

# **OBECNÁ PEDAGOGIKA**

MIRIAM PROKEŠOVÁ

NÁZEV A LOGO PROJEKTU (BUDE DOPLNĚNO)

OSTRAVA 2018

Název a logo projektu (bude doplněno)

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

## **Obecná pedagogika**

Recenzovali:

1. Doc. RNDr. Martin Malčík, Ph.D., Vysoká škola báňská Ostrava
2. Doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc., Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018

©

**ISBN XX-XXXX-XXX-X**

## POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY

---



Průvodce studiem



Cíl kapitoly



Klíčová slova



Kontrolní otázky



Pojmy k zapamatování



Shrnutí



Korespondenční úkol



Řešený příklad



Cvičení



Literatura

---

## Obsah

<b>POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY</b>	<b>3</b>
<b>Slovo úvodem</b>	<b>10</b>
<b>1 Pedagogika a její pojetí</b>	<b>11</b>
1.1 Pojetí a předmět pedagogiky	11
1.1.1 Systém pedagogických věd	12
1.1.2 Vztah pedagogiky k jiným vědám	13
<b>2 Základní směry pedagogiky na základě historicko-společenského vývoje</b>	<b>15</b>
2.1 Hnutí nové výchovy	15
2.1.1 Některé další myšlenkové proudy a jejich představitelé, ovlivňující pedagogiku ve 20. století	15
2.2 Psychologie, její směry a působení na pedagogické myšlení	16
2.2.1 Příklady myšlení v období metafyzické psychologie	17
2.2.2 Empirická psychologie	18
2.2.3 Období tzv. „psychologie bez duše“	18
2.2.4 Období tzv. „dezintegrace psychologie“	19
2.2.5 Současná psychologie	19
2.2.6 Psychologické směry a pedagogika	19
2.3 Soudobé teorie vzdělávání dle Yvese Bertranda	21
2.3.1 Spiritualistické teorie	21
2.3.2 Personalistické teorie	21
2.3.3 Kognitivně psychologické teorie	22
2.3.4 Technologické teorie	22
2.3.5 Sociokognitivní teorie	22
2.3.6 Sociální teorie	22
2.3.7 Akademické teorie	23
2.4 Rozdělení teorií podle O. Kaščáka a B. Pupalý	23
<b>3 Základní pojmy pedagogiky</b>	<b>25</b>
3.1 Výchova	25
3.2 Vzdělání	26
3.2.1 Učení	26
3.2.2 Vzdělávání	27
3.2.3 Edukace	28
<b>4 Struktura pedagogiky</b>	<b>30</b>
4.1 Základní pedagogické disciplíny	30
4.2 Aplikované pedagogické disciplíny	31
4.3 Hraniční pedagogické disciplíny	32
4.4 Informační zdroje pedagogických věd	32
4.4.1 Odborné publikace	32
4.4.2 Webové stránky univerzit	32
4.4.3 Pedagogické časopisy a jiná periodika	33
4.4.4 Elektronické informační zdroje	33
4.4.5 Závěrečné práce	34

4.4.6	Výzkumné zprávy (studie, analýzy, projekty)	34
4.4.7	Pedagogické vědecké organizace	34
<b>5</b>	<b>Ideály a cíle výchovy a vzdělávání v současnosti</b>	<b>36</b>
5.1	Cíle výchovy, životní zdatnost a kvalita života	36
5.1.1	Cíle výchovy	36
5.1.2	Skupiny cílů a roviny osobního snažení	37
5.2	Bloomova taxonomie výukových cílů	38
5.2.1	SMART / SMARTER	40
5.2.1.1	Tabulka SMART	40
5.3	K zamyšlení s Komenským	41
<b>6</b>	<b>Složky výchovy a historické pozadí v rámci jejich vymezení</b>	<b>43</b>
6.1	Složky výchovy	43
6.2.1	Výchova mravní	43
6.2.2	Vývojové teorie morálky a charakteru	44
6.3	Výchova zdravotně tělesná	46
6.4	Výchova estetická	46
6.5	Ekologická výchova	46
6.6	Pracovní-technická výchova	46
<b>7</b>	<b>Principy a zásady výchovy a vzdělávání v jejich vzájemné komparaci</b>	<b>48</b>
7.1	Základní pedagogické principy neboli didaktické zásady	48
7.1.2	Klasifikace metod výuky podle J. Maňáka	50
7.2	Výchovné zásady	51
7.2.1	Metody výchovy	51
7.3	Černá a bílá legenda v historii vnímání výchovy dítěte	52
<b>8</b>	<b>Endogenní stránka výchovných procesů</b>	<b>55</b>
8.1	Domeček potřeb	55
8.1.1	Potřeby dítěte podle E. Fromma	56
8.1.2	Potřeby dítěte podle Z. Matějčka	56
8.1.3	Potřeby dítěte podle J. Prekopové	57
8.2	Osm věků člověka podle E. Eriksona	60
8.2.1	Důvěra proti základní nedůvěře (od narození do 1,5 roku)	60
8.2.2	Autonomie proti zahanbení a pochybnosti (2–3 let)	60
8.2.3	Iniciativa proti vině (4–5 let)	60
8.2.4	Snaživost proti méněcennosti (6–12 let)	61
8.2.5	Identita proti zmatení rolí (13–18 let)	61
8.2.6	Intimita proti izolaci (19–25 let)	61
8.2.7	Generativita proti stagnaci (26–40 let)	61
8.2.8	Integrita proti zoufalství (40 a více let)	61
8.3	Vývoj „Já“ podle Allporta	62
8.3.1	Tělesné já	62
8.3.2	Identita já	62
8.3.3	Sebeuplatnění	62
8.3.4	Rozrůstání já	62
8.3.5	Racionální řešení	62
8.3.6	Sebeobraz	63

---

8.3.8	Poznávající já	63
8.4	Etapy života podle J. Alana	63
8.5	Vazby mezi charakterem a temperamentem	64
8.5.1	Temperament	64
8.6	Zvláštnosti dětského prožívání	65
<b>9</b>	<b>Exogenní stránka výchovných procesů</b>	<b>68</b>
9.1	Socializace	68
9.1.1	Vlčí děti	69
9.2	Sociální učení	69
9.3	Genotyp a fenotyp, nature versus nurture	70
9.4	Dědičnost	70
<b>10</b>	<b>Výchova v rodině</b>	<b>73</b>
10.1	Rodina: její funkce, typy, znaky	73
10.2	Základní výchovné styly v rodině	75
10.2.1	Negativně laděné výchovné postoje podle Z. Matějčka	75
10.2.2	Příliš pozitivně laděné výchovné postoje podle Z. Matějčka	76
10.2.2.1	Negativní typy rodiny dle A. Ruchmanova	77
10.3	Negativní role matek:	77
10.3.1	Co maminky potřebují?	79
10.4	Výchovné styly otců	79
10.4.1	Pozitivní typy otců	80
10.5	Syndrom CAN, syndrom PAS, domácí násilí	82
10.5.1	Syndrom týraného dítěte	82
10.5.2	Syndrom zavrženého rodiče, PAS	83
10.5.3	Domácí násilí	83
<b>11</b>	<b>Náhradní rodinná výchova, její typy a možnosti v ČR. Ústavní výchova</b>	<b>86</b>
11.1	Náhradní rodinná péče (NRP)	86
11.2	Formy náhradní rodinné péče	87
11.2.1	Adopce (osvojení)	87
11.2.2	Pěstounská péče	88
11.2.3	Poručenství	89
11.2.4	Opatrovnictví	90
11.3	Ústavní výchova	90
11.3.1	Zařízení ústavní výchovy	91
11.4	Příprava k náhradní rodinné péči	91
11.4.1	Přípravné vzdělávání PRIDE	91
<b>12</b>	<b>Typologie učitele a vychovatele</b>	<b>93</b>
12.1	Kdo je vlastně učitel?	93
12.1.1	Typologie podle Sprangera	93
12.1.2	Typologie podle E. Vorwickela	95
12.1.3	Caselmannova eliptická typologie učitelů	95
12.1.4	Lewinova typologie učitele	97
12.1.5	Typologie podle žáků 9. tříd	98
12.2	Učitelé se sklonem ke konfliktům	98
12.3	Rozdíly „hlav“ dle Komenského	99

---

12.4	Učitel a jeho kompetence	100
12.4.1	Odborné kompetence	101
12.5	Osobnostní předpoklady učitele	101
<b>13</b>	<b>Pedagogická diagnostika a pedagogická evaluace; předmět, funkce, metody</b>	<b>104</b>
13.1	Pedagogická diagnostika	104
13.1.1	Charakteristické rysy pedagogické diagnostiky	104
13.1.2	Metody a nástroje pedagogické diagnostiky	105
13.1.3	Typy pedagogické diagnostiky	105
13.1.4	Historie a současnost	106
<b>14</b>	<b>Pedagogika volného času, její pojetí, funkce, principy</b>	<b>108</b>
14.1	Pojetí volného času	108
14.1.1	Problém polovolného času	108
14.1.2	Činnosti času volného	109
14.2	Funkce volného času	110
14.3	Základní principy pedagogiky volného času	111
14.3.1	Rozvíjení autonomie a svobodné osobnosti	111
14.3.2	Volný čas jako určitá výzva a úkol	111
14.3.3	Aktivita jedince	111
14.3.4	Orientace na sociální kontakt	111
14.3.5	Spontaneita a celková uvolněnost, přirozenost a otevřenost pro nové	112
14.3.6	Umění prožívat život a svět pozitivně	112
14.4	Různé pohledy na pojetí volného času	112
14.4.1	Ekonomické hledisko	112
14.4.2	Sociologické a sociálně psychologické hledisko	112
14.4.3	Politické hledisko	112
14.4.4	Zdravotně hygienické hledisko	113
14.4.5	Pedagogicko-psychologické hledisko	113
14.5	Typy výchovy ve volném čase a zájmová činnost	113
14.6	Dělení činnosti ve volném čase	113
14.6.1	Zájmová činnost	113
14.6.2	Definice zájmové činnosti podle J. Pávkové	114
14.7	Historie volnočasových organizací	115
14.7.1	Sokol	115
14.7.2	Dělnické tělovýchovné jednoty (DTJ)	115
14.7.3	Tělovýchovná organizace Orel	115
14.7.4	Die Naturfreunde – Přátelé přírody	116
14.7.5	Die Wandervögel – Tažní ptáci	116
14.7.6	Křesťanské sdružení mladých mužů YMCA	116
14.7.7	Boy Brigades – Chlapecké brigády	116
14.7.8	Skauting a Woodcraft – překvapující novinky	116
14.7.9	Skauting v ČR	118
14.9	Woodcraft, tábornictví	120
14.10	Pionýři	121
14.11	Současná situace v ČR	121

