. Od učitele se očekává

¹²⁰ Např. J. A. Komenský ve *Velké didaktice* pojednává o principech v počtu cca 120.

¹²¹ Viz c. d. ČÁBALOVÁ (2011).

sladřování potřeb praxe s potřebami dětí, jakož i každodenní konfrontace soustavy odevzdávaných informací s aktuální úrovní praxe;

- **princip přiměřenosti věku a individuálního přístupu** – od pedagoga vyžaduje povinnost znát individuální zvláštnosti svých žáků, jejich věk, potřeby a k tomu vybírat a uplatňovat přiměřené prostředky výchovného působení.

10.2 Andragogické zásady/principy

V andragogice, jako teorii výchovy a vzdělávání dospělých se zažilo poněkud jinak formulované členění edukačních zásad/principů. Většinou jsou orientovány na informativní součást učení, ale jsou uplatnitelné i v oblasti formativní, tedy výchovné. Třeba ale zvýraznit, že zásady/principy výchovy dětí a adolescentů (uvedené v předešlé části této opory) jsou vhodné i u dospělých, takže je nebudeme zde opakovat. Spíše považujeme za vhodné je doplnit zmíněnými andragogickými zásadami/principy, o kterých jsme uvedli, že jsou orientovány převážně do informativní sféry. Jsou to dle Mužíka zásady/principy:¹²²

a) vědeckosti - obsah vzdělávání odpovídá co nejvíce poznatkům současné vědy; jsou používány aktuální pojmy a tyto jsou vysvětleny; učíme myslet v pojmech konkrétní vědy; způsob výuky je podložen vědecky – andragogikou;

b) orientace na praxi - projekt výuky směřuje k aplikaci poznatků v praxi účastníků; jsou užívány praktické příklady pro motivaci účastníků; v průběhu výuky a při hodnocení účastníků jsou požadovány praktické aplikace látky;

c) orientace na volný čas - podporovat a rozvíjet aktivity posluchačů vedoucí ke komunikaci, tvořivosti; vytvářet prostor pro samostatnou práci školených osob s učební látkou;

d) aktuálnosti - požaduje reagovat na nově se objevující problémy při výkonu práce, nedostatky ve vědomostech, dovednostech; požaduje projektovat školení s ohledem na perspektivní požadavky výkonu práce; požaduje sledovat v nabídce školení konkurenční prostředí;

e) redukce - výběr informací pro výuku vzhledem k cílové skupině účastníků (podle pokročilosti, délky praxe, věku, pracovní pozice atd.); důraz na podstatná témata a vypouštění méně důležitých (pozor na nebezpečí zjednodušení a generalizace);

f) motivace a participace - navozovat ve výuce pozitivní atmosféru; zdůrazňovat pozitiv-

¹²² Poznátky z c. d. MUŽÍK (2005), aktualizované v c. d. KALNICKÝ (2012).

ní vliv školení na výkon práce (její kvalitu, bezpečnost, efektivitu, odměnu atd.); poukázat na možnou souvislost školení a vývoj profesní kariéry; využívat ve větší míře aktivizující didaktické metody; vytvářet prostor pro participaci účastníků – vhodnými metodami, formami a prostředky i chováním lektora;

g) členění výukového procesu - postupovat v souladu s fázemi osvojování a členit učební látku na dílčí části, kroky - klíčová slova, osnova; členit učební jednotku na části s ohledem na fyziologické zákonitosti (změna metod, přestávky, atd.);

h) individuálního přístupu - respektovat individuální rozdíly mezi edukanty v dosavadních znalostech, v motivaci k účasti, ve vzdělávacích potřebách, ve stylu učení; v temperamentu aj.;

i) zpětné vazby a transferu - výuka vyžaduje nepřetržitou zpětnou vazbu (*feedback*):

vnější – edukátor získává informace o práci edukantů; *vnitřní* - edukant získává informace o svém postupu v učení od edukátora; navíc zajistit, aby poznatky usnadňovaly další učení a současně sloužily ke změně praxe - naučit nejen jak, ale i proč.

Kromě uvedených principů by se měly ze strany edukátora brát u dospělých edukantů v úvahu:

- *fenomén vstupní úrovně docility - edukační návaznost*
- *motivace – zájmy, ambice, mzdové ohodnocení, donucení ke vzdělávání*
- *charakter vykonávané práce*
- *objektivní překážka učení se – např. přirozené oslabení smyslových orgánů; rodinné zázemí a další*
- *zda zkoušet (a jak) nebo nezkoušet dospělé? – význam a role diagnostiky*



SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu desáté kapitoly umí a dokáže vysvětlit základní členění a charakteristiku zásad výchovy jak dětí a adolescentů, tak i dospělých edukantů, včetně rozdílů v jejich struktuře v závislosti na věku potenciálních edukantů; jde o to, že u dospělých edukantů sehrávají významnou roli z hlediska dosažení cílené efektivity edukačního procesu i další podpůrné aspekty; tyto aspekty student ovládá a umí je vyjmenovat a zdůvodnit jejich akceptaci.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované desáté lekce tak, že imaginárnímu spolužákovi vysvětlíte složení zásad výchovy dětí a adolescentů, jakož i dospělých edukantů, včetně záměru, co tyto zásady ve výchovně-vzdělávacím procesu podporují a umocňují.



Otázka k zamyšlení:

1. Myslíte, že výchovné zásady/principy pro děti a adolescenty mají v sobě nějaké prvky uplatnitelné i při výchově dospělých edukantů a naopak?



Korespondenční úkoly:

1. Ze zásad uvedených v této části opory pro děti a adolescenty, jakož i pro dospělé edukanty udělejte výběr – seznam zásad (se stručnou charakteristikou), které by dle vás byly akceptovatelné stejně v oblasti pedagogiky i andragogiky.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce desátého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

11 EDUKAČNÍ TVOŘIVOST A EFEKTIVNOST



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Jedenáctá kapitola obeznámuje s edukační tvořivostí, s tvořivým procesem učení a výchovou k tvořivosti, základními schopnostmi pro tvořivou činnost pedagogických i andragogických edukantů, jakož i s efektivností, účinností a racionalizací edukačního procesu s pohledu dosažení edukačních cílů, přičemž jsou zdůrazněny tzv. klíčové determinanty - podmiňující činitele kvality v proponovaném finálním edukačním výsledku.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu jedenácté kapitoly by měl být schopen:

- pochopit, osvojit si a vysvětlit základní schopnosti pro tvořivou činnost osobnosti edukanta a edukátora bez ohledu na věk, jakož i jeho motivační předpoklady a základní charakteristiku tvořivé osobnosti, včetně složek, které lze u edukantů a edukátorů rozvíjet;
- pochopit, osvojit si a vysvětlit klíčové determinanty, které kvalitativně podmiňují finální produkt edukačního procesu;
- podstatu ekonomické a edukační efektivnosti, včetně určení rozdílu v pojetí obou druhů;
- získat dostatečný základ, aby mohl reprodukovat, aplikovat a rozvíjet získané poznatky v další části studia tohoto předmětu dle této studijní opory, jakož i v dalších povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

tvořivost, znaky tvořivé osobnosti, schopnosti pro tvořivou činnost, flexibilita, fluence, originalita, elaborace, redefinice, motivace ke tvořivým činnostem, efektivnost, kvalita, racionalita, účinnost, efektivnost ekonomická a edukační, klíčové determinanty efektivnosti edukačního procesu



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 90 až 95 minut.

11.1 Tvořivý proces – učení a výchova k tvořivosti

Teorie tvořivosti vychází z toho, že nesmyslnou myšlenku dříve či později z hlavy vytěsňuje zkušenost, že absolutní pravda je nepružná, vůbec nevyžaduje námahu mozku a stává se pro něj tím, čím jsou pro vlak kolejnice. Mysl si pak lehce zvyká pohybovat se po nich – po cestách, které předkreslily už jiné „mozky“.

Svět praxe léta vyčítá světu školství, že je konzervativní a nepřipraven efektivně edukovat populaci pro trh práce, kterého změny jsou pochopitelně neznámé a jen stěží se v dynamickém světě dají proponovat. K tomu je třeba kromě vědomostí rozhodně i prognostické vizionářství, fantazie, tvořivost a flexibilita. Nastíněné problémy jsou v centru pozornosti odborníků ze speciálních (oborových) metodik, aby hledali a nacházeli nové cesty pro uchopení tvořivé poznávací činnosti edukantů. Ta vzniká právě tehdy, když edukant narazí na problém a nemůže ho řešit podle jemu již známých, hotových vzorců, schémat, návodů či postupů. Tehdy musí hledat nové řešení, musí přemýšlet a získávat přitom nové vědomosti. I mnohé exaktní výzkumy potvrdily hypotézu, že efektivním prostředkem aktivace poznávací činnosti edukantů a tím i rozvoje jejich tvořivého myšlení je **problémová výuka**. Tato však vyžaduje nutně penzum odborných poznatků. Je ale zřejmé, že neutříděné informace, bez náležitých vztahů a vazeb a bez vnitřní logiky, nejsou nejvhodnější bází pro výchovu, nebo pro další rozvoj tvořivosti. Klíč k řešení uvedených problémů tkví v edukátorovi, který by měl vždy mít nejbližší k tomu, jak motivovat vlastním příkladem a svými schopnostmi, taktem i samotné edukanty ve vzdělávacích aktivitách.

Hlavsa mezi základní schopnosti pro tvořivou činnost řadí:

- **senzitivitu** – citlivost ve vztahu k problémům, schopnost spontánně si všimnout neobvyklé věci, vystihnout jádro problémů;
- **flexibilitu** – schopnost průběžné změny způsobů a východisek myšlení, přesunu pozornosti, překonání funkční fixace a uplatňování kritických postojů při pohotovém, spontánním a adaptivním používání osvojené informace;
- **fluenci** – schopnost pohotového tvoření velkého množství konceptů, myšlenek, hypotéz a asociací na podnět a situaci;

- **originalitu** – schopnost původnosti, tedy vidění skutečnosti, věcí a problémů nekonvenčně a nacházení nápaditých formulací, neobvyklých myšlenek, odpovědí a rozhodnutí;
- **elaboraci** – schopnost přepracovat, tedy detailně řešit plány, koncepce, zaměření, při uplatnění vyváženosti vícedimenzionálních aspektů, schopnost výstižné formulace;
- **redefinici** – schopnost nově vidět a tedy i nově interpretovat již známý problém, či účel věcí, a to i na bázi změny struktury dat, výroků či kombinací.¹²³

Těchto šest základních schopností se samozřejmě projevuje dynamicky v různých modalitách, či už jako symbolické, anebo smyslové, a vyplývají z nich další schopnosti jako jsou: rozhodnost, dominance a sebeprosazování, iniciativa, konstruktivní kritičnost, estetický přístup k životu, citlivý vztah ke kulturním hodnotám, zvýšená emocionalita až labilita, senzitivita a mimořádně silné sebevědomí, nedostatek zábran, vysoká kvalita činnosti, vytrvalost a důslednost v duševní práci, energičnost, vysoká vnitřní disciplína, široké zájmy, schopnost koncentrovat se, akceptovatelnost konfliktu a napětí, schopnost improvizovat, schopnost organizovat, tvořit metafory, bohatá představivost, schopnost komunikace atd.

S uvedenými schopnostmi se mohou kombinovat schopnosti vhodné pro jistý obor, či druh činnosti, jako např. schopnost abstrahovat, předpoklady k sociálním aktivitám či pohybové předpoklady apod.

Motivaci ke tvořivým činnostem možno chápat jako snahu o:

- poznání reality a výsledek poznání informačně fixovat,
- hodnocení podle hodnotového systému a současně tento systém vytvářet,
- využívání pro určitou potřebu, převedení do praxe,
- změnu, přetvoření, kombinování s určitými jinými částmi, snahu o rekonstrukci a zdokonalování,
- estetické vnímání, posuzování a pocitování,
- formální alternaci neboli transformaci do abstrakcí či metafor,
- využití jako signálu pro jiné jevy, či stimulu pro jiné činnosti,
- představivost v extrémních, alternativních až protikladných podmínkách, neskutečných kombinacích,
- kombinace všech předchozích dimenzí,

¹²³ C. d. HLAVSA (1986), s. 20–21.

- sociální interpretace a na základě předchozích dimenzí – vytvoření sociálních vztahů.

Pro rozvoj tvořivosti jsou důležité též různorodé komunikace, interakce, vhodné prostředí s určitým režimem práce a života, kde se udržuje celý organismus v pohybové aktivitě a dobře trénovaném stavu, člověk pečuje o celkovou hygienu a zdraví, dostatečně intenzivně odpočívá, vytváří a udržuje flexibilní vztah ke skutečnosti jako základní postoj k životu s důrazem na rozvoj tvořivého potenciálu a zkušenosti.

Pod tvořivým potenciálem se rozumí jak úroveň výše uvedených speciálních schopností, tak i pohotovost ke změnám, k rozvoji, ke zvýšení úrovně. Je to připravenost a funkčnost všech vnitřních instrumentů tvořivosti, tedy syntéza vnějších příznivých podmínek a vnitřních stavů, souhra a návaznost aktivit, disponibilita vědomostí a schopností, alternace zaměřenosti a úsilí, zpětné vlivy na subjekt apod. *Tvořivou zkušenost* představují ověřené a určitému jedinci a určitým typům situací vlastní, optimalizované postupy činnosti, ale i autoregulační stimuly a operace, které se shromažďují v průběhu let a jsou subjektem analyzovány, ověřovány v reálných tvořivých činnostech. Zkušenost souvisí se zralostí osobnosti a v životě jedince se vytváří až později, s upevňováním pracovních a životních postupů a návyků. Je však zapotřebí akceptovat fakt, že ani tvořivá zkušenost není cosi trvalého a neměnného. Aby se dosáhla progresivita osobnosti, je třeba podporovat rozvoj některých schopností, jako např.: *alternativnosti přístupů, flexibilita, otevřenost a individualita.*

Výše uvedené je možné shrnout do **základní charakteristiky tvořivé osobnosti**, přičemž zdůrazňujeme zejména tyto znaky:

- **nezávislost**, jako aktivní zápas s konformitou a uniformitou,
- **jedinečnost** tvořivé osobnosti,
- **proměnlivost** v čase, s averzí k opakování a strnulosti i ve struktuře jednání (nejednoznačný, experimentální přístup),
- **občasná extrémnost** vlastností i chování, při hodnocení běžnými měřítky,
- **rozpornost** – protichůdné tendence, variantnost přání, kritické postoje, logické a intuitivní myšlení,
- **multidimenzionalita** – duševní bohatství, šířka, hloubka a různorodost zájmů a poznatků.

Rozvoj uvedených znaků je možné zabezpečovat nejméně dvěma způsoby – a to auto-kreací a prezenčními formami tvořivé výuky, kde dochází k formování jedince ve větším,

či menším týmu. Zdálo by se, že týmová práce musí být na úkor kreativity jedince. Praxe však potvrzuje, že tvořivá osobnost potřebuje diskutovat s ostatními o problémech, být otevřená aktivitě, iniciativě, nekonvenčním přístupům týmové atmosféry. Vzhledem k poslání týmu, tento bývá obvykle složen z určitých specifických rolí, např. encyklopedista, pracant–workaholik, provokatér–věčný oponent, novátor, racionalizátor, buřič–„poetbuldok“, logik–humorista, vynálezce–zvěděvec, detailista–puntičkář atd.

Tvořivá výuka představuje **nejvyšší formu problémové výuky** a chápeme ji jako osobitý přístup k organizaci edukačního procesu, který se vyznačuje hlavně samostatnou a kreativní aktivitou edukantů (žáků, posluchačů, účastníků – dospělých a v senu) ve všech fázích procesu řešení problémů. Vyjadřuje didaktickou souhru činnosti edukátora (učitele u žáků, profesora u studentů, lektora u dospělých účastníků a seniorů) a edukantů. Činnost edukátora přitom spočívá hlavně ve vytváření podmínek pro tvořivé učení se edukantů prostřednictvím navozování problémových situací, vyžadujících tvořivý přístup skupiny, či jedince, jakož i v řízení a regulování celého takto orientovaného edukačního procesu.

Rozdíl mezi tvořivou prací vědce a edukátora by se mohl zjednodušeně formulovat tak, že pro vědeckého pracovníka je rozhodující obsah problému. Vědecké myšlení se zabývá zejména otázkou *co?* a *proč?* Pro edukátora je obsah problému pouze východiskem práce; ve svém didaktickém myšlení hledá odpověď hlavně na otázku *jak?* vysvětlit a odevzdat poznatky. To však neznamená, že edukační činnost má rutinní povahu, že se stereotypně opakuje odevzdávání stejné učební látky různým skupinám adresátů. Edukátoři se odlišují mezi sebou ani ne tím, co za poznatky odevzdávají, protože v odborné erudovanosti by neměly být mezi nimi velké rozdíly, ale hlavně v tom, *jak* je odevzdávají. A v tom tkví i podstata didaktické tvořivosti edukátora a zprostředkovaně i edukantů. Přitom není rozhodující ani tak množství projevů didaktické interakce mezi edukátorem a edukanty, ale jejich těsné časové spojení s aktuální situací v rámci problémové výuky.

U edukantů možno **rozvíjet** hlavně:

- **pozornost** – při hledání problémů, jejich nastolování, vidění, definování, či řešení přes heuristická schémata, situační, simulační či participační metody,¹²⁴
- **zkracování myšlenkových operací** – schopnost syntetizovat informace,
- **přenos informací a flexibilitu paměti** – dovednost uplatňovat již poznané při řešení nově nastolených problémových situací,

¹²⁴ K přínosu participačních metod pro učení k tvořivosti viz blíže c. d. KALNICKÝ (2017b).

- *asociování a spojování pojmů,*
- *odhad geneze problému,* či situace – předvídání,
- *zobecnování,*
- *polemickou komunikaci,*
- *plynulost řeči* – vyjadřování,
- *fantazii a hravost,* protože pravdou zůstává, že *si nepřestáváme hrát proto, že jsme zestárlí, ale stárneme proto, že si přestáváme hrát,*
- *dopracovávání detailů* – zdokonalování schopnosti dokončovat započaté činnosti,
- *výcvik soustředění se* na jeden podstatný cíl,
- *segmenty vůle,*
- *relaxační postupy.*

Ke zdárnému naplnění všeho uvedeného je potřeba přinejmenším splnit několik klíčových podmínek:

- vhodné prostředí, které oceňuje samotný význam kreativity a tvořivých přístupů, odstraňuje bariéry, napomáhá jedinci vytvářet přijatelnou míru tenze (řadí se zde i funkční potřeba změny prostředí),
- určité nevyhnutné penzum teoretických vědomostí o fenoménu tvořivosti
- motivace k permanentnímu rozšiřování duševního obzoru u člověka vůbec – tzv. *life qualification.*

11.2 Efektivnost edukačního procesu

Pod efektivností a efektivitou (angl. *efficiency*) se obecně rozumí **účinnost – efekt jakékoliv smysluplné lidské činnosti**. V této souvislosti se mluví o účinnosti vložených zdrojů a užitku jimi získaném na výstupu.¹²⁵ Jedná se tedy o poměr vstupů a výstupů nějaké činnosti či systému, přičemž by efektivní systém měl mít v konečném výsledku zisk (tedy nárůst kvantity a kvality) a co nejmenší ztráty. Efektivita bývá obecně považována za hlavní kritérium při posuzování úspěšnosti činnosti či systému. Jde o souhrnné vyjádření konkrétního efektu nebo i více různých vzájemně působících efektů. Jeden z jednodušších vzorců pro výpočet účinnosti říká, že je to vlastně výkon dělený příko-

¹²⁵ C. d. PRŮCHA (2014a), s. 85; & PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ (2009), s. 363.

nem.¹²⁶ Co se týče samotné kategorie *efektu*, tato označuje synonymum pro účinek, užitek,¹²⁷ nebo úspěšný výsledek.