---

<b>15</b>	<b>Výchova a vzdělávání v podmínkách multikulturního světa</b>	<b>124</b>
15.1	Multikulturní výchova	124
15.2	Teoretická východiska MKV	124
15.2.1	Kulturně-standardní přístup	124
15.2.2	Transkulturní přístup	125
15.3	Některé základní pojmy	126
15.3.1	Xenofobie	126
15.3.2	Rasa	127
15.3.2.1	Rasismus	128
15.4	Diskriminace	129
15.5	Etnikum	130
15.6	Pozitivní diskriminace	130
15.7	Tolerance	131
15.8	Respekt	132
<b>16</b>	<b>Výzkumné metody pedagogiky</b>	<b>135</b>
16.1	Pedagogický výzkum	135
16.1.1	Výzkum základní a výzkum aplikovaný	135
16.1.2	Výzkum kvantitativní a výzkum kvalitativní	136
16.1.3	Výzkum ex post facto a výzkum experimentální	137
16.2	Metody pedagogiky jako vědy	137
<b>17</b>	<b>J. A. Komenský a jeho filosofické pojetí světa</b>	<b>141</b>
17.1	Jan Amos Komenský (1592–1670)	141
17.1.1	Nástin života J. A. Komenského	142
17.1.2	Lešno poprvé	144
17.1.3	Londýn a evropské putování	145
17.1.4	Lešno podruhé	145
17.1.5	Uhry	146
17.1.6	Lešno potřetí	146
17.1.7	Amsterdam	146
<b>18</b>	<b>Základy filosofie výchovy</b>	<b>149</b>
18.1	Co je filosofie?	149
18.1.1	Paradigma a pojetí člověka včetně ontogeneze	149
18.1.2	Pojetí člověka	150
18.1.3	Pojetí lásky	151
18.1.4	Pojetí dobra a zla	151
18.1.5	Pojetí duše	151
18.1.6	Pojetí chutě žít	151
18.1.7	Dvojí naivita	152
<b>19</b>	<b>Pedagogické myšlení z hlediska významných osobností lidských dějin</b>	<b>154</b>
19.1	Antická filosofie	154
19.2	Karolinská renesance	155
19.3	Renesanční pedagogika	155
19.4	Křesťanská educatio	156
19.5	Výchovný projekt Komenského	156
19.6	Moderní přeměna scholé ve školu	156



19.7	Novodobá pedagogika J	157
19.7.1	Antinomie	159
<b>20</b>	<b>Alternativní pedagogické koncepce a „antipedagogické“ směry</b>	<b>161</b>
20.1	Alternativní škola	161
20.1.1	Klasické alternativní školy	161
20.1.1.1	Progresivní výchova	163
20.2	Hnutí za antiautoritativní výchovu	164
20.2.1	Hnutí za odškolení a svobodné školy	164
20.2.2	Hnutí za práva dítěte	164
20.3	Summerhillská škola	165
20.3.1	Sudbury	165
	<b>Použitá literatura a zdroje</b>	<b>168</b>

## Slovo úvodem

Vážení čtenáři, milí studenti, dostáváte do rukou text, který by vám měl nápomoci orientovat se v základních tématech obecné pedagogiky. Zcela úmyslně píšu, že nápomoci, protože v žádném případě neobsahuje celou šíři, kterou v sobě obecná pedagogika zahrnuje; jde pouze o orientační rámec, v podstatě jen výsek z možných úhlů pohledů na tuto vědeckou disciplínu. Byla bych velice ráda, kdyby vás tento text namotivoval v každém ze svých témat k hlubšímu studiu, a to i ve smyslu četby pedagogických publikací současných i klasických, dále k pochopení a k porozumění pedagogice jako takové, její potřebnosti v dnešním světě; i k samotným konkrétním otázkám, týkajících se výchovy a vzdělávání a jejich důležitosti v průběhu celého lidského života.

Text je rozdělen do dvaceti okruhů, které svým obsahem spadají do oblasti obecné pedagogiky, avšak v některých případech ji přesahují i do jiných pedagogických disciplín. Témata jsou zpracována pouze v základních obrysech s tím, že vlastní studium a prohloubení vědomostí a znalostí je nezbytné.

V textu se opírám převážně nejen o publikace J. Průchy, J. Malacha, M. Zvírotského, a dalších odborníků z řad pedagogů i jiných vědních oborů, ale vycházím rovněž ze svých již starších zpracovaných publikací.

Přeji Vám mnoho úspěchů při studiu

Miriam Prokešová

## 1 Pedagogika a její pojetí



### Cíl kapitoly

- Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni vymezit pedagogiku jako vědu, systém pedagogických věd, vztah pedagogiky k jiným (společenským a přírodovědným vědám).



### Klíčová slova

- Pedagogika, přístup normativní, explanativní, duchovědný, systém věd, komplexní pojetí výchovy



### Průvodce studiem

- Vymezení pedagogiky jako vědy není snadné, již i proto, že tato vymezení nebývají jednotná. Při studiu je nutné opírat se také o další možné teorie, které se k tomuto vymezení vztahují. Čas k nastudování tohoto tématu i se samostudiem může být různý, počítejte cca minimálně 5 hod.

### 1.1 Pojetí a předmět pedagogiky

Podle nejnovějších pojetí je pedagogika chápána jako společenská věda, která zkoumá podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání jako záměrné, cílevědomé a soustavné činnosti ne *formující*, ale **rozvíjející**!<sup>1</sup> osobnost člověka v nejrůznějších sférách života ve společnosti. Studuje a kriticky hodnotí myšlenkové dědictví minulosti, sleduje vývoj školství, výchovy a vzdělávání v zahraničí a ve spolupráci s dalšími vědními disciplínami stanoví nové vývojové trendy pro různé oblasti výchovy a vzdělávání.

*„Účelem pedagogiky je být normální vědou. To znamená mít rozvinuté atributy, které normální vědu charakterizují, tedy: jasně vymezený předmět bádání a jeho teorii, výzkum a jeho metodologii, infrastrukturu s podpůrnými institucemi pro fungování vědy.“* (Průcha, 2009)

**Tradiční pedagogika** byla pojmána jako především aplikovaná (užitá) věda a zdůrazňovala se její normativní funkce, tzn. její teorie byla zaměřována hlavně na to, aby vytyčovala nebo předpisovala ideální podobu toho, čeho se má výchovou jedinců, skupin, národa dosáhnout. Po staletí byla tedy (než se vydělila z filosofie v průběhu 17. století zásluhou J. A. Komenského) chápána ve smyslu určitých norem, jak vychovávat, jaké zvolit postupy, jaké metody a zásady zachovávat a jaké normy ve výchově uplatňovat.

**Moderní pedagogika** se naproti tomu zaměřuje na neutrální popis toho, jak fungují edukační mechanismy, klade důraz na vědeckou deskripci (popis), analýzu, explanaci (vysvětlení a pochopení) a explorační (zkoumání) problémů edukační reality. Významnou charakteristikou moderní pedagogiky je realizace a rozvoj pedagogického výzkumu, který bývá považován za hlavní atribut pedagogiky jako vědy.

<sup>1</sup> Pozor, i na tolik používané Wikipedii (<https://cs.wikipedia.org/wiki/Pedagogika>) najdete odkaz, že jde o *formování* osobnosti člověka. Dnes již víme (a věděli to také velcí myslitelé minulosti, např. i J. A. Komenský!), že na „formování“ jsme příliš malí páni... a že pokud výchovou a vzděláváním již jen rozvíjíme to, co se rozvíjet dá, děláme pro druhého člověka maximum.

Pedagogika je (podle J. Průchy) chápána jako věda, k níž můžeme přistupovat z hlediska normativního, explanativního (explorativního) a duchovědného.

Probíhá spor, nakolik má být pedagogika normativní vědou, tzn. nakolik se má zaměřovat na definování cílů, obsahu a účelu výchovy a nakolik jí má jít především o neutrální popis a objasňování výchovných jevů a procesů. Např. Průcha (2005) definuje pedagogiku jako vědu, která: „...se zabývá (1) vším tím, co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí, (2) procesy, jež se v těchto prostředích realizují, (3) výsledky a efekty těchto procesů.“

### 1.1.1 Systém pedagogických věd

Bývá sporné, zda je pedagogika jako věda o výchově a vzdělávání chápána jako věda, která zahrnuje celou dobu lidského života, tedy období od narození až do smrti nebo pouze období dětství a dospívání. Často bývá do systému pedagogiky (např. dle J. Malacha, 2005) chápána jako věda o výchově člověka, začleněna z praktických důvodů i andragogika – výchova a vzdělávání dospělých (andros – muž) a gerontagogika, výchova seniorů (geront – stařec), které by však mohly v systému věd o výchově stát i samostatně (jinak řečeno jako subsystemy antropogogiky nebo agogiky) vedle pedagogiky. Relativní oddělení těchto věd o výchově má podle J. Malacha (2005) oprávněné důvody i zastánce.

Předmět pedagogiky – výchova člověka – je v reálných životních podmínkách velice rozsáhlý. Rozdělení věd o výchově na dílčí specializované disciplíny je v odborných publikacích i proto značně nejednotné a bývá k tomuto rozdělení přistupováno podle rozličných kritérií, na základě kterých pak hovoříme o systému pedagogických věd nebo ještě lépe o vědách o výchově. Upozorníme však na to, že toto dělení nebývá jednotné. Jedno z mnoha dělení můžeme nastínit takto:

#### Typologie systémového pojetí pedagogické vědy:

##### z hlediska účelovosti

pedagogika jako normativní teorie  
pedagogika jako explorativní a explanační teorie

##### z hlediska předmětu

pedagogika jako teorie výchovy  
pedagogika jako teorie edukační reality

##### z hlediska postavení mezi vědami

pedagogika jako věda filozofující  
pedagogika jako věda sociální

**V odborných publikacích se můžeme setkat také s pojmem „komplexní pojetí výchovy“ (např. Průcha, 2000)**

- respektuje její mnohostrannou úplnost, pojímá výchovu a vzdělávání v dimenzi celoživotní i celospolečenské
- výchovu dětí a mládeže spojuje s výchovou dospělých, řadíme sem výchovu veřejnou, rodinnou, sebevýchovu i sebevzdělávání, celoživotní charakter výchovy

- výchova je záležitostí každého člověka, výchovných činitelů, společnosti
- bez uplatňování komplexního a systémového pojetí výchovy nelze výchovně-vzdělávací soustavu realizovat

Soustava komplexního pojetí výchovy má dva základní znaky:

- **prvním znakem** je celistvý, vědecky podložený zřetel k harmonickému rozvíjení osobnosti, sociálních vztahů i společnosti (včetně jejich přírodního prostředí)
- komplexní přístup ke skutečnosti vyžaduje nejen všestranné poznání, je návodem k jednání skutečně kultivujícímu
- **druhým znakem** je orientace na hlavní hybné články vývoje daného celku v zájmu optimalizace výchovy

### 1.1.2 Vztah pedagogiky k jiným vědám

Pedagogika má univerzální charakter, a můžeme říci, že je vědou, která zastřešuje nejen všechny ostatní sociální (psychologie, filosofie, historie) či deskriptivní vědy o společnosti (sociologie, ekonomie, politologie), ale také přírodovědy (biologie, anatomie, případně antropologie). Již z tohoto důvodu se pedagogika nemůže izolovat od ostatních věd, naopak, plně využívá jejich teorie i výsledků a tvořivě je začleňuje do svého systému.

Můžeme stanovit 4 základní okruhy spojení pedagogiky s ostatními vědami:

1. využívání teoretických pouček, hypotéz a postupů z jiných vědních oborů,
2. využívání a aplikace vědecko-výzkumných metod,
3. uplatňování výsledků vědeckého výzkumu z jiných vědních oborů, popřípadě jen některých údajů z těchto výzkumů,
4. aktivní účast na výzkumech mezi disciplínami, které mají komplexní charakter a které umožňují zkoumat pedagogické jevy v širším kontaktu.

Bohužel však můžeme konstatovat, že z hlediska společenského povědomí je pedagogika a její postavení v systému věd podceňováno; jen málokdo ví, že tento vědní obor má tak široké, zastřešující uplatnění. Pedagog je často chápán ve smyslu učitelů na základních a středních školách, o pedagogice jako zastřešující vědě veřejnost jako kdyby ani nevěděla.



*Pedagogika je společenskou vědou o výchově a vzdělávání, jejímž předmětem je výchova člověka. Přístup k pedagogice může být normativní, explanativní, duchovní. Systémové pojetí pedagogické vědy rozdělujeme z hlediska účelovosti, předmětu, postavení mezi vědami. Hovoříme také o komplexním pojetí výchovy. Pedagogika je vědou zastřešující; staví na výsledcích a teoriích ostatních věd, které sama dále rozvíjí.*



### **Cvičení:**

- ***Najděte v odborné literatuře další možné definice pedagogiky jako vědy a vzájemně porovnejte. Použijte tyto výpisky do korespondenčního úkolu.***



### **Kontrolní otázky:**

- Definujte pedagogiku jako vědu a osvětlete její postavení v systému věd.
- Jaký je rozdíl mezi tradičním a moderním pojetím pedagogiky?
- Vysvětlete, v čem spočívá explanativní a explorační přístup k pedagogice jako k vědě?
- Jaké přístupy můžeme stanovit z hlediska typologie systémového pojetí pedagogiky?



### **Korespondenční úkol**

- Jak vnímáte pedagogiku Vy samotní? Kdybyste potřebovali poradit, pomoci s výchovou dítěte, za kým byste zašli? Hledali byste pomoc u pedagoga? Kde byste ho hledali? Ve škole, v pedagogicko-psychologické poradně?



### **Literatura**

- (1) MALACH, J. (2005). *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Ostrava: PdF OU.
- (2) PRŮCHA, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- (3) PRŮCHA, J. (2000, 2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- (4) PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- (5) ZVÍROTSKÝ, M. (2014). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: PedF UK.

## 2 Základní směry pedagogiky na základě historicko-společenského vývoje



*Cíl kapitoly spočívá v uchopení historicko-společenského vývoje v oblasti pedagogiky jako společenské vědy. Budete se orientovat v různých pedagogických směrech a přístupech k výchově, ovlivněných mnoha myšlenkovými proudy, včetně soudobých teorií vzdělávání.*



### Klíčová slova

- Hnutí nové výchovy, reformismus, myšlenkové proudy v pedagogice, směry v psychologii, soudobé teorie vzdělávání



### Průvodce studiem

- K nastudování tohoto tématu si ponechejte větší časový prostor, min. 10 hodin. I když se tato kapitola zdá velice podrobná, zvládnutí tématu předpokládá samostatný přístup, spočívající v četbě textů a rozsáhlejší samostudium.

### 2.1 Hnutí nové výchovy

Bylo z konce 19. a z počátku 20. století prezentováno především jako reformní hnutí, které vycházelo z myšlenek J. J. Rousseaua (1712–1778) a jeho předchůdců (např. Michel de Montaigne (1533–1592), aj.) a z díla ruského spisovatele Lva Nikolajeviče Tolstého (1828–1910). „Reformismus“ chápaný jako kritika dosavadní pedagogiky, vycházel z „volné školy“, preferuje individuální výchovné cíle a aktivitu, usiluje o školu zajímavou a přitažlivou, v přirozeném lidském prostředí, daném přírodou a jejími zákonitostmi.

**Reformní hnutí** v pedagogice je spojeno se jmény:

- **Ellen Keyová** (1849–1926), švédská pedagožka, spisovatelka a průkopnice ženského hnutí, dílo: Století dítěte,
- **Maria Montessori** (1870–1952), italská pedagožka, lékařka, zakladatelka individuální předškolní výchovy.

Vedle reformního hnutí se rozvíjí pedagogika na přísně vědecké bázi: **Experimentální pedagogika**, zaměřená na přesné měření edukačního procesu, testy, představiteli jsou např. **Alfred Binet** (1857–1911), který roku 1905 zavádí IQ testy. Dále **Edward Lee Thorndike** (1874–1949), americký psycholog (S-R; stimul-reakce, pokusy na krysách) a **Burrhus Frederic Skinner** (1904–1990), profesor na Harvardské univerzitě, dílo *Analýza chování*, uvádí do praxe programované vyučování.

#### 2.1.1 Některé další myšlenkové proudy a jejich představitelé, ovlivňující pedagogiku ve 20. století

**Konstruktivismus** (J. Piaget, 1896–1980)

**Esencialismus** (W. C. Bagley, 1874–1946)

**Rekonstrukcionismus** (T. Brameld, 1904–1987)

**Psychoanalýza** (S. Freud, 1856–1939)

**Individuálně psychologická pedagogika** (A. Adler, 1870–1937)

**Sociální psychoanalýza** (E. Fromm, 1900–1980)

**Logoterapie** (V. E. Frankl, 1905–1997)

**Sociologická pedagogika** (É. Durkheim, 1858–1917)

**Humanistická pedagogika** (A. H. Maslow, 1908–1970), postupné naplňování potřeb, nejprve fyziologické atd., aktivita, C. Rogers, 1902–1987), nondirektivní terapie a edukace, přístupy zaměřené na klienta, pochopení, respekt, důvěra.

**Duchovědná pedagogika** – tj. pedagogika kultury. Hlavní představitel je W. Dilthey, (1833–1911), tvůrce **hermeneutiky** (hermenein – řecky vyložit), což je výklad společenských jevů na základě porozumění jedinečnosti a neopakovatelnosti lidského duševna i lidské kultury. E. Spranger (1882–1963), cílem duchovědné pedagogiky je **porozumění**. Výchovu chápe jako zapojení jednotlivce do kulturního a společenského celku. T. Litt (1880–1962), klade důraz na pedagogiku **prožívání**.

**Další výrazné osobnosti:**

**Wolfgang Brezinka** (nar. 1928), existencialistická pedagogika

**Janusz Korczak** (1878–1942), humanista, neobyčejná práce s dětmi, UNESCO vyhlásilo rok 1978 rokem J. Korczaka, zemřel se svými svěřenci v koncentračním táboře

**Ivan Illich** (1926–2002), antiautoritativní pedagogika, dílo **Odškolení společnosti**.

## 2.2 Psychologie, její směry a působení na pedagogické myšlení

Psychologie se rozvíjela po celá staletí v rámci filosofie. Dá se říci, že se osamostatnila až koncem 19. st. (1879), když profesor W. Wundt založil 1. psychologickou laboratoř na Lipské univerzitě.

Z hlediska vývojové periodizace můžeme psychologii rozčlenit<sup>2</sup> do těchto období:

### 1) Metafyzická psychologie

Rozumíme tím období prvopočátků psychologických poznatků, přes starověk středověk. V této fázi se psychologie zabývá pojetím duše a duševního života (řecké *psyché*, hebrejské *nefeš*, orientální *átman*, atd.).

Například *Hérakleitos* (540–480 př. n. l.) rozeznává duši suchou a vlhkou – suchá dobře „hoří“ a protože základem všeho je oheň, je pozitivní. Vlhká duše je naopak vnímána jako negativní. Duše se stane „vlhkou“ například požitím alkoholových nápojů nebo pod vlivem jiných omamných látek, kdy vlhká duše ztrácí kontrolu nejen nad sebou, ale také nad tělem. Filosofie Platóna a Aristotela se liší právě svým pohledem na nesmrtelnost a smrtelnost duše. *Platón* považuje duši za nesmrtelnou. Nesmrtelná duše se po smrti vrací do říše idejí. Podle *Aristotela* je duše pouze formou, tedy to, co oživuje

<sup>2</sup> Tato členění jsou různá, uvádím zde jen jedno z mnoha dalších členění.



látku (materii) a zaniká tak zároveň s tělem. V křesťanství je duše člověku vdechnuta Bohem a stává se oživující formou hříšného těla.

Pojem metafyzika je původně Aristotelův výraz – chtěl mít v řazení svých knihách ve své knihovně systém a proto si je zařazoval podle oborů, kterými se zabývaly. Knihy, které se mu zařadit nepodařilo, protože byly obsahem nezařaditelné, zařadil prostě za knihy o fyzice (fyzika byla naukou o fyzis – přírodě), odsud pak celý název „meta ta fyzika“ (za fyzikou).

Výchova je ve starověkém Řecku chápána jako *epimeleia pari tés psychés*, tedy péčí o duši, a to především ve smyslu mravního jednání a získávání a osvojování si ctností, které vycházejí z dobra. Ctnostný člověk, který pečuje nejen o svou „psyché“, ale také o krásu těla, to je starověký ideál athénské kalokagathie.