Když to převedeme na *edukaci*, na její účinnost a úspěšnost, tak do výkonu učení vložíme hodnocení – prospěch a do příkonu kromě energie a času bychom měli započíst i motivaci, postoje a emoce, tedy širší sociální kontext školování.

Jako součást efektivnosti se často objevuje i proces racionalizace. Kategorie *racionalizace*¹²⁸ má několik významů:

- z ekonomického hlediska se jedná o proces přechodu od náhodného k plánovanému a efektivnímu rozhodování;¹²⁹
- ze sociologického hlediska jde o proces příklonu k ekonomičtějšímu plánování lidských činností.¹³⁰

Když zaměříme pozornost na pojetí kategorie *ekonomiky edukace* ve smyslu ekonomičnosti, efektivnosti, racionality, účinnosti a užitečnosti, zjišťujeme, že obsah samotné kategorie *ekonomika*, *ekonomičnost*¹³¹ ve spojení s edukací, je široký. Jako vyjádření vztahu určitých veličin vede někdy k tomu, že je celá problematika zužována na výlučně ekonomickou – finanční efektivnost, možná i proto, že zejména od profesního učení se očekává zejména ze strany „objednavatelů“ rychlá návratnost, kterou lze jistým způsobem přepočítat na „ziskové“ finance, což připadá jako úkol ekonomickým odborníkům.

¹²⁶ Viz *účinnost*, dostupné (online 11. 12. 2016) z <https://www.dlouhychvost.cz/vykonnost-ucinnost-efektivita/?gclid=CJSwqLvM39ICFa4W0wodiAPIA>.

¹²⁷ Přitom *užitek* (angl. *utility*, *profit*) jako kategorie označuje benefit. V ekonomické sféře se racionálně chovající subjekt snaží svůj užitek maximalizovat. Existují nejméně dvě navzájem si oponující teorie v názoru na měřitelnost užítka, a to tzv. kardinalistická, která ji připouští a tzv. ordinalistická, která ji popírá, viz *užitek*, dostupné (online 11. 12. 2016) z <http://cs.bab.la/slovník/cesky-anglicky/u%C5%BEitek>.

¹²⁸ Přitom *racionalita* (z lat. *ratio* = rozum) je schopnost člověka myslet a konat na základě rozumových norem. Jde o soulad mezi činností a rozumovými pravidly, jejichž zachování je předpokladem k dosažení cíle. Racionalitu chápeme jako relativně stabilní souhrn pravidel, norem, standardů a etalonů duchovní a materiální činnosti, stejně jako hodnot, které všeobecně přijímají a chápou všichni členové daného společenství (sociální, profesní či etnické skupiny, třídy, vrstvy). Viz *racionalita* – dostupné (online 11. 12. 2016) z <https://www.kosmas.cz › Oddělení › naučná a odborná › filosofie a společenské vědy>.

¹²⁹ Viz *racionalizace* – dostupné (online 11. 12. 2016) z http://ebozp.vubp.cz/wiki/index.php/Racionalizace_pr%C3%A1ce.

¹³⁰ Viz *racionalizace* – dostupné (online 11. 12. 2016) z [http://www.wikiwand.com/cs/Racionalizace_\(sociologie\)](http://www.wikiwand.com/cs/Racionalizace_(sociologie)).

¹³¹ *Ekonomická efektivnost* je abstraktní pojem, který popisuje stav ekonomiky, resp. ekonomického modelu. Z hlediska vstupů a výstupů je to snaha o minimalizaci nákladů a maximalizaci užítka. Jde tedy o účinnost prostředků vynakládaných na činnost z hlediska dosažených výsledků této činnosti, tedy jako poměr výsledného efektu – výstupu určitého systému k celkově vynaloženým prostředkům – vstupu. Viz *ekonomická efektivnost* – dostupné (online 11. 12. 2016) z <http://www.itbiz.cz/slovník/ekonomie/ekonomicka-efektivnost>.

Avšak zaměřit se jenom na posuzování nákladů a výnosů tak, jak je to ve výrobní sféře, by bylo v oblasti edukace velice zjednodušené a v mnohém i zavádějící.

Edukační proces se váže na lidskou osobnost, její specifické črty, charakterizující její kvalitu, která se dá kvantitativně vyjádřit jen velice přibližně a tedy nepřesně. Proto při vymezení a zkoumání pojmu efektivnosti edukačního procesu je nutné brát v potaz zejména aspekty a souvislosti mimoekonomické. Odborníci na řízení, ale nejenom ti, považují lidské zdroje v pracovním procesu za nejdůležitější ze všech. To bychom měli mít na paměti i při zkoumání a řešení otázek efektivity jejich edukace. Jde tedy o to, vymežit pojem *efektivnost edukace*, určit co do něj spadá a co pod ním máme a budeme rozumět.

Již v r. 1971 napsal A. Kamiač, jeden z tehdejších popředních odborníků na ekonomiku vzdělávání: „*Při uplatňování ekonomických principů ve vzdělávací soustavě nemožno mechanicky okopírovat zásady rentability či efektivnosti, používané v materiálové výrobě. Záměry vzdělávací soustavy se především musí řídit jinými kritérii a těmi jsou politicko-sociálně-ekonomické zájmy společnosti na výchově kvalifikovaných pracovníků tak v požadovaném počtu, jako i kvalitě. Při zabezpečování těchto společenských úkolů nejde o zisk a ani vedoucím motivem rozvoje není rentabilita.*“¹³²

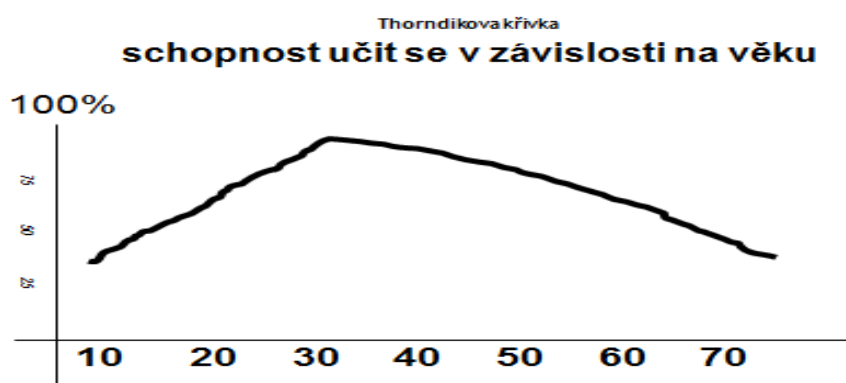
Vycházejme z premisy, že pojem ***efektivnost edukace*** obsahuje **jak souvislosti ekonomické, tak i mimoekonomické, mezi kterými je interakční vztah**. Efektivnost je v tomto případě syntézou obou složek, přičemž ekonomická efektivnost má svým způsobem, zejména v profesní (formální) edukaci, význam prioritní, avšak tato je na druhé straně podmíněná vlastní *didaktickou efektivností* edukačního procesu. To znamená, že není-li zabezpečena efektivnost didaktická, nemůže se dostavit v konečném důsledku ani efektivnost ekonomická. Složitost problému můžeme navíc vyjádřit i tak, že krátkodobá neefektivnost může být cestou k dlouhodobé efektivnosti a naopak, rozhodnutí, která jsou v oblasti edukace motivovaná krátkodobými ekonomickými zřeteli, mohou být v dlouhodobé perspektivě vysoce neefektivní, a někdy možná i škodlivé. V této souvislosti je na místě připomenout problém „neochoty investovat do vzdělávání“ pracovníků ze strany šéfů firem, poněvadž fakt převážně „pozdní návratnosti“ a nedostatečné „hmatatelnosti“ konečného „produktu“ je svádí často na cestu nepochopení nutnosti permanentních investic do edukace, na kterou upozorňuje kromě jiných uznávaná autorita managementu Petr

¹³² Viz c. d. KAMIAČ (1971), s. 22.

Senge, který poukazuje na to, že právě vzdělanost se stává čím dál tím víc na trhu práce rozhodující konkurenční výhodou.¹³³

Jedním z dominujících znaků efektivnosti edukačního procesu by měla být jeho kvalita,¹³⁴ tedy kvalita jeho výsledků, kvalita dosaženého vzdělání, přičemž tento proces je třeba chápat jako dynamický systém, kde změna prvků způsobuje změnu funkce systému. Jde tedy o *determinanty*¹³⁵ – prvky (činitele, faktory) podmiňující kvalitu a ve finálním výsledku vytvářející optimální efekt edukačního procesu. Soudobý koncept klíčových determinant efektivnosti edukačního procesu obsahuje:¹³⁶ *cílové zaměření edukace, přiměřenost obsahu cílům, přiměřenost forem a metod cílům a obsahu, odborné a metodické kompetence edukátorů, vstupní kompetenci edukantů a jejich docilitu a motivaci, uplatnění hmotných didaktických prostředků a pomůcek vzhledem na cíle, obsah, formy a metody, jakož i kompetence edukátorů a edukantů, principy edukačního procesu.*

Závěrem této části si dovolueme historický exkurz do efektivnosti učení se v různých etapách života v podobě tzv. Thorndikovy křivky,¹³⁷ která dle nás nepozbyla aktuálnosti ani dnes.



Samozřejmě, že k uvedenému (kromě rozšíření periodizace lidského věku až po 110 let dožití) chybí dodatek, vycházející z terénních výzkumů konce 20. stol., že starší edu-

¹³³ Viz c. d. SENGE (2007), s. 111–115.