### 2.2.1 Příklady myšlení v období metafyzické psychologie

#### **Sv. Augustin (354–430)**

Svých psychologických zjištění dosahoval intenzivní sebeanalýzou, vyvolanou náhlou konverzí ke křesťanství. Byl přesvědčen o jistotě vnitřní zkušenosti.

Člověk nepoznává jen smysly, ale i z vědomí sama sebe, ze svého nejniternějšího nitra. Máme tak tři stupně poznání:

- 1) smyslové – hmotný svět, nejméně spolehlivé;
- 2) vnitřní smysl – slučuje smyslové vjemy ve větší celky;
- 3) rozumové – blížíme se jím k pravdě.

Duši považuje za svébytnou substanci, která je jednotná, ale má různé funkce – myšlení, vůli, paměť, imaginaci. Základem duchovního života podle Augustina není myšlení, ale vůle (voluntarismus). Svým myšlením navazuje spíše na Platóna. Výchova je podle něj zaměřena na nitro člověka, předjímá slova J. A. Komenského o tom, že nic není třeba vnášet do člověka zvnějška, protože vše je ukryto v jeho vlastním nitru. Výchova je tím, co rozvíjí v člověku to, co je mu dáno.

#### **Sv. Tomáš Akvinský (1225–1274)**

se v mnoha spisech zabývá problémy lidské duše; pojednává o pocitech, paměti, jednotlivých duševních schopnostech a jejich vzájemném vztahu.

Základní poznání o světě nám poskytuje víra, která pochází z božského rozumu a nemůže se mýlit.

Věda a filosofie jsou jen služkami teologie (*ancilla theologiae*).

Rozumu, intelektu dává jednoznačně přednost před vůlí, snaží se ve svých spisech podat rozumové důkazy o Boží existenci. Svým myšlením se přibližuje k Aristotelovi, jeho „formu“ však vnímá jako duši, kterou člověku vdechl samotný Bůh.

Výchova je cestou ke křesťanským ctnostem a ochranou proti smrtelným hříchům (pýcha, lakomství, smilstvo, závist, nestřídmost, hněv a lenost). Člověk, kterému byl život

dán jako dar, by neměl poztrácet své hřivny a neupadnout a nepodlehnout potřebám svého těla, ale právě naopak – měl by se zdokonalovat ve svých ctnostech tak, aby se mohl ve své smrti k Bohu zase navrátit, tedy vrátit se tam, odkud vyšel – k Bohu.

### 2.2.2 Empirická psychologie

začíná přibližně obdobím renesance (od středověku do 19. století).

Toto období je charakterizováno úsilím o překonání metafyzických názorů v oblasti pohledu na lidskou duši. Po vzoru rozvoje přírodních věd je zde snaha o vytvoření empirické vědy – vědy založené na zkušenosti a experimentu. Je svým způsobem návratem k antice – znovuoobjevením krásy těla, které však je doprovázeno krásou duše. Tělo již není pouhý ďáblův výmysl, „hříšný oděv duše“, ale je také hodno péče. V pedagogice je toto patrné především v díle *J. Locka*, který klade velký důraz na tělesnou výchovu, na cvičení k tělesné zdatnosti, a na výchovu gentlemana gentlemanem. Dítě je podle něj „tabula rasa“, nedotčená, nepopsaná deska, na kterou teprve výchovou působíme a tím ji i popíšeme, zaplníme (tzv. pedagogický optimismus na rozdíl od pedagogického pesimismu, podle kterého výchova nemá na člověka žádný vliv).

V této době dochází také k několika průlomům v pohledu na dítě. Je to především učení *J. A. Komenského*, který hlásá nápravu věcí lidských (filosofie, náboženství, politika – vědět, chtít a moci – scire, velle, posse). Jeho velikým následovníkem je pak *J. J. Rousseau*, který vnímá dítě snad poprvé v historii jako svébytnou lidskou bytost, která není pouze zmenšeninou dospělého (homunculus), ale má svůj vlastní svět a své vlastní zákonitosti. „Nechte dětství v dětech uzrát“ je jeho téměř „přelomová věta“ v chápání dítěte. „Vše je dobré, jak vychází z rukou božích, vše se znetvořuje v rukou člověka“ – hlásá tento filosof a otec dětí, které odložil do nalezince, protože prý stojí hodně peněz a nadělají spoustu hluku. Pochopíme-li však jeho dětství, možná porozumíme i tomuto paradoxu. Matka mu zemřela při porodu, vychovával jej pouze otec, který trávil večery a noci tím, že mu předčítal z knih. *J. J. Rousseau* později na to vzpomíná s bolestí – vyplakal v té době tolik slz nad osudy jiných, že jej již pak jeho vlastní život nikdy tolik nedořal. Prožil citové otřesy v době, kdy si je ještě nedokázal rozumově vysvětlit, protože v té době ještě žádný rozum neměl. Proto také ono – nechte dětství uzrát. Není možné předjímat v dětské duši nejen bolest a žal, ale také rozum, vše se pak spíše „znetvoří“. Dnes dokonce hovoříme o možné ztrátě dětství vlivem technického vývoje, počítačů, vlivem médií – dítěti téměř není dopřáváno přirozené dozrávání v jeho dětském světě.

### 2.2.3 Období tzv. „psychologie bez duše“

Jedná se o období konce 19. a začátku 20. st., kdy psychologové zcela odmítli dosavadní názory na duši, odmítli vnitřní psychický život, který pokládali za nepoznatelný a obrátili svou pozornost k vnějšímu projevu člověka – chování. Vznikl např. směr behaviorismus nebo hlubinná psychologie.

#### 2.2.4 Období tzv. „dezintegrace psychologie“

Jde o období mnoha různorodých, i protichůdných směrů v 1. polovině 20. století. Jedná se o tzv. „období kvasu“ v psychologii. Tento zdánlivý zmatek vyústil nakonec v rozvoj psychologie.

#### 2.2.5 Současná psychologie

Počíná obdobím po 2. světové válce. Do popředí se dostává kybernetika (pokusy o konstrukci umělého lidského intelektu).

#### 2.2.6 Psychologické směry a pedagogika

**Experimentální psychologie** – zakladatelem byl německý fyziolog, psycholog a filozof W. Wundt (1832–1920), který založil v Lipsku r. 1879 již zmiňovanou první psychologickou experimentální laboratoř.

Předmětem psychologie byla pro něj bezprostřední zkušenost. Studoval vztah mezi drážděním smyslových orgánů fyzikálními podněty a zkušeností (pocity a prožitky).

**Behaviorismus** (angl. behaviour = chování) – za zakladatele je považován **J. B. Watson** (1878–1958). Chování člověka chápe jako pouhou reakci na podnět, jako sled naučených odpovědí, které jsou viditelné a zkoumání přístupné. Behavioristé přeceňovali roli výchovy a neuznávali vrozené psychické dispozice.

Behaviorismus působí v pozitivním i negativním směru. Pozitivně jako totálně objektivní věda zabývající se pouze objektivně pozorovatelnými fakty, chováním, které může být popsáno jako spojení stimulu a reakce. Negativně jako odmítnutí všech mentálních pojmů a termínů – obraz, mysl, vědomí apod. Naše vnitřní prožívání je nepoznatelné, je jako černá skříňka – black box, do které nemá nikdo přístup.

Později behavioristé přece jen připustili působení tzv. intervenujících proměnných (pudy, dědičnost, minulá zkušenost).

Výchova je vedením k určitému typu chování, které je v podstatě naučené a zautomatizované.

**Tvarová psychologie „gestaltismus“** (něm. Gestalt = tvar) – významným představitelem byl **Wolfgang Köhler** (1887–1967). Hlavní teorií je, že „celek je důležitější a má větší váhu než jeho část“. Centrem zájmu gestaltických psychologů bylo vnímání.

Duševní procesy je nutné chápat jako celky. Jejich strukturu a vlastnosti nelze odvodit z jejich jednotlivých částí, ale je nutné ji chápat v určitých vztazích, v celcích, které vznikají v důsledku působení podnětů. Dobře se to vysvětluje na základě přirovnání k hudebním celkům. Jednotlivé tóny sice znějí, ale hudba není o jednotlivých tónech, teprve souzvuky, akordy, celé skladby a propojení tónů přináší melodií. Duševní procesy jsou také takovou „melodií“, souzvukem.

**Humanistická psychologie** – stojí mezi behaviorismem (zdůrazňuje tvořivost osobnosti) a psychoanalýzou (zdůrazňuje vědomí a sebeuvědomování). Mezi zakladatele patří již zmiňovaný **Abraham H. Maslow** (1908–1970) a **Carl R. Rogers** (1902–1987).

Důraz je zde kladen na prožívání životních situací, na to, jak člověk vnímá sám sebe a jak prožívá to, co se kolem něj děje. Vývoj je podněcován snahou po seberealizaci, ale také k této seberealizaci směřuje. Člověk je v podstatě tvůrcem sebe sama a jako takový je odpovědný za svůj vlastní život. Již v době narození je člověk osobností, i když ve skryté podobě, vývojem se tato „osobnost“ v člověku rozvíjí.

Výchova je tak již naším známým uspokojováním potřeb (Maslowova hierarchie). Nejde však pouze o to, aby nám někdo zvenčí tyto potřeby uspokojoval. To my samotní jsme vedeni k samostatnosti proto, abychom byli sami sobě schopni tyto potřeby částečně naplnit. Výchova a uspokojování potřeb nás však má vést k tomu, abychom to byli právě my, kdo bude schopen uspokojovat potřeby druhým lidem, kteří žijí v naší blízkosti.

**Hlubinná psychologie** označuje ty směry psychologie, které jdou pod povrch vědomí a pokoušejí se analyzovat předvědomé a nevědomé aktivity psychického života. Patří sem psychoanalýza S. Freuda, analytická psychologie C. G. Junga, individuální psychologie A. Adlera a neopsychoanalýza.

### **Sigmund Freud (1856–1939)**

Zakladatel psychoanalýzy. Vídeňský psychiatr, narozen v Příboře na Moravě. Zjistil vztah mezi minulou, i nevědomou zkušeností člověka a jeho současnými problémy a tím poukázal na vliv nevědomí na chování člověka.

Duševní život je výrazem složitých nevědomých procesů, uložených v hloubce lidské osobnosti. Tyto nevědomé procesy tvoří pudové, instinktivní jádro lidské osobnosti. Vědomí je jen částí našeho duševního života, hnací síly vychází z podvědomí, které si neuvědomujeme. Řízení určitého chování je určeno jak přítomnými podněty, tak dřívějšími zkušenostmi.

Lidskou osobnost tvoří tři složky: a) nejnižší ID-ONO, nevědomé, pudové já, které je hnací silou nutící k aktivitě. Může vstoupit do vědomí, je-li to žádoucí pro účinnou aktivaci osoby. b) střední EGO-JÁ, vědomé já, uvědomována psychická činnost. Řídí vztahy k okolnímu světu a kontroluje vnitřní události a způsoby chování. c) nejvyšší SUPEREGO-NADJÁ (svědomí, mravní uvědomění), které je souhrnem morálních principů, kontrolní složkou nutící jednat společensky předepsaným způsobem. Je částečně vědomé (postoje, získané zákazy či odměnou v raném dětství ovlivňují osobu, aniž by si toho byla vědoma).

Na obsah našeho podvědomí nás mohou upozorňovat naše sny. Sen je „královskou cestou do nevědomí“. Sny představují zamaskované uspokojení potlačených přání a tužeb. Terapeut by měl umět interpretovat symbolický význam skrytý v zobrazeném obsahu.

Psychoanalýza poprvé upozornila na ty složky psychiky, na ty vnitřní síly, kterým doposud nebyla v psychologii věnovaná pozornost – jsou to např. otázky motivace.

Výchova je v podstatě rozvíjením všech složek naší osobnosti – především však vědomým potlačením našeho pudového ID, které nám mnohdy káže dělat věci v lidské společnosti nepřístojné.

**Pozitivní psychologie** se rozvíjí koncem 90. let 20. století. Jejím představitelem je americký psycholog Martin Seligman (nar. 1942). Svět a sebe sama máme vnímat pozitivně, s nadhledem, mít se rádi, abychom mohli mít rádi také ty druhé... Nic není tak špatné, aby to nemohlo být ne horší, ale lepší. Nebo také slovy z básně J. Mahena: „Za nocí nejtmavších na slunce pamatuj“.

Ve výchově tedy dbáme na pozitivní a optimistický pohled na svět. Vždycky je proč žít. Již malé dítě by mělo mít v sobě naději k životu. V čem spočívá smysl života? Zajímavě odpovídá na tuto otázku filosof G. Marcel (1889–1973). *Smysl života spočívá v naději, že má život smysl.*

Tuto naději k životu bychom měli získat již v průběhu svého dětství. Je to podle Z. Matějčka jedna ze základních potřeb dítěte.

### 2.3 Soudobé teorie vzdělávání dle Yvese Bertranda

Y. Bertrand (nar. 1945), kanadský profesor, rozdělil ve své knize *Soudobé teorie vzdělávání* pedagogické teorie následujícím způsobem.

#### 2.3.1 Spiritualistické teorie

Spiritualistický proud, nazývaný též *metafyzický* či *transcendentální*, je známý již z myšlení starověkých národů. Také současní představitelé spiritualistických teorií ve vzdělávání zkoumají vztah mezi lidským já a univerzem, kosmem. Tyto teorie jsou často spojovány se sociokulturním proudem New Age.<sup>3</sup> Člověk se má osvobodit od viditelného světa a za pomoci své vnitřní energie má překročit sama sebe, aby se mohl pomocí kontempace a meditace pozvednout na vyšší duchovní úroveň.

**Strukturní prvky:** duchovní hodnoty vepsané do nitra lidské bytosti, metafyzika, Tao, Bůh, intuice, duchovní dimenze univerza

**Představitelé:** Richard Bucke, Marilyn Ferguson, Constantin Fotinas, Willis Harman, Carl Gustav Jung a další

#### 2.3.2 Personalistické teorie

Personalistické teorie, nazývány

též *humanistickými*, *nedirektivními*, *organickými*, *svobodnými* či *otevřenými*, se opírají hlavně o lidské já, svobodu a o autonomii osoby samotné. Hlavním úkolem a cílem

<sup>3</sup> Pojem New Age je poprvé zmiňován Theosofickou společností H. P. Blavatské (zal. 1875). Novodobá historie spadá do 60. let 20. století, kdy se tento pojem stal populárním společně s hnutím hippies. Novým věkem je myšleno astrologické pojetí současného světa, podle kterého se Slunce po dvou tisíciletích dostává do odlišného souhvězdí. Od roku 1997 Slunce přešlo do souhvězdí Vodnáře a nastal tedy Věk Vodnáře, tj. Nový věk. Mezi přímé předchůdce New Age patří A. R. Orage, Alice A. Baileyová a Dane Rudhyar.

vychovatele je přivést vychovávaného na cestu seberealizace. Zdůrazněna je svoboda dítěte – žáka, jeho zájmy a jeho motivace k poznání, tedy k vůli učit se.

**Strukturní prvky:** růst osoby, nevědomí, afektivita, přání, pudy, zájmy, já

**Představitelé:** Alfred Adler, Pierre Angers, Sigmund Freud, Kurt Lewin, Abraham Maslow, André Paré, Carl R. Rogers a další

### 2.3.3 Kognitivně psychologické teorie

Kognitivně psychologické teorie se u žáka zaměřují na rozvoj kognitivních procesů: usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření reprezentací, prekonceptů, mentálních obrazů atd. Základy těchto teorií lze najít v kognitivní psychologii.

**Strukturní prvky:** procesy učení, prekoncepty, spontánní reprezentace, kognitivní konflikty, pedagogické profily, předvědecká kultura

**Představitelé:** Gaston Bachelard, André Giordan, Jean Piaget, Alain Taurisson a další

### 2.3.4 Technologické teorie

Technologické teorie, nebo také *technicko-systémové* nebo *systémové*, zdůrazňují zdokonalení předávání poznatků s použitím vhodných technologií. Technologické teorie zahrnují postupy v koncipování výuky za použití didaktických pomůcek pro komunikaci a zpracovávání informací. Výzkumy zahrnují především zlepšení kvality interakce mezi člověkem a počítačem.

**Strukturní prvky:** informace, technologie komunikace, informatika, média, systémový přístup k výuce, konstrukce poznání

**Představitelé:** John Carroll, Donald Cunningham, Bill O’Neill, B.F. Skinner, a další

### 2.3.5 Sociokognitivní teorie

Sociokognitivní teorie zdůrazňují význam kulturních a sociálních faktorů v procesu vzdělávání. Důraz je kladen na roli sociální interakce v mechanismech učení. Zajímavý je pohled na rozdílné názory L. S. Vygotského a J. Piageta. Dle L. S. Vygotského je učení předpokladem vývoje jedince. Dle J. Piageta je mentální vývoj naopak napřed před samotným kognitivním vývojem.

**Strukturní prvky:** kultura, sociální prostředí, okolní prostředí, sociální determinanty poznání, sociální interakce

**Představitelé:** Albert Bandura, Jerome Bruner, Bruce Joyce, Leslie McLean, Lev Vygotskij a další

### 2.3.6 Sociální teorie

Sociální teorie vycházejí z přesvědčení, že vzdělání má umožnit řešení sociálních a kulturních problémů a rovněž i problémů týkajících se životního prostředí. Také příprava

žáků má směřovat k jejich připravenosti řešit sociální a kulturní problémy. V úvahu jsou zde brány fakta, týkající se kulturní a sociální nerovnosti, sociální a kulturní dědičnosti, elitářství, negativního působení novodobých technologií, industrializace a degradace života na planetě Zemi.

**Strukturní prvky:** společenské třídy, společenské determinanty lidské přirozenosti, problémy životního prostředí a sociální problémy, moc, osvobození, společenské změny

**Představitelé:** Pierre Bourdieu, John Dewey, Paolo Freire, Ira Shor, Alvin Toffler a další

### 2.3.7 Akademické teorie

Akademické teorie, taktéž nazývané také jako *tradicionalistické, generalistické a klasické*, se soustřeďují na předávání obecných poznatků. Obvykle se staví proti velkému vlivu specializovaného vzdělávání. Akademický proud je dále rozdělen na dvě skupiny: tradicionalisty a generalisty.

**Strukturní prvky:** obsahy, předměty, disciplíny, logika, uvažování, intelekt, západní kultura, tradice, řecká a latinská humanitní studia, klasická díla, kritické myšlení

**Představitelé:** Mortimer J. Adler, Allan Bloom, Richard Paul a další

## 2.4 Rozdělení teorií podle O. Kaščáka a B. Pupaly

Dvojice slovenských autorů, O. Kaščák a B. Pupala, dělí pedagogické teorie následovně:

Humanistický diskurz

Funkcionální diskurz

Interakční diskurz

Rekonstrukcionistický diskurz

Konsenzuální diskurz

Neoliberální diskurz



Pedagogika byla v posledních staletích ovlivněna nejen filosofickým myšlením, ale rovněž ostatními myšlenkovými proudy, dotýkající se především postavení dítěte v rámci výchovy. V problematice výchovy se objevují reformní snahy, které dávají důraz na svobodu dítěte jako lidské bytosti, od které se odvíjí také výchovný přístup k dítěti. Nemalé je zde působení různých směrů nejen ve filosofii, ale především v psychologii v průběhu 20. století. Neméně zajímavé jsou také soudobé teorie vzdělávání tak, jak je zpracoval Y. Bertrand.



### **Pojmy k zapamatování**

Zapamatujte si především, v čem spočívá reformismus a směry v psychologii včetně jejich představitelů.



### **Cvičení**

- Vyhledejte a sami si načrtněte spojitost mezi reformním hnutím v pedagogice a alternativními školami.
- Sami vyhledejte příslušnou literaturu, pojednávající o myšlenkových směrech, působící na pedagogiku v průběhu 20. století i současnosti (tj. z oblasti dějin filosofie i psychologie).



### **Kontrolní otázky**

- V čem spočívalo reformní hnutí? Kdo byli jeho předními představiteli?
- Jaká znáte další hnutí a myšlenkové proudy, které působily na pedagogiku v průběhu 20. století?
- Který z psychologických směrů nejen ve 20. století klade důraz na vnitřní prožívání a čím se liší od těch směrů, které vnitřní prožívání popírají?
- V čem spočívají soudobé teorie vzdělávání a dokázali byste je definovat a charakterizovat?



### **Korespondenční úkol:**

Vyberte si jeden z výše uváděných směrů a na základě k tomu prostudované literatury zpracujte esej, osvětlující přístupy k výchově a k dítěti.



### **Literatura:**

- (1) BERTRAND, Yves. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál,
- (2) KAŠČÁK, Ondrej a Branislav PUPALA. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.