¹³⁴ Jak uvedl Průcha, dle Pařízka může být kvalita vzdělání vyjádřena náročností a intenzitou studia, viz blíže c. d. PRŮCHA (1990), s. 14.

¹³⁵ Viz *determinata*, dostupné (online 11. 12. 2016) z http://www.help24.cz/index.php?page=slovnicek-pojmu&view=vyras_Determinat.

¹³⁶ Viz blíže c. d. KALNICKÝ (2017a).

¹³⁷ Edward Lee Thorndike (1874–1949), americký psycholog, zastánce behaviorismu byl významným průkopníkem v této oblasti. Věnoval se problematice učení a tzv. zákonu účinku, při jehož zkoumání prováděl hodně testů. Svou teorii fungování mysli ve vztahu učení k věku představil v práci *The Fundamentals of Learning* (1932), kde uvedl i zmíněnou křivku. Ve svých pracích zavedl i pojmy *sociální inteligence* a *haló efekt*; patřil vůbec k nejcitovanějším psychologům 20. století, viz blíže c. d. THORNDIKE (1932).

kanti vykazují sice nižší potenciál úrovně nárůstu nových vědomostí, zato oplývají bohatšími zkušenostmi, které jim v praxi pomáhají kompenzovat tento deficit tak, že jsou často (hlavně u řešení konkrétních problémů) úspěšnější.¹³⁸



SHRnutí KAPITOLY

Student po prostudování textu jedenácté kapitoly umí a je schopen vysvětlit základní schopnosti pro tvořivou činnost osobnosti edukanta a edukátora bez ohledu na jejich věk, jakož i motivační předpoklady a základní charakteristiku tvořivé osobnosti, včetně složek, které lze u edukantů a edukátorů rozvíjet; taktéž dokáže vysvětlit podstatu ekonomické a edukační efektivnosti, včetně určení rozdílů v pojetí obou druhů, jakož i klíčové determinany, které kvalitativně podmiňují finální produkt edukačního procesu.

¹³⁸ Viz blíže c. d. KALNICKÝ (2017a).



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované jedenácté lekce tak, že imaginárnímu spolužákovi vysvětlíte základní schopnosti pro tvořivou činnost osobnosti edukanta a edukátora bez ohledu na jejich věk, jakož i motivační předpoklady a základní charakteristiku tvořivé osobnosti, včetně složek, které lze u edukantů a edukátorů rozvíjet; pak mu vysvětlíte podstatu ekonomické a edukační efektivnosti, včetně určení rozdílu v pojetí obou druhů, a v závěru zvýrazněte klíčové determinanty, které kvalitativně podmiňují finální produkt edukačního procesu, které nejen vyjmenujete, ale i charakterizujete a zdůvodníte, proč sehrávají tak významnou roli při zvyšování edukační efektivnosti.



Otázky k zamyšlení:

1. Jsou skutečně schopnosti učit se závislé na věku edukanta?
2. Myslíte si, že Thorndikova křivka je stále platná?



Korespondenční úkoly:

1. Udělejte anonymní průzkum ve svém okolí u školou-povinných dětí (10 respondentů 6-9 třída ZŠ) a adolescentů (10 respondentů 3-4 třída SŠ), jakož i u dospělých (10 respondentů 2-3 roč. VŠ) se zaměřením na zjištění, co si myslí o tom, zda výuka na jejich škole je tvořivá + jakou dosahuje edukační efektivitu. Uplatněte škálu 1 – 10. Výsledky interpretujte, včetně zhodnocení metodiky škálování.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce jedenáctého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

12 KOMPETENCE EDUKANTŮ A EDUKÁTORŮ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Dvanáctá kapitola obeznamuje s kompetencemi edukantů (a to jak dětí, adolescentů, jakož i dospělých) a edukátorů (a to jak u dětí a adolescentů, jakož i u dospělých), včetně dokumentů, kde tyto koncepty možno najít; obeznamuje též s klíčovými kompetencemi, které EK stanovila pro základní vzdělání, s důrazem na kompetenci učit se učit, která přímo souvisí s konceptem CŽU, jako strategie země, státu, či regionu. Objasňuje rozdíl mezi pojetím kompetencí u dětí a adolescentů a kompetencemi dospělých. Zvláště přibližuje kompetence pedagogické autority s poukázáním na základní kvality této osobnosti v rovině obecné a edukační.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu dvanácté kapitoly by měl být schopen:

- pochopit, osvojit si a vysvětlit kompetence u edukanta – žáka ŽŠ, SŠ a dospělého, a edukátora žáků ŽŠ, SŠ a dospělých, včetně znalosti dokumentů, ve kterých možno tyto cílové koncepty (dle jednotlivých typů škol a stupňů/tříd školování) najít (RVP, ŠVP a další);
- osvojit si a vysvětlit klíčové kompetence, které EK stanovila pro základní vzdělání (dotýkají se edukantů bez ohledu na věk), s důrazem na kompetenci „učit se učit“;
- osvojit si a vysvětlit bázové kompetence edukátorů působících na ŽŠ, SŠ a v edukačních aktivitách u dospělých edukantů s důrazem na tzv. obecné kvality osobnosti a kvality profesně-didaktické;
- získat dostatečný základ, aby mohl reprodukovat, aplikovat a rozvíjet získané poznatky v dalších povinných, nebo volitelných předmětech studia programu EPOS.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



kompetence edukanta a edukátora, vzdělávací programy (RVP, ŠVP), funkce vzdělání, funkce rozvoje osobnosti a funkce přípravy na společenské role, inteligence, vůle, vzdělavatelnost/vychovatelnost, life qualification, organizátorská, komunikativní a diagnostická dovednost, hodnotová orientace, pedagogická/andragogická erudice



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 45 až 50 minut.

12.1 Kompetence edukantů – dětí a adolescentů

V probíhající reformě školství, a to včetně rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé etapy vzdělávání, se stává kreování kompetencí – zejména z hlediska praktického uplatňování nového chápání smyslu a cílů vzdělávání – aktuálním a frekventovaným výrazem. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Vymezení kompetencí bývá různé. Nejznámějším je určitě soubor 39 klíčových kompetencí spojených do sedmi skupin (učení, objevování, myšlení a uvažování, komunikace, kooperace, práce, adaptace) vypracovaný v roce 1996 skupinou expertů Rady Evropy. **RVP** - rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání, pro gymnaziální vzdělávání a pro odborné vzdělávání pak formulují, které kompetence jsou považovány za klíčové v jednotlivých etapách vzdělávání.

Zavedení **klíčových kompetencí** do vzdělávacího systému odpovídá obecným pedagogickým změnám, jež probíhají prakticky v celé Evropě. V posledních letech se cíle moderní pedagogiky zřetelně posouvají od předávání informací a znalostí ke snahám o to, aby účastníci vzdělávání získali dovednosti, které by si udrželi pokud možno natrvalo, a které by jim měly umožnit celoživotní vzdělávání.

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

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

Ústřední místo má **kompetence k celoživotnímu učení (CŽU)**, protože prostřednictvím učení si jedinec (celoživotně) rozvíjí ostatní kompetence, jejichž dosažená úroveň ovlivňuje zpětně kvalitu samotného procesu jejich učení. Při budování a rozvoji kompetencí k

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

Výzkumy prokázaly, že dovednosti, které vedou **u dětí a adolescentů** k celoživotnímu učení, tedy **naučení se učit**, se rozvíjejí zejména tehdy:

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

- když je u žáků cíleně rozvíjena metakognice – tedy když se učí přemýšlet o svém vlastním myšlení i o tom, který způsob a které strategie vlastního učení jim osobně nejvíce vyhovují.

Uvedené postupy, které se používají ve školách v nejrůznějších předmětech, jsou ve *školních vzdělávacích programech (ŠVP)* formulovány v podobě *výchovných a vzdělávacích strategií*. Tyto obecné celoškolské strategie jsou pak konkretizovány ve *výchovných a vzdělávacích strategiích jednotlivých předmětů*, kde jsou pro vytváření vhodných situací pro rozvoj kompetence k učení žáků zohledněna a využita specifika jednotlivých vzdělávacích oborů. S ohledem na konkrétní dovednost, kterou chce u žáků rozvíjet, může učitel záměrně vybírat i vyučovací metodu. Cílem jednotlivých vyučovacích jednotek se tak stane nejen osvojení probíraného věcného učiva, které je podkladem pro získání oborových kompetencí a pro splnění očekávaných výstupů z daného oboru, ale také získání určité obecnější dovednosti potřebné k učení. Moderní pedagogika zdůrazňuje aktivní podíl vychovávaných na průběhu pedagogického procesu a význam tohoto procesu pro vytváření základů sebevýchovy (auto-edukace).

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

- **vzdělání** ve vědách, uměních a fyzických činnostech,
- **rozvoj osobního potenciálu** (kreativita, samostatnost, vůle),
- **příprava na společenské role** zapojením se do života školní třídy.

Jednoduše řečeno, edukant – dítě a adolescent se účastní vyučování proto, aby se něčemu naučil, rozvinul své schopnosti a naučil se žít mezi lidmi.

12.2 Kompetence dospělých edukantů

I u dospělých edukantů možno vyjít z výše zmíněných osmi základních kompetencí pro základní vzdělávání, a stejně jako u dětí a adolescentů, za **ústřední** se považuje **kompetenci k celoživotnímu učení**. U dospělých se ale předpokládá, že mají bohatší zkušenosti v procesu učení se učit než děti a adolescenti. Tedy **u dospělých jde hlavně o posilování a další rozvíjení této kompetence** tak, aby fakticky přerostla v celoživotní životní styl. V této souvislosti bývá často probíranou otázkou docility dospělých, tedy způsobilosti a předpokladů se učit u jedinců v dospělém věku, no rozhodně jenom samotný fyzický věk, a to i pokročilý, není závažnou překážkou učení se. Jisté oslabení smyslových orgánů

ve starším věku člověka může kompenzovat potřeba, vůle, schopnosti, zájmy, zkušenosti, předchozí vědomosti a systém vzdělávání,¹³⁹ ale hlavně motivace.

I když se klade důraz na vnitřní motivaci, generalizováním vnitřních podnětů při učení by se tento proces stal samoúčelným. Jde tedy o to, aby jedinec interiorizoval sekundární motivy do motivů primárních. Rozhodně je třeba u dospělých cíleně posilovat možné motivy k dalšímu systematickému učení, za nimiž stojí:

- zájem, na jehož utváření má vliv řada faktorů
- aspirace, která se projevuje se v úsilí vyniknout
- rivalita, která je charakterizována soutěžením a soupeřením mezi členy studijní skupiny
- úspěch, který je prožíván intenzivněji ve srovnání s mládeží
- neúspěch, který je prožíván velmi intenzivně a je pro dospělé silně demotivující
- kladný vztah k učení má být samozřejmostí ve vzdělávání dospělých
- strach, který podle síly může být pozitivním i negativním motivačním prvkem
- komplexní soubor osobnostních předpokladů (inteligence, vůle, vzdělavatelnost, vychovatelnost).

Tak, jako je žádoucí, aby vzdělávací instituce znala kromě jiného i vstupní úroveň účastníka, kterého má dále vzdělávat, je též potřeba, aby i každý účastník – dospělý edukant znal podmínky a nároky vzdělávacího procesu, který má absolvovat. Je proto vhodné, když jej obeznámíme s cíli a rámcovým učebním plánem; tak je možné podporovat i jeho proaktivní motivaci a tím přispívat k optimalizaci edukačního procesu, který je u dospělých ve formativní rovině převážně o jejich životní (osobní) a profesní finalizaci, tedy doplňování, doladování, ale často i re-edukování (změně zaměření).

12.3 Kompetence edukátora dětí a adolescentů

V našem kontextu budeme rozumět pod kategorií **edukátor (vychovatel)** v širším slova smyslu a záběru rodiče, učitele, vedoucí kroužků, trenéry, kouče, mistry, vedoucí táborů, kroužků nebo oddílů, vychovatele v družině nebo domově mládeže, sbormistry, lektory, instruktory, školitele a další profese, které se převážně plánovitě podílejí na výchově mladého člověka. Pod kategorií **pedagogický pracovník ve školství** rozumíme

¹³⁹ Výstupy výzkumů zaměřených na předmětné otázky výrazně potvrzují u účastníků s vyšším dosaženým vzděláním, kteří jsou zvyklí se kontinuálně učit po celý život tendenci dosahovat lepší výsledky, než u účastníků s nižším dosaženým vzděláním, jakož i těmi, kteří měli ve vzdělávání delší „pauzy“.

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

Z obecně známé typologie osobnosti můžeme vydedukovat tři základní typy edukátora (vychovatele):

autoritativní – *nekompromisně soustřeďuje celou pravomoc na sebe; o všem rozhoduje sám, bez předcházející porady, bez ohledu na zájmy mladých lidí; potlačuje iniciativu apod.;*
liberální – *nezasahující, vyznačující se nezájmem o svěřence, neusměrňuje jejich činnost, spíše tedy neřídí, než řídí výchovný proces;*
demokratický – *vyznačuje se schopností vhodně motivovat a usměrňovat činnost mladých lidí, se kterými diskutuje, zapojuje je do rozhodování a spolu s ostatními výchovnými činiteli řídí výchovný proces.*

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

V literatuře existuje mnoho soupisů požadavků, kladených na vychovatele v širším slova smyslu; obvykle jsou specifikovány podle jejich konkrétní role (např. jako rodič - může se ještě členit na otce nebo matku, a to dále ve vztahu k dceři či synovi; učitel; vychovatel; kouč atd.). Protože se zde budeme zabývat zejména požadavky na kompetence „profesionálních“ edukátorů dětí a adolescentů, jako příklad uvádíme pojetí Mrhače,¹⁴⁰ který přistupuje k otázce nároků na vychovatele především z hlediska jejich přístupu k žákům jako objektům výchovného působení. Uvádí, že vychovatel by měl být objektivní, nestranný, tolerantní, spravedlivý, náročný, ale i velkorysý, upřímný a trpělivý, citlivý, měl by chápat problémy žáků, poskytovat jim rady a pomoc, dodržovat slovo a sliby, mít je rád a projevovat jim to, najít si čas a být ochoten vyslechnout jejich názory, nemoralizovat je, ale citlivě je přesvědčovat, respektovat psychické zákonitosti vývoje osobnosti žáků, výchovné a didaktické problémy řešit bez nátlaku a donucování.

¹⁴⁰ Viz blíže c. d. MRHAČ (2005).

Edukátor má být především výchovnou autoritou. Za takovou autoritu se vychovatel pokládá tehdy, když dokáže účinně a kompetentně ovlivňovat jedince i skupiny dětí. Nejdůležitějšími součástmi **kompetence pedagogické autority** jsou organizátorská, komunikativní a diagnostická dovednost.

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

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

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

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

- hodnotová orientace,
- vzdělání všeobecné i odborné,
- pedagogická erudice – dovednosti a způsobilost,
- osobnostní rysy a charakter.¹⁴¹

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

V literatuře přirozeně najdeme i detailněji rozpracované kompetence edukátorů – vychovatelů či učitelů;¹⁴² jejich klíčovými dovednostmi se podrobně zabývá např. Ch. Kyriacou.¹⁴³

12.4 Kompetence edukátora dospělých

¹⁴¹ c. d. PRŮCHA (2000), s. 136.

¹⁴² Tamže.

¹⁴³ Blíže viz v c. d. KYRIACOU (2012).

V oblasti andragogiky se často pro pozici edukátora používá označení **lektor** (trenéři, poradci, konzultanti, instruktoři, kouči, tutoři, patroni, mentoři), tedy učitelé dospělých. Lektorem se může stát každý, kdo má (žádanou) odbornou kvalifikaci v určité vědní, technické, výrobní nebo zájmové oblasti, je navíc andragogicky způsobilý, má i požadované osobnostní předpoklady a kvality, má dobrou pověst odbornou i osobní, má dobrý zdravotní stav.

Andragogická způsobilost představuje **komplex postojů, znalostí, dovedností a schopností**, které dovolí lektorovi **zajistit dosažení plánovaných cílů**.

Kompetence lektora dospělých tedy obsahují **odborné vědomosti + androdidaktické dovednosti a způsobilosti**:

- komunikační, včetně cizojazyčných, ve všech formách
- sociální, včetně způsobilosti interkulturního jednání
- hodnotící – sebe i edukanty
- využívání informačních a komunikačních technologií, počítačová gramotnost
- sebevzdělávací, sebe-kultivační, sebe-rozvojové
- profesní/odborné
- manažerské (ve smyslu k řízení sebe sama nebo jiných lidí)
- jednání v nestandardních situacích (krizové řízení)
- adaptační (projevující se jako flexibilita, pružnost, reaktivnost)
- projektové (schopnost projektovat a uskutečňovat změnu)
- dynamičnost, týmovost
- podnikatelské (ať v pozici zaměstnance nebo podnikatele)

Aby se dosáhla progresivita osobnosti edukátora - lektora, je třeba podporovat rozvoj jeho vlastností, či znaků, které dávají souhrnnou charakteristiku tvořivé osobnosti, jak jsme je uvedli v kapitole o tvořivosti.

Závěrem této kapitoly několik doporučení pro práci edukátora dospělých, které se pertraktují v kurzech přípravy na lektorskou činnost pro dospělé:

- Nejsi nejmoudřejší! – zítra může být situace jiná - účastník učí lektora
- Upravenost a pořádek v hlavě a „na stole“
- Navozuj tvůrčí atmosféru – ale ať je při tom vždy „pohoda“ bez stresu (např. u testů musíš přesvědčit, že výsledky potřebují účastníci jako zrcadlo, ne ty)
- Dbej na to, že dospělý (i vysoce postavený) se jinak chová ve školní lavici, než jinde v životě („Marečkové“)

- Dbej pedagogického taktu - nikdy neshod' účastníka (např. výsledky testů sděluj „anonymně“ pod kódy, které znají jen konkrétní účastníci a ty)
- Dbej na časové penzum (hodiny výuky měj vždy předem odzkoušené)
- Chyby jsou dovoleny – lze se z nich učit
- Pro každý případ měj u sebe vždy i písemnou přípravu (kromě prezentace, či výkladu, co budeš mít v hlavě).



SHRnutí KAPITOLY

Student po prostudování textu dvanácté kapitoly by měl znát a být schopen vysvětlit kompetence u edukanta – žáka ZŠ, SŠ a dospělého a edukátora, který vzdělává žáky ZŠ, SŠ a dospělé; měl by znát i dokumenty, ve kterých možno tyto cílové koncepty (dle jednotlivých typů škol a stupňů/tříd školování) najít, jako jsou v rezortu školství RVP, ŠVP. Měl by také znát a být schopen vysvětlit klíčové kompetence, které EK stanovila pro základní vzdělání (které se týkají edukantů bez ohledu na věk), s důrazem na kompetenci „učit se učit“, jež přímo souvisí se strategickým materiálem zemí, či regionů k ČŽU. A na závěr - měl by také znát a být schopen vysvětlit i rozdíl ve složení základních kompetencí edukátorů působících na ZŠ, SŠ a edukátorů působících v edukačních aktivitách u dospělých, včetně jejich specifikace na tzv. obecné kvality osobnosti („lidské“) a kvality profesně-didaktické („vychovatelско-učitelské“).



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované dvanácté lekce tak, že imaginárnímu spolužákovi vysvětlíte rozdíl v kompetencích edukantů a edukátorů, které koncepčně zpracovává a zkoumá pedagogika a těch, které zkoumá a rozpracovává andragogika, přičemž se u edukátorů soustřeďte na profesně-didaktické („vychovatelsko-učitelské“).