## 3 Základní pojmy pedagogiky



### Cíl kapitoly

- *Po prostudování této kapitoly byste měli zvládnout definovat pojmy výchova, vzdělání a vzdělávání, edukace, edukační realita, edukační prostředí a především postihnout rozdíly v těchto pojmech a v jejich pojetí.*



### Klíčová slova

- Výchova, vzdělávání, vzdělání, edukace, edukační realita, edukační prostředí, edukační činitelé; přístupy k pedagogice, formy výchovy, rysy výchovy, typy výchovy, modely výuky



### Průvodce studiem

- V této kapitole se seznámíte s některými základními pedagogickými pojmy. Kupudivu v otázkách u zkoušek je toto téma velice zrádné z toho důvodu, že některé pojmy se studentům rády pletou (modely, formy, typy) a rovněž v různých pojetích bývá často zmatek. K nastudování včetně dalšího samostudia a odborné četby si vymezte minimálně cca 4 hodiny vašeho času.

### 3.1 Výchova

je záměrná, cílevědomá činnost, která působí na rozvoj osobnosti člověka v závislosti na podmínkách společnosti a vlastní zkušenosti toho, kdo vychovává. V širším pojetí je to jakýkoliv vliv prostředí, v současnosti především pomocí médií, které na člověka působí, ale také celkový „stav“ světa, ve kterém žijeme. Vychováváme vždy na základě svých vlastních zkušeností, výchova je činnost permanentní, tedy celoživotní, nikdy nekončí (i naše vlastní smrt nás může svým způsobem „vychovávat“ – můžeme ji přijmout, odolávat ji, nebo se vzdát a rezignovat atp...).

Někoho vychovávat znamená v podstatě provázet jej na určitém úseku jeho života, z řeckého **paidagogos** – pais je chlapec, dítě; ago, agere je vésti (ve starověké Spartě to byli otroci, kteří doprovázeli malé hochy v tehdejší spartském způsobu vojenské výchovy). Pedagog je tedy ten, který provází, doprovází... na cestě životem.

Podle některých autorů (Patočka, aj.) je výchova nutnost k přežití. Tím, že někoho vychováváme, předáváme danému jedinci především určité normy a pravidla dané společnosti – pomáháme mu tak v dané společnosti žít (pokud budu znát, co ode mne daná společnost očekává, můžu se tak vyhnout určitým problémům, které by mohly nastat, pokud bych tyto normy neznala).

Výchova je v podstatě určitý typ násilí (Arendtová) – normy předáváme – třeba v rámci sociálního učení, které probíhá např. formou identifikace, napodobování, sociálním zpevnováním atd. – v raném dětství formou odměn a trestů a dítě se jim učí pokusem a omylem. Jde o formu „násilného“ přenášení norem, které je však pro dítě potřebné, protože mu umožňuje žít v lidské společnosti. H. Arendtová tvrdí, že výchova je dvojitým násilím a zároveň ochranou proti němu – dítě může být nositelem něčeho nového,

před čím by se společnost měla bránit, proto je společností vychováváno a zároveň je ochranou dítěte.

Mezi základní specifické **rysy výchovy** patří:

- univerzálnost výchova není pouze věc jedince, je vždy také součástí společnosti
- mnohostrannost jedinec se rozvíjí v několika směrech
- permanentnost zahrnuje celoživotní rozvíjení lidské osobnosti

Působení všech výchovných vlivů na člověka může být záměrné i nezáměrné. Někdy hovoříme o **dvou typech výchovy**:

**Výchova přímá neboli intencionální** – záměrná, cílevědomá, plánovitá, vysoce organizovaná a účelová činnost, která probíhá zpravidla v rodině a ve škole.

**Výchova nepřímá neboli funkcionální** – spontánní, živelná, jedinec je ovlivňován určitým prostředím, ve kterém žije (masmédiá, vrstevníci, pracovní prostředí).

Rozlišujeme tyto **formy výchovy**:

výchova rodinná	vliv rodiny, její zájmové orientace, vztahy
výchova školní	vliv školního prostředí
výchova mimoškolní	vliv společenských a kulturních institucí
sebevýchova	předpokladem je dostatečná motivace

## 3.2 Vzdělání

Souhrn určitých vědomostí, dovedností, návyků a hodnotových orientací, chápáno jako již určitý výsledek procesu vzdělávání, tedy dosažený stav (u nás v ČR základní vzdělání, středoškolské, vysokoškolské). **Vzdělání** je *souhrn znalostí, které získáváme pomocí vzdělávání, výuky a studia specifických vědomostí.*

**Vzdělání je výsledkem procesu vzdělávání.**

**Ve výchovně vzdělávacím procesu získáváme určité vědomosti, dovednosti, návyky a hodnotové orientace. Vždy jde o nějakou změnu vlivem učení.**

### 3.2.1 Učení

Je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu života. Je dáno vždy určitou změnou. Pomocí učení se organismus přizpůsobuje danému prostředí a změnám v tomto prostředí.

**Učení** můžeme rozdělit do různých typů a druhů (typy učení: např. učení poznatkům, sociální, senzomotorické, učení intelektových činností, druhy učení: např. učení pod-

miňováním, učení verbální, učení pojmové, učení řešení problémů aj).<sup>4</sup> J. Průcha (Moderní pedagogika, 1997, s. 70) rozlišuje tyto **druhy učení**:

*Senzomotorické*: osvojování různých pohybových činností

*Verbálně-kognitivní*: osvojování poznatků prostřednictvím jazyka

*Sociální učení*: osvojování nejen systémů hodnot, norem, postojů, ale také dovedností komunikovat, jednat v pracovních, rodinných a jiných skupinách a prostředích.

### 3.2.2 Vzdělávání

zahrnuje jak výchovné, tak také vzdělávací působení. Je procesem, během kterého získáváme určité vědomosti, dovednosti, návyky a hodnotové orientace. Připomeňme si dva problémy:

M. de Montaigne a F. Rabelais a jejich spor (formální výuka x materiální výuka – nebo také formální vzdělávání x materiální vzdělávání) a s tím spojený problém s obsahem výuky (co je podstatné, základní učivo)

**Výuka** – proces, probíhající ve školách jako institucích, během kterého dochází ke vzdělávání a díky kterému získáváme vzdělání. Je chápána obecně (zabývá se jí obecná didaktika).

Z historie známe několik **modelů výuky**:

- *herbartovský* (pedeutologický, také pedeutocentrický) – v centru výuky jakožto činnosti ve školní instituci stojí učitel, který má výhradně řídicí postavení
- *deweyovský* (pedocentrický, také pedologický) – ve středu zájmu ve výuce stojí dítě – žák, pozornost je věnována jeho schopnostem a individuálnímu přístupu k dítěti, učitel je poradcem a „průvodcem“
- *interaktivní* – učitel je řídicím prvkem ve výuce, avšak v aktivní spolupráci se žákem.

**Vyučování** – bývá někdy chápáno jako činnost učitele (vyučuje) a činnost žáka (učí se) nebo jako obě tyto činnosti dohromady. (Vyučovací proces – vyučování + učení se).

Pro zjednodušení můžeme vyučování chápat ve smyslu konkrétní vyučovací hodiny (výuka je obecnější, vyučování konkrétní), která má své téma, je vedena na základě tématického plánu v rámci jednotlivých fází výuky (úvodní motivační, motivačně diagnostická, explanativní, verifikační, fixační, hodnotící a finální) a na základě didaktické analýzy učiva.

Nutné je však znovu podotknout, že v současné pedagogice není tato terminologie jednotná a významy některých pojmů se překrývají. V anglosaské oblasti se rozlišuje vzdělávání a výchova ve smyslu edukace, která zahrnuje určitý ideál, jehož má být

<sup>4</sup> Učení je proces získávání a předávání zkušeností, návyků, dovedností, znalostí, hodnot. Učením se u lidí i u živočichů rozvíjejí a proměňují vrozené schopnosti a vzorce chování, takže může vzniknout i předávaná (tradovaná) kultura, odlišná v různých společnostech. Učení je součástí individuálního dospívání, výchovy a vzdělávání, zároveň také slouží k reprodukci a ke kontinuitě kultury. Učením se zabývá celá řada věd: etologie, psychologie, pedagogika, antropologie, filosofie a sociologie výchovy, neurovědy a další.

dosaženo, na rozdíl od scholarizace jako reálného procesu, odehrávající se ve školní instituci.

V posledních desetiletích se objevují termíny:

### 3.2.3 Edukace

Pojem „edukace“ (lat. *educare*) znamená původně „vedení ven“ nebo „vedení vpřed.“ Dnešní pojetí slučuje oba pojmy (výchovu a vzdělávání) v jeden celek. Přes veškerou snahu o jeho odborné zařazení pro pojem výchova a vzdělávání nebývá jednotně přijímán.<sup>5</sup>

#### **Edukační realita**

„Edukační realita je každá taková skutečnost (prostředí, situace, proces, aj.), objektivně se vyskytující v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy nebo jsou vyvíjeny nebo fungují nějaké edukační konstrukty“<sup>6</sup>.

#### **Edukační prostředky**

metody nebo formy nebo konkrétní materiální prostředky  
starší označení výchovné prostředky  
existuje několik dělení prostředků

#### **Výchovné prostředky:**

vyučování: individuální, skupinové, hromadné aj.

působení pedagogicky adaptovaného prostředí

masmédia

práce

hra

umění

sport

skupina kolektiv

edukační prostředky materiální x nemateriální

jejich působení může být intencionální x neintencionální

do prostředků patří (Blížkovský, B., 1992):

#### **Edukační činitelé**

ve smyslu lidé, instituce,

---

<sup>5</sup> Slovo výchova lépe vystihuje podstatu této činnosti, stejně jako vzdělávání. Pojem edukace nemá tuto rozlišovací schopnost. Podobně jsou na tom i termíny v němčině – *Bildung a Erziehung*, které bývají přesně vymezovány a poukazují na odlišné významy obou pojmů.

<sup>6</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, 1997, s. 58.

organizační formy,  
obsahy (obsah výuky, programy),  
metody a prostředky v tradičním slova smyslu,  
edukační prostředí (materiální, nemateriální)



**Výchova je vždy spojena i s pojmem vzdělávání, což v současné pedagogice vystihuje pojem edukace, spojený s dalšími pojmy (edukační realita, edukační prostředky a edukační činitelé). Rozlišujeme pojmy rysy výchovy, typy výchovy, formy výchovy, modely výuky (zásady a modely výchov a výuky jsou obsahem jiné kapitoly).**



### **Pojmy k zapamatování**

**paidagogos** a jeho etymologie, pocházející ze starověkého Řecka (pais – dítě, ago – vésti), formální x materiální výuka (Montaigne x Rabelais)



### **Cvičení**

- Prostudujte si různé definice pojmu učení a možnosti jeho pojetí. Zpracujte si tato pojetí do přehledné tabulky.