Otázka k zamyšlení:

1. Co myslíte, jaký by měla dopad na efektivnost edukačního procesu na základní škole (hypotetická) skutečnost, kdyby zde bez patřičné přípravy nastoupil do výuky edukátor léta působící výhradně v aktivitách pro dospělé edukanty a naopak?



Korespondenční úkoly:

1. Vyhledejte výroční zprávy (libovolně vámi vybraných) 5 ZŠ a 5 SŠ za rok 2018 (odstupné online z internetu) a zjistěte, kolik edukátorů nesplňuje kvalifikační požadavky pro výkon své konkrétní pozice. Výsledek interpretujte s důrazem na to, zda zjištěná skutečnost má, či nemá souvislost s kompetencemi.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce dvanáctého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

LITERATURA

- *A Guide to Good Practice in Age Management* (2006) Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupné online (14.9.2015) z <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2005/137/en/1/ef05137en.pdf>.
- ASHBY, W. R. *Kybernetika*. Praha: Orbis, 1961.
- BADALÍK, L., HEGYI, L. Zdravé starnutie v Európe 21. storočia. *Geriatrics*, 2000, roč. 6, č. 1, s. 37–41.
- BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BARTOŇKOVÁ, H. – ŠIMEK, D. *Andragogika*. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0394-3.
- *Baseline Study*. NL: EIPA – Expert, 2011. Dostupné online (22. 6. 2015) z http://www.taen.org.uk/assets/ESFAgeNetwork/02/pdfs/Baseline_Study_April20.pdf.
- BENEŠ, M. a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-40-8.
- BENEŠ, M. *Andragogika - filosofie – věda*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-03-3.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BENEŠ, M. *Celoživotní učení a vzdělávání*. Praha: PEN, 2009. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BELZ, H. – SIEGRIEST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-930-9.
- BENEŠ, M. *Celoživotní učení a vzdělávání*. Praha: PEN, 2009. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BERTALANFFY, L. K. v. *General System theory: Foundations, Development, Applications*. Revised ed. New York: George Braziller, 1976. ISBN 0-8076-0453-4.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-216-5.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: 1992. ISBN: 80-85498-18-9.
- BLOOM, B. S. *Human Characteristics and School Learning*. New York: 1976.
- BLOOM, B. S., et. al. *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: 1956.
- BORÁK, M. *Moderné metody výchovy vedoucích*. Bratislava: Obzor, 1970.
- BREZINKA, V. Učitelia a morálka ich povolania. *Pedagogická revue*, 1990/42, s. 4.
- BROOKFIELD S. *Powerful Techniques for Teaching Adults*. London: Jossey-Bass, 2013. ISBN 978-1-118-01700-5.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: 1994.
- *Celoživotní učení pro všechny* (dokument OECD). Praha: UŠI, 1998.
- COAN, W. R. *Hero, Artist, Sage or Saint?* New York: 1977. Český překlad: Duševní zdraví a problém optimální osobnosti. Bratislava: 1985.
- CROPLEY, A. J. *Towards a System of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon, 1980.
- ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČAPKOVÁ, D. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz J. A. Komenského*. Praha: Academia, 1987.
- ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

- ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: 1932.
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: 1992. ISBN 80-85467-69-0.
- DRIENSKY, D. *Didaktická technika*. Bratislava: 1998.
- Evropská komise. *Memorandum o celoživotním učení*. Praha: MSMT, 2001. <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>.
- GALLO, J. – ŠKODA, K. *Dějiny pedagogiky dospělých*. Bratislava: SPN, 1986.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: 1983.
- HLAVINKA, P. *Dějiny filosofie jasně a stručně*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-015-7.
- HLAVSA, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1986.
- HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J., REGULI, Z., AMTMANNOVÁ, E., ANTA-LOVÁ, M., BAČOVÁ, M., BAKOŠ, S., BALÁŽ, O., BOROŠ, J., BRATSKÁ, M., CÍR-BES, M., ČARNOGURSKÁ, M., ČORNANIČOVÁ, R., FÁBRY, V., GREXA, J., HARGAŠOVÁ, M., JURČACKOVÁ, Z., KAČÁNI, V., KALNICKÝ, J., KASAJ, J., KOMOROVSKÝ, J., KONDÁŠ, O., KORČEK, F., KRUPA, V., KULICH, J., MATUL-ČÍK, J., MÁTHÉ, R., PREINEROVÁ, A., PŠENÁK, J., SÝKORA, F., ŠINKA, L., ŠI-MONER, J., ŠTULRAJTER, V., ŠTÚR, I., ŠVEC, Š., TAROČKOVÁ, T., TOKÁRO-VÁ, A., TUMA, M., ZALA G., ŽIŠKAY, J. *Výchova a vzdelávanie dospělých: Andragogika: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 2000. ISBN 80-08-02814-9.
- CHYUNG, S. Y. *Foundations of instructional and performance technology*. Amherst, MA: HRD Press Inc., 2008. ISBN 978-1-59996-136-1.
- JANIŠ, K. ml. *Vybrané kapitoly z dějin výchovy*. Opava: SLU, 2009. ISBN 978-80-7248-512-3.
- JARVIS, P. (ed.) *The Theory and Practise of Learning*. 2nd ed. London: Kogan Page & NY: Routledge, 2006. ISBN 0-7494-3859-2.
- JARVIS, P. *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Florida: Krieger, Malabar, 1992. ISBN 0415-36525-2.
- JOCHMANN, V. Integrální andragogika. In *Andragogika. Sborník z teoretického semináře k pojetí andragogiky v Olomouci 26.-27. dubna 1993*. Olomouc: Katedra sociologie a andragogiky FF UP, 1994.
- JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- JŮVA, V. – JŮVA, V. jr. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1994. ISBN 80-85931-43-5.
- JŮVA, V. – JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. 3. dopl. vyd. ISBN 80-85931-39-7.
- KALNICKÝ, J. Antropogogické pojetí celoživotního učení jako báze i pro konceptua-lizaci vzdělávání dospělých. In *Specializační vzdělávání ve školství - pojetí a rozvoj pro-fesního zdokonalování vedoucích pracovníků, výchovných poradců a preventistů sociálně patologických jevů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 100–105. ISBN 978-80-7368-491-4.
- KALNICKÝ, J. *Celoživotní učení, edukace dospělých a seniorů; relační a kauzální analýza geneze*. Ostrava: Repronis, 2014. ISBN 978-80-7329-403-8.
- KALNICKÝ, J. *Determinanty efektivnosti edukačního procesu*. Ostrava: Repronis, 2017a. ISBN 978-80-7329-428-1.

- KALNICKÝ, J. *Didaktický přínos edukačních metod s vyšší participací edukantů*. Ostrava: Repronis, 2017b. ISBN 978-80-7329-430-4.
- KALNICKÝ, J. (ed.) – UHLAŘOVÁ, J. – HAPLOVÁ, M. *Efektivnost a ekonomika edukace dospělých*. Ostrava: Repronis, 2012a. ISBN 978-80-7329-323-9.
- KALNICKÝ, J. Genealogie systémového pojetí andragogiky. In *ZENIT*. Opava: FVP SLU, 2009. s. 61 – 67. ISBN 978-80-7248-529-1.
- KALNICKÝ, J. *HRM – řízení lidských zdrojů*. Ostrava: Repronis. 2012b. ISBN 978-80-7329-300-0.
- KALNICKÝ, J. Predzamestnanecká a zamestnanecká edukológia. (encyklopedické výkladové heslo). In ŠVEC, Š. (ed.) a kol. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2015, s. 1072–1074. ISBN 978-80-223-17-2.
- KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: 2007. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KALNICKÝ, J. V čom Baťa predbehol dobu. *Osvetová práca*, roč. 1990. č. 11; s. 14–15.
- KALNICKÝ, J. Vybrané aspekty metodologickej (ne)čistoty andragogiky In *Vzdělávání dospělých. Příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service, 2013, s. 42-47. ISBN 978-80-87306-12-3.
- KALNICKÝ, J. *Základy pedagogiky I*. Opava: 2009. ISBN 978-80-7248-543-7.
- KAMIAČ, A. *Ekonomika vzdelávania*. Bratislava: 1971.
- KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KAPOUNOVÁ, J. *Používání informační a komunikační technologie ve výuce*. Ostrava: Ostravská univerzita PdF, 1999. ISBN 80-7042-145-2.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky*. Praha: 1912–1919.
- KIRKPATRICK, D. L. – KIRKPATRICK, J. D. *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. (3d ed.) San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2006. ISBN 978-1-57675-348-4.
- KIRKPATRICK, D. L. Revisiting Kirkpatrick's four-level-model. *Training & Development*, 1996/1, 54–57.
- KIRKPATRICK, J. D. *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 1994. ISBN 978-1-57673-134-1.
- KNOWLES, M. S. *Andragogy in Action*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1984. ISBN 0-87589-621-9.
- KNOWLES, M. S. *The Adult Learner a Neglected Species*. Houston, Texas: Gulf Publishing Comp., 1984. ISBN 0-87201-005-8.
- KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett Publishing Company, Association Press, 1980. ISBN 0-695-81472-9.
- KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*. Praha: 1954 (Reedícia 1992).
- KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova (Pampaedie)*. Bratislava: Obzor, 1992. ISBN 80-215-0216-9.
- KOUBA, L. *Technické systémy ve výuce*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-898-9.
- KULICH, J. *Adult Education in Continental Europe*. Vancouver: Centre For Continuing Education, The University Of British Columbia, 1987. ISBN 13: 9780888431356.
- KULICH, J. *Grundtvig's Educational Ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in the Twentieth Century*. Kopenhagen: Forlaget Vartov, 2002. ISBN 87-8738902-9.
- LANGE, E. *Socialistische Erziehung in der Schulpraxis*. Berlin: Volk und Wissen

Vollseig, 1966.