### **Kontrolní otázky**

- Definujte pojem výchova, vzdělávání a vzdělání. Vysvětlete rozdíl mezi tímto pojetím a pojmem edukace, edukační realita.
- Jaké znáte rysy výchovy, typy výchovy, formy výchovy? Charakterizujte.



### **Korespondenční úkol**

Na základě cvičení, ve kterém máte najít různá pojetí učení a zpracovat přehlednou tabulku, prosím odešlete jako korespondenční úkol.



### **Literatura**

- (1) ARENTOVÁ, H. (1994). *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta.
- (2) BLÍŽKOVSKÝ, B. (1997). *Systémová pedagogika: pro studium a tvůrčí praxi*. Brno: Amosium Servis.
- (3) MALACH, J. (2005). *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Ostrava: PdF OU.
- (4) PATOČKA, J. (1991). *Čas výchovy*. Praha.
- (5) PRŮCHA, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- (6) PRŮCHA, J. (2000, 2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- (7) PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

## 4 Struktura pedagogiky



### **Cíl kapitoly**

*Po prostudování (projití, pročtení) této kapitoly si uděláte obraz o disciplínách pedagogiky, budete je umět vyjmenovat, seznámíte se s možnostmi, kde získat další informace ke studiu pedagogiky*



### **Klíčová slova**

- Struktura pedagogiky, konstituované disciplíny pedagogiky; základní, aplikované, hraniční disciplíny, informační zdroje ke studiu pedagogiky v ČR



### **Průvodce studiem**

- K prostudování této kapitoly si vymezte čas minimálně 2 hodiny. Na vyhledávání elektronických zdrojů je čas libovolný 😊

Protože není ustálena jednotná struktura pedagogiky, můžeme se v literatuře dle J. Malacha (2005) setkat s různým členěním pedagogických věd. Lze je dělit např. na **základní, aplikované a hraniční**.<sup>7</sup>

### 4.1 Základní pedagogické disciplíny

#### 1. Podle obsahu zkoumání

obecná pedagogika,  
srovnávací pedagogika,  
dějiny pedagogiky a školství,  
teorie výchovy,  
obecná didaktika,  
oborové a předmětové didaktiky,  
pedagogická diagnostika,  
pedagogická evaluace,  
pedagogická prognostika,  
teorie řízení škol a školství, školský management,  
technologie vzdělávání,  
pedeutologie.

#### 2. Podle věku

předškolní,  
školní (primární, středoškolská) pedagogika,

<sup>7</sup> V této kapitole je použit převážně text z publikace J. Malacha *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium* z roku 2005.

vysokoškolská pedagogika,  
andragogika,  
gerontagogika.

**3. Podle fází společenského vývoje**

antická pedagogika,  
křesťanská pedagogika,  
renesanční pedagogika,  
reformní pedagogika,  
pragmatická pedagogika,  
moderní, postmoderní pedagogika.

**4. Speciálně pedagogické vědy**

etopedie, výchova obtížně vychovatelných jedinců,  
tyflopédie, výchova jedinců se zrakovými vadami,  
logopedie, surdopedagogika, výchova jedinců se sluchovými a řečovými vadami,  
psychopedie, oligofrenopedagogika, výchova jedinců s rozumovými  
nedostatky,  
somatopedie, výchova jedinců s pohybovými poruchami.

**4.2 Aplikované pedagogické disciplíny**

rodinná pedagogika,  
sociální pedagogika,  
kybernetická pedagogika,  
profesní, podniková pedagogika,  
inženýrská pedagogika,  
vojenská pedagogika,  
forenzní pedagogika (výchova nápravných zařízení),  
výchova v organizacích dětí a mládeže,  
pedagogika volného času,  
alternativní pedagogika,  
lesní pedagogika.

Mezi pedagogikou a ostatními vědami je řada tzv. hraničních věd. Zkoumají pedagogické problémy ze svého hlediska. Mnohdy jsou přímo řazeny do systému pedagogických věd. Mohou to být zejména tyto:

### **4.3 Hraniční pedagogické disciplíny**

filozofie výchovy,  
pedagogická antropologie,  
sociologie výchovy,  
pedagogická psychologie,  
ekonomika vzdělávání,  
školní zdravotnictví a hygiena.

### **4.4 Informační zdroje pedagogických věd**

Mezi významné zdroje pedagogických informací patří:

odborné publikace  
odborné časopisy a periodika  
elektronické informační zdroje  
závěrečné práce  
výzkumné zprávy

#### **4.4.1 Odborné publikace**

**Knižní produkce především z těchto vydavatelství a nakladatelství:**

PORTÁL Praha

PAIDO Brno

ACADEMIA Praha

GRADA Praha

STROM

V Ostravě vydavatelství Repronis,

aj.

Vysoké školy, zvláště jejich pedagogické a filozofické fakulty vydávají učební texty, sborníky, monografie.

#### **4.4.2 Webové stránky univerzit**

Univerzita Karlova v Praze: <http://www.cuni.cz>

Masarykova univerzita v Brně: <http://www.muni.cz>

Univerzita Palackého v Olomouci: <http://www.upol.cz>

Ostravská univerzita v Ostravě: <http://www.osu.cz>

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: <http://www.jcu.cz>

Slezská univerzita v Opavě: <http://www.slu.cz>

Západočeská univerzita v Plzni: <http://www.zcu.cz>



Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem: [http:// www.ujep.cz](http://www.ujep.cz)

Technická univerzita v Liberci: [http:// www.vslib.cz](http://www.vslib.cz)

Univerzita Hradec Králové: [http:// www.uhk.cz](http://www.uhk.cz)

#### 4.4.3 Pedagogické časopisy a jiná periodika

Z časopisů vycházejících v tištěné podobě jsou vybrány následující:

PEDAGOGIKA, recenzovaný časopis, vyd. PdF UK Praha, 4x ročně

PEDAGOGICKÁ ORIENTACE, recenzovaný časopis vydává Česká pedagogická společnost se sídlem na PdF MU v Brně, 4x ročně

KOMENSKÝ, časopis určen pro pedagogiku základní školy

UČITELSKÉ NOVINY – vych. 1x týdně a UČITELSKÉ LISTY.

THE NEW EDUCATIONAL REVIEW. Vydávají PdF Ostravské univerzity v Ostravě, PdF Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici a Fakulta pedagogiky a psychologie Slezské univerzity v Katovicích . Vychází od r. 2003.

#### 4.4.4 Elektronické informační zdroje

- knihovní informační systém Ostravské univerzity: <http://www.osu.cz> – obsahuje nabídku specializovaných databází podle oborových skupin
- <http://www.proquest.cz>, obsahuje řadu významných časopisů z pedagogiky a příbuzných oborů v plném znění.
- ERIC (Educational Resources Information Center) je největší světovou databází pedagogických informací. <http://www.eric.ed.gov> Její cestou lze využít také mnoha elektronických časopisů
- webové stránky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR – <http://www.msmt.cz> – zde nalezneme mj. seznam aktuálně platných pedagogických a organizačních norem, návrhy těchto norem určené k diskusi, strategické vize školského systému (např. Bílá kniha nebo Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR)
- webové stránky kraje ČR – např. <http://www.kr-moravskoslezsky.cz>
- webové stránky České školní inspekce <http://www.csicr.cz>
- webové stránky škol a školských zařízení – obsahují obvykle kromě kurikulárních, personálních a organizačních informací také výroční zprávy škol
- webové stránky Ústavu školských informací – <http://www.uiv.cz> – nabízí mj. informace o mezinárodních srovnávacích průzkumech znalostí a dovedností našich žáků (TIMSS, PISA apod.)
- webové stránky Národního ústavu odborného vzdělávání – <http://www.nuov.cz> – mj. zahrnují rámcové vzdělávací osnovy
- webové stránky Národního vzdělávacího fondu – <http://www.nvf.cz> , kde jsou zveřejněny koncepční materiály rozvoje lidských zdrojů v ČR,
- webové stránky UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) – Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a osvětu – <http://www.portal.unesco.org/uis>

- webové stránky OECD – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj – <http://www.oecd.org> – v očnísti Education and Training
- webové stránky EUROSTATU – instituce Evropské unie pro sběr a zpracovávání dat – <http://www.europa.eu.int/comm/eurostat>
- informace získané z různých vyhledávačů (např. Seznam) v oblasti školství, vzdělávání, apod.

#### 4.4.5 Závěrečné práce

Způsob využívání informací zejména bakalářských a diplomových prací uvedeme na příkladu Ostravské univerzity. Každá práce je jejím autorem vybavena základními identifikačními údaji a stručnou anotací. Pokud autor dal souhlas k zapůjčování své práce je k dispozici k prezenčnímu studiu ve studovně příslušné fakulty. Přístup do databáze závěrečných prací je přes univerzitní knihovnu.

#### 4.4.6 Výzkumné zprávy (studie, analýzy, projekty)

Významným a obvykle aktuální zdrojem pedagogických informací jsou výzkumné zprávy. Mohou být publikovány také v elektronické podobě na webových stránkách uvedených výše. Většina autorů analýz a výzkumných zpráv na požádání poskytne informace o provedených výzkumech a o přístupu k informacím. Aktuálně řešené úkoly a také kontakty na řešitele badatelských úkolů jsou uvedeny také na webových stránkách MŠMT nebo Grantové agentury ČR.

#### 4.4.7 Pedagogické vědecké organizace

Sdružují vědce, výzkumníky a někdy i praktiky zabývající se pedagogikou a školstvím. K nejvýznamnějším v České republice patří:

Česká pedagogická společnost (ČPdS) a

Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), jež je členem Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA).

Vedle těchto velkých organizací působí řada menších odborných společností.



Pedagogické disciplíny můžeme rozdělit nejen na základní, aplikované a hraniční, ale rovněž podle obsahu zkoumání, podle věku, podle fází společenského vývoje. Rozdělení pedagogických disciplín se podle mnohých autorů liší a není jednotné. Mezi významné zdroje pedagogických informací patří: odborné publikace, odborné časopisy a periodika, elektronické informační zdroje, závěrečné práce a výzkumné zprávy.

V ČR působí také pedagogické vědecké organizace. (ČPdS a ČAPV).



### **Pojmy k zapamatování**

*Základní, aplikované a hraniční pedagogické disciplíny*



### **Cvičení**

- Vyhledejte charakteristiku základních pedagogických disciplín a přehledně si je zpracujte. Najděte na internetu některé další časopisy, které vycházejí v rámci pedagogiky, a nejsou zde vyjmenovány.



### **Kontrolní otázky**

- Do jakých oblastí můžeme rozdělit pedagogické disciplíny? Vzmezte a vyjmenujte.
- Co vše spadá do informačních zdrojů pedagogických věd? Kde byste hledali potřebné údaje a proč?



### **Korespondenční úkol**

- Zpracovaná charakteristika základních pedagogických disciplín a adresy internetových časopisů, zabývajících se pedagogikou.



### **Literatura**

- (1) MALACH, J. (2005). *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Ostrava: PdF OU.
- (2) PRŮCHA, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- (3) PRŮCHA, J. (2000, 2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- (4) PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- (5) ZVÍROTSKÝ, M. (2014). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: PedF UK.

## 5 Ideály a cíle výchovy a vzdělávání v současnosti



### **Cíl kapitoly**

- Po prostudování této kapitoly byste měli zvládnout definovat cíle z hlediska pojetí výchovy a z hlediska pojetí výuky a současně je vnímat v rámci pojetí kvality života.



### **Klíčová slova**

- Cíle výchovy, Životní zdatnost, Bloomova taxonomie výukových cílů, SMART/ER



### **Průvodce studiem**

- V této kapitole bude opět kladen důraz na Vaše samostudium. Vymezte si celkový čas na zvládnutí tohoto tématu včetně samostudia cca 4 hodiny.

### **5.1 Cíle výchovy, životní zdatnost a kvalita života**

Naše činnosti jsou obvykle vedeny a motivovány určitými cíli. Můžeme od sebe rozlišit tři základní lidské činnosti, jimiž jsou: hra, učení a práce. Hrou se učíme i pracujeme, když se učíme, tak nejen pracujeme, ale také si hrajeme, a když pracujeme, pak se zároveň také něčemu novému učíme a pokud zůstává naše práce pro nás také hrou, pak jsme možná i šťastnými lidmi.

Otázkami cíle a účelu se zabývá teleologie (telos – cíl, účel).

#### **5.1.1 Cíle výchovy**

Cíle ve výchově by měly být uskutečnitelné, perspektivní do budoucna, v souladu s potřebami jednotlivce a společnosti a všeobecné (platí nejen pro jednotlivce).

#### **Dělení cílů:**

- cíle obecné mnohostranný rozvoj jedince, stimulace k hodnotám a normám
- cíle specifické osvojení konkrétních vědomostí, dovedností, návyků
- cíle individuální výchova je zaměřena především na osobní rozvoj jedince
- cíl sociální výchova je zaměřena na rozvoj jedince tak, aby byl co nejvíce prospěšný spol.
- cíl materiální osvojení konkrétní učební látky
- cíl formální rozvoj schopností
- cíle adaptační uzpůsobení jedince stálým podmínkám
- cíle anticipační příprava jedince pro budoucí podmínky
- cíle autonomní stanovený samotným jedincem
- cíl heteronomní určený státem, pedagogem, rodičem

Cílem výchovy je všestranně a harmonicky rozvinutá osobnost. Co to však v podstatě znamená? Co si pod tímto „pojmem“ vlastně představit? Co to znamená být všestranně rozvinutý?

W. Brezinka na to odpovídá pojmem **životní zdatnost**<sup>8</sup>, což je podle něj celá řada schopností, které jedinci umožňují, aby žil pokud možno:

1. samostatně (ve smyslu materiální, ale především psychické nezávislosti)
2. zodpovědně (nejen za sebe, ale i za ostatní)
3. smysluplně (vím, proč žiji tak jak žiji a proč dělám to, co dělám; tuším smysl svého života)
4. dobře (pokud zvládám ty první tři podmínky, pak s největší pravděpodobností žiju dobře).

Pokud tedy někoho vychováváme (v dospělosti se to týká i nás samotných), pak to znamená, že vedeme druhé i sebe k samostatnosti (dětství je charakteristické závislostí, dospělost nezávislostí), k zodpovědnosti (můžu si za důsledky svých činů, – za mé nezdary nemůže nikdo jiný, jen já sama), k smysluplnosti (život má smysl, proto jej nevzdáváme ani na něj nerezignujeme) a pak tedy možná žijeme snad i dobře.

S životní zdatností a se stanovenými cíli souvisí také **kvalita života**.

Na otázku, kdy je tedy člověku dobře, se snaží odpovědět současná pozitivní psychologie. Zdali je nám dobře či nikoliv, to je podle empirických výzkumů závislé především na charakteristice našich vlastních cílů, které si v životě klademe.

### 5.1.2 Skupiny cílů a roviny osobního snažení

Cíle můžeme rozdělit do třech skupin, od těch nejnižších po nejvyšší:

- nejnižší je skupina běžných, krátkodobých cílů (current concerns), kterých může být nesmírné množství,
- druhá skupina, která zaujímá střední pozici, je skupina cílů, spadajících pod tzv. **osobní snažení** (personal strivings), někdy měsíce i léta trvající snaha a úsilí, zaměřené k různým cílům,
- nejvyšší skupinou jsou tzv. konečné záměry (ultimate strivings), tedy naše trvalé životní zaměření.

**Osobní snažení** má vždy svůj:

- obsah, tedy to, oč se daná osoba snaží,
- **orientaci na cíl**, tedy to, jak člověk chápe cestu k cíli svého snažení,
- vlastnosti cíle, jako např. harmonie daného cíle s jinými snahami dané osoby. Kdy se člověk cítí dobře?

*Má-li konkrétně definované a splnitelné životní cíle a tyto cíle se přibližují jeho dominantnímu celoživotnímu zaměření.*

<sup>8</sup> BREZINKA, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, s. 38.

Cíle mohou být dále definovány v termínech duchovní dimenze života (spirituální cíle), mají charakteristiku skupinové afilience a jsou zaměřené na zvyšování intimity v nejužších přátelských vztazích. Jsou podloženy tvořivou činností, vycházejí ze svobodné vůle člověka a vyznačují se vyšší mírou oddanosti ke zvolené činnosti (v terminologii V. E. Frankla bychom řekli „odpovědností“).

Kvalita života jednotlivců (Šolcová, Kebza, 2003) má dvě základní roviny:

- rovinu subjektivní osobní pohody (**well – being**), která v sobě nese dimenzi duševní, tělesnou i sociální
- rovinu objektivní osobní pohody (funkční kapacita organismu, zdravotní stav, socioekonomický status).

Rovina subjektivní osobní pohody v sobě zahrnuje (podle M. A. Okuna a W. A. Stocka) tři komponenty:

1. Cíle a jejich dosahování – životní spokojenost je hodnocením toho, jak se jedinci dařilo dosahovat cílů, je tedy orientována do minulosti.
2. Morálku, ve smyslu mravních zásad, která směřuje ke kázni (discipline) a důvěře (confidence) a je orientována do budoucna.
3. Štěstí (happiness) představuje emoční reakci na každodenní život a tudíž je zaměřeno na současnost.

Cíle jsou tak nedílně spojeny s naší kvalitou života – a kvalita života naopak s našimi cíli.

## 5.2 Bloomova taxonomie výukových cílů

**Vzdělávací** (kognitivní) cíle a jejich úrovně, které stanovil B. S. Bloom v r. 1956.<sup>9</sup>

znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení (vlastní názor – interiorizace)

**Afektivní** (emocionální) cíle<sup>10</sup> (uvědomění a vývoj postojů, citů a pocitů. Máme pět úrovní, kterými musíme projít od nejnižší až po nejvyšší):

- přijímání – pasivní zaměření pozornosti,
- opětvování – aktivní podíl na činnosti,
- hodnocení – objektu je přidána hodnota,
- organizování – odlišné hodnoty, informace a myšlenky a dokáže je zapracovat do svého vlastního schématu,
- charakterizování – jednotlivé hodnoty nebo domněnky, které mají vliv na jeho chování tak, že se stanou charakteristické.

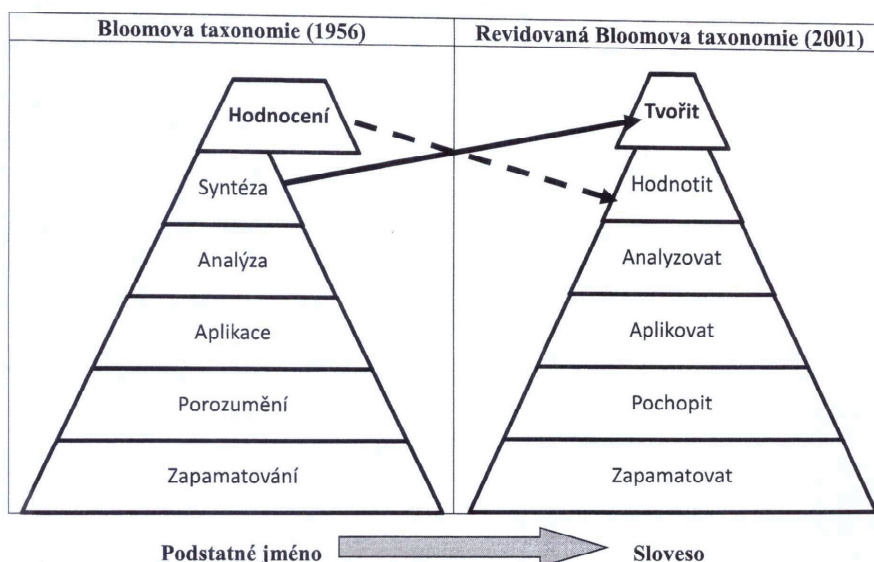
<sup>9</sup> **Taxonomie výukových cílů** (často nazývána **Bloomova taxonomie**), je hodnocení rozdílných cílů, schopností a dovedností, které nastavili učitelé pro studenty (vzdělávací cíle). Taxonomie byla navržena v roce 1956 Benjaminem Bloomem, psychologem na Univerzitě v Chicagu. Dělí vzdělávací cíle do tří okruhů: vzdělávací, afektivní (emocionální), psychomotorický (senzomotorický). Stejně jako jiné taxonomie, je Bloomova strukturovaná, což znamená, že vyšší úroveň je závislá na vědomostech a schopnostech na nižší úrovni.

<sup>10</sup> **Afektivní okruh** navržený spolu s Bloomovým spolupracovníkem D. R. Krathwolem (Krathwohl, Bloom, Masia, 1964) se zaměřuje na emoční/pocitové a subjektivní poznávání.

**Psychomotorické (senzomotorické) cíle<sup>11</sup>:**

jde o schopnosti korigovat