- KOSOVÁ, B. *Vybrané kapitoly z porovnávací pedagogiky a alternativní pedagogické koncepce*. Banská Bystrica: PF UMB, 1996. ISBN 80-88825-34-2.
- KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: MU, 1990. ISBN 80-210-0183-6.
- KYRÁŠEK, J. *Johann Friedrich Herbart a jeho pedagogika*. Praha: 1977.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LINHART, J. *Proces a struktura lidského učení*. Praha: Academia, 1972.
- LIVEČKA, E. – SKALKA, J. *Slovník pedagogiky dospělých*. Praha: ÚŠI MŠ ČSR, 1979.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- MALACH, J. *Andragogika*. Ostrava: 2003. ISBN 80-7042-936-4.
- MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAŇÁK, J. – JÚVA, V. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. 1. vydání. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: 1970.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997.
- MÁTEJ, J. a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: 1976.
- MATULČÍK, J. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: Gerlach, 2004. ISBN 80-89142-02-8.
- *Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED 1997)*. [online] [Cit. 2018-03-14] Dostupné z www.czso.cz/.../metodika_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97
- MRHAČ, J. *Teorie a praxe řízení školského managementu – řízení výchovy a vzdělávání*. Ostrava: 2005.
- MUSIL, J. V. *Úvod do pedagogické psychologie*. Olomouc: 1996.
- MUŽÍK, J. *Didaktika vzdělávání dospělých*. Plzeň: FRAUS, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- *Oscar Olson*. [online] [Cit. 2018-03-14] Dostupné z http://en.wikipedia.org/wiki/Oscar_Olson.
- PALÁN, Z. *Další vzdělávání ve světě změn*. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-31-0.
- PALÁN, Z. *Andragogický slovník* (elektronická verze), 2002. Dostupné online (12. 5. 2017) z <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/modul>.
- PALÁN Z. *Výkladový slovník lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Z. – LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PALÁN, Z. – RÝZNAR, L. *Vzdělávání dospělých a Evropa*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 80-7041-789-6.




















- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: VŠ JAK, 2003. ISBN 80-86723-03-8.
- PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Ped. fak. UK, 1996
- PASIAR, Š. *Dejiny výchovy dospelých na Slovensku*. Bratislava: Obzor, 1975.
- PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, V., HRDLIČKOVÁ, A., PAVLÍKOVÁ, A. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J. Česká andragogika na vzestupu. *Pedagogická orientace 2010*, roč. 20, č. 4. s. 7–26.
- PRŮCHA, J. Determinanty reálné výuky. *Pedagogika 37/1987*, s. 395–415.
- PRŮCHA, J. Efektivnost vzdělávacího procesu: teorie a měření. *Pedagogika 1/1990* s. 11–26.
- PRŮCHA, J. – MAREŠ, J. – WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník. Rozšíř. a aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika - věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. ISBN 978– 80-71-78-170-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Dopln. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J. (ed) *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing. 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání v školství ve světě*. Praha: 1999.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- RABUŠICOVÁ, M. – RABUŠIC, L. (eds.). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: MU, 2008.
- ROGERS, C. R. *Být sám sebou*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0796-2.
- ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o vychování. II. díl (4. a 5. kniha)*. Praha: nákladem Dědictví Komenského, 1911.
- SAVIČEVIĆ, D. *Comparative Adult Education*. Beograd: Serbia, 2003.
- SENGE, P. M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: 2007. ISBN 978-80-7261-162-1.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: 1992.
- SKINNER, B. F. *The technology of Teaching*. New York: 1968.
- SUKUBA, D. Humanizácia a demokracia výchovy a vzdelávania. *Pedagogická revue* č. 43, 1991, s. 5.
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: FF UK, 2005. ISBN 80-86284-55-7.
- ŠKODA, K. *Kapitoly z dějin andragogiky*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-326-1.
- TITMUS, C. J. (ed.) *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Oxford, NY: Pergamon Press, 1989. ISBN 0-08-030851-1.

- THORNDIKE, E. L. *The Fundamentals of Learning*. Ams Press Inc., 1932. ISBN 0404064299.
- TOKÁROVÁ-NEZDOBOVÁ, A. Pedagogická efektívnosť a optimalizácia výchovy a vzdelávania dospelých I. *Osvetová práca* 3/89, s. 18–21. II. *Osvetová práca* 4/89, s. 12–17.
- TRAVERS, R. M. *An Introduction to Educational Research*. UK: Macmillan, 1964. ASIN B006RLF7JK.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995. ISBN 80-88778-15-8.
- UNESCO *Doporučení o vzdelávání a učení dospělých*, UNESCO a UIL 2016. Dostupné online (12.12.2018) z https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/doporučení_o_vzdelávání_a_učení_dospělých.pdf
- VACÍNOVÁ, T. - VETEŠKA, J. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: UJAK, 2011.
- VAŠEK, Š. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: UJAK, 2005. ISBN 80-867-2313-6.
- VELIKANIČ, J. *Pedagogika pre pedagogické fakulty vysokých škôl*. Bratislava: SPN, 1978.
- VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 80-247-1770-0.
- XENOFANES. *O Kýrově vychování*. Praha: 1936.
- ZELINA, M. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: 1994. ISBN 3-8237-8115-4.

SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

Studijní opora Základy pedagogiky a andragogiky je organickou součástí souboru studijních pramenů pro studium ve studijním programu *Edukační péče o seniory*. Obsah studijní opory je zaměřen, kromě kategoriálního aparátu pedagogiky a andragogiky, na genezi a soudobý stav konstituování obou vědních disciplín v kontextu celoživotního učení (CŽU), na alternativní pedagogické směry, soustavu pedagogických a andragogických subdisciplín, na teorie učení, na cíle, obsah, formy, metody, zásady, na materiální i nemateriální prostředky výchovy dětí a adolescentů, jakož i dospělých edukantů, na význam edukační tvořivosti a efektivnosti při učení se dětí, adolescentů i dospělých, na kompetence edukantů – dětí, adolescentů a dospělých, i kompetence jejich edukátorů. Studijní opora je připravena tak, aby usnadnila samostatné studium základní struktury vědní disciplín a měla by být doplněna studiem dalších doporučených pramenů.

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

	Čas potřebný ke studiu		Cíle kapitoly
	Klíčová slova		Nezapomeňte na odpočinek
	Průvodce studiem		Průvodce textem
	Rychlý náhled		Shrnutí
	Tutoriály		Definice
	K zapamatování		Případová studie
	Řešená úloha		Věta
	Kontrolní otázka		Korespondenční úkol
	Odpovědi		Otázky
	Samostatný úkol		Další zdroje
	Pro zájemce		Úkol k zamyšlení

Příloha 1

Rámcový přehled o teoriích učení dle Bertranda - vytvořeno autorem této studijní opory

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

Příloha 2

Charakteristika jednotlivých alternativních škol tzv. první vlny

*

montessoriovské školy

představitelka: **Marie Montessori** (1870-1952)

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

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

*

freinetovské školy

představitel: **Celestin Freinet** (1896-1966)

Francouzský teoretik tzv. „pracovní školy“ vyznačující se heslem „Ze života – pro život – prací“ (idea 20. let 20. století); v r. 1934/35 zakládá ve Vence u Cannes venkovský výchovný ústav *Landderziehung sheim*, jehož koncept možno stručně charakterizovat principy:

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

*

waldorfské školy

představitel: **Rudolf Steiner** (1861- 1925)

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

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

*

jenský plán

představitel: **Peter Petersen** (1884-1952)

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

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

*

bruselská škola

představitel: **Ovide Decroly** (1871- 1932)

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

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

*

daltonský plán

představitelka: **Helen Parkhurstová** (1886 – 1973)

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

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

*

winetská soustava

- koncept, který pod tíhou kritiky vytvořil inspektor **Carleton Wolsey Washburne** a měla překonat některé nedostatky Daltonského plánu, zejména nesystematické získávání vědomostí, spoléhání se na žakovu iniciativu a aktivitu, uvolněná třídní struktura, přílišné teoretické zaměření bez praktické části výuky. Proto došlo k opatřením:

- zavedení od 2. st. ZŠ – klasický třídně-hodinový systém s učebním plánem + podpora spolupráce + každý den jedna volná hodina pro dobru učiva, které žák nestihl absorbovat; Ale žel ani tento nový záměr se celkově koncepčně nepovedl, hlavně nedošlo ke zmírnění individuality žáků.

Příloha 3

Charakteristika jednotlivých alternativních škol a hnutí tzv. druhé vlny

*

otevřené vyučování – škola dokořán

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

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

*

francouzská škola nové výchovy anebo francouzská moderní škola

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

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

*

globální výchova

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

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

*

projektové vyučování

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

přínos žáků a učitele, zpráva, evaluace – spokojenost s rentabilitou projektu ze strany žáků, učitelů a rodičů; koncept možno stručně charakterizovat principy:

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

*

anglická dramatická škola anebo tvořivá dramatika

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

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

*

integrované tematické vyučování - ITV

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

- integrování obsahu jednotlivých předmětů i žáků z různých tříd (od MŠ přes prvňáčky až po pátou třídu) při řešení konkrétního úkolu;
- model se opírá o výstup výzkumu mozku – jeho 8 tzv. kompatibilních složek: 1. nepřítomnost ohrožení (prostředí bez šikany, špatných známek, výsměchu), 2. smysluplný obsah (ze skutečného světa, použitelný pro žáka, bez vnějšího odměňování), 3. možnost výběru (z úkolů i metod řešení – přiměřené věku), 4. přiměřený čas (odstraněn rozvrh hodin, ale s možností „použití poznatků“), 5. obohacené prostředí (uvádějící do bdělosti celý nervový systém, které jej podněcuje), 6. spolupráce (učící týmovým dovednostem, pojmovému učení, řešení problémů, učení jazykům a zefektivnění ústní komunikace), 7. okamžitá zpětná vazba (mluvící o úspěšnosti), 8. dokonalé zvládnutí (dovedností, pojmů, ví jak je aplikovat v životě – má to silně zafixováno);
- je založeno na jednom celoročním sjednocujícím tématu a jeho rozepsání na rozvíjející konkrétní podtémata a ty dále ještě na tematické části (obsahující jednotlivé informace o událostech, problémech) a dovednosti, které se mají získat; Při tvorbě aplikačního modelu se postupuje obvykle dle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů: znalost (definuj, vyjmenuj, popiš); porozumění (schopnost předvedení v jiné formě); využití (schopnost aplikovat při řešení nového problému); analýza (schopnost rozčlenit info na části); hodnocení (schopnost posoudit info vzhledem k jistým kritériím); tvorba-syntéza (schopnost řešit problémy spojováním info);

*

pedagogika spolupráce anebo humánní pedagogika

přišel s ní jako s experimentem opírajícím se o výzkum Gruzín **Š.A. Amonašvili** – s cílem překonat autoritářský styl edukace a vyzvednout mravně-duchovní aspekt humánní pedagogiky; odmítá ji ale řadit mezi pedagogické alternativy, nakořím školu chápe jako živý organismus, který se

neustále vyvíjí a pochopitelně se v ní setkávají prvky staré a nové; koncept možno stručně charakterizovat principy:

– tvorba vize a na jejím podkladu i tvorba plánů a organizace celé edukační aktivity školy bez neduhů jako šikana, loupeže, narkotika, vulgarizmy, nekázeň apod. se zaměřením na hodnoty jako krása, mravnost, soucit, tolerance, vzájemná pomoc a spolupráce.

Příloha 4

Taxonomie cílů

*

B. S. Bloomova taxonomie kognitivních cílů

1. Znalost (zapamatování) definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, seřadit, reprodukovat, vybrat, vysvětlit, určit;
2. Porozumění - dokázat, jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, objasnit, vysvětlit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit jinak (vlastními slovy, jinou formou), vypočítat, zkontrolovat, změřit;
3. Aplikace - aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi ..., uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet;
4. Analýza - analyzovat, najít princip uspořádání, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit, specifikovat;
5. Syntéza - kategorizovat, klasifikovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, modifikovat, napsat sdělení (zprávu), navrhnout, organizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry;
6. Hodnotící posouzení (hodnocení) argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, posoudit, provést kritiku, prověřit, srovnat s normou, vybrat, vyvrátit, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit;

*

Taxonomie afektivních cílů podle D.B. Kratwohla

1. Přijímání (vnímání) - tuto úroveň charakterizuje ochota žáka přijímat a vnímat podněty; sleduje výklad, naslouchá učiteli a spolužákům či věnuje pozornost řešení vzorové úlohy na tabuli. Úroveň se člení na subkategorie, a to podle stupně vnímavosti vůči podnětům.
2. Reagování - tím žák projevuje zainteresovanost v procesu výuky. Od pouhého pasivního vnímání přechází k aktivní činnosti a zapojuje se do výuky. Reakce pak přináší pocit uspokojení, který plyne z dobrovolného rozhodnutí reagovat. Toto emoční pozadí nemusí být vždy patrné navenek.
3. Hodnocení (oceňování hodnoty) - žák oceňuje jevy, chování a další procesy. Rozděluje je na žádoucí, užitečné a nežádoucí. Podle toho je motivován. Pokud nějaký jev posoudí jako velice užitečný, cítí závazek, který dále ovlivňuje jeho chování. Subkategorie této úrovně jsou: akceptování hodnoty + preferování hodnoty + přesvědčení o hodnotě
4. Integrace hodnot - postupným zvnitřněním hodnot nastávají situace, ke kterým se vztahuje více než jedna hodnota. Tento konflikt řeší žák integrováním a strukturováním hodnot, čímž vytváří jakýsi žebříček hodnot. Zařazením hodnoty do tohoto žebříčku se stabilizuje chování, které by jinak bylo nepředvídatelné.
5. Zvnitřnění hodnot v charakteru - na nejvyšší úrovni již hodnoty získávají pevné místo v hodnotové hierarchii jedince. Tato hierarchie plně a dlouhodobě řídí chování jedince. Hodnotový systém se integruje do charakteru jedince a vytváří se tak osobní životní filozofie. Patří sem i vybudování "fyzikálního obrazu světa". Úroveň můžeme dále rozdělit do následujících subkategorií: generalizovaná zaměřenost + charakterová vyhraněnost

*

Taxonomie psychomotorických cílů podle H. Davea

1. Imitace (nápodoba) - žák pozoruje činnost a začíná ji napodobovat. Imitace probíhá na bázi vnějších podnětů a pozorování. Tato úroveň se člení na: impulsivní nápodobu + vědomé opakování
2. Manipulace (praktická cvičení) - na této úrovni žák dokáže uskutečnit určitou činnost dle slovního návodu. Dokáže rovněž vybrat konkrétní činnost podle vhodnosti k řešení daného úkolu. Můžeme také pozorovat zlepšení manipulace s nástroji. Subkategorie této úrovně jsou: manipulace podle instruce + manipulace podle výběru + manipulace za účelem zpevnění
3. Zpřesňování - žák již dokáže vykonávat daný úkol relativně přesně a rychle. Činnost je vykonávána s větší účinností než v předchozích úrovních. Rozeznávají se subkategorie: reprodukce + kontrola
4. Koordinace - tuto úroveň charakterizuje koordinovaný sled činností, přičemž pohybové výkony jsou vnitřně soudržné. Subkategorie této úrovně jsou: sekvence (přenesení jedné činnosti na druhou) + harmonie (plynulý soulad jednotlivých činností)
5. Automatizace - v činnosti žáka se projevují pohybové automatismy, které výrazně zefektivňují průběh činnosti. Při vynaložení malého úsilí je činnost maximálně účinná - maximum výkonu při minimu energie. Úroveň dále členíme do 2 subkategorií: částečné zautomatizování + úplné zautomatizování.

Příloha 5

Výběr základních cílů výchovy k rodičovství z RVP pro 1. a 2. stupeň základních škol, a pro střední školy

1. st. ZŠ	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjení odpovědnost žáků vůči sobě a jiným - schopnost převzetí odpovědnosti za vlastní chování; - rozvíjení pozitivního sebevědomí, pěstování sebeúcty; - zdůrazňování významu kamarádství a přátelství; - pěstování schopnosti správného výběru z různých variant; - formování sociálních zručnosti v interakci s jinými (schopnost komunikace); - uvědomování a osvojování si své pohlavní role s důrazem na společensko-mravní normy vzájemného chování; - poskytnutí prvotních informací o vzniku a vývinu lidského jedince, o péči o dítě, - pěstování schopnosti založit si rodinu, mít vlastní děti a ty s láskou vychovávat; - obeznamování s negativními účinky kouření (tabáku i dalších psychotropních látek), alkoholu, drog na zdraví a chování jedince; - zdůrazňování nebezpečí přenosu viru HIV, původce choroby AIDS; - poskytování informací o fyzických, emočních a sociálních změnách v pubertě atd.
2. st. ZŠ	<p><i>(kromě rozvoje již výše uvedených aspektů)</i></p> <p>obeznamování s anatomií a fyziologií rozmnožovacích ústrojenství muže a ženy, jakož i rozmnožovacích úkonů;</p> <p>pěstování odpovědného přístupu k sexualitě;</p> <p>zdůrazňování vlivu drogových závislostí na sexuální a reprodukční zdraví člověka;</p> <p>zdůrazňování zásady bezpečného sexuálního chování;</p> <p>pěstování rozvoje tolerance a odpovědnosti jako základních podmínek humánních vztahů mezi pohlavími;</p> <p>obeznámení s uceleným etickým systémem;</p> <p>vedení k pochopení lásky jako základní složky sexuality;</p> <p>příprava na odpovědné rozhodování v kritických oblastech psycho-sexuálního vývinu na základě obecně platných hodnot a norem;</p> <p>vedení k poznatkům o sexuálním rozměru našeho života a k jeho pochopení;</p> <p>vysvětlení možných rizik předčasných a rizikových sexuálních aktivit (gravidita, interrupce, pohlavní choroby, AIDS...),</p> <p>vedení k ochraně před negativním vlivem médií, vrstevnických skupin, před sexuálním zneužitím atd.</p>
SŠ	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjení obsahu a prolínání pojmů přátelství, láska, sex, manželství, rodičovství, rodina, intimní vztahy; mravní a právní závazky; - rozebírání sociálních a zdravotních aspektů plánovaného rodičovství; - poučení o psychologických a sociálních aspektech manželství, rodiny a rodičovství, vychovávání k osobní a občanské odpovědnosti, - zvýrazňování vlastností potřebných pro manželství, rodinnou pohodu a mezi-osobní způsobilost tvorby domova (tolerance, vzájemné pochopení, pomoc); - poučení o vlivu rozvodu na duševní stav dětí; - příprava na role rodičů a osobnostní zralost; smysl sociální role rodiče a významu rodičovského výchovného modelu pro děti, životního stylu rodiny; na plnění potřeb a funkcí rodiny, zejména hospodářských, zdravotních, rekreačních, socializačních, sociálně-citových, sebeidentifikačních, edukačních a profesně kultivačních; - obeznámení o průběhu těhotenství, narození dítěte a jeho vývoji; - poučení o radostech i problémech v úplných a neúplných rodinách; - zdůrazňování nepříznivých důsledků interrupce, - vedení k povinnostem postarat se o své rodiče ve stáří, dodržování osobní hygieny, etiky intimního života; - poučení o problémech souvisejících s předčasným sexuálním životem, promiskuitou, alkoholismem, drogovou závislostí atd.

Název: **Základy pedagogiky a andragogiky**
Autor: Doc. PhDr. Juraj Kalnický, PhD.
Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě
Určeno: studentům SU FVP Opava
Počet stran: 139

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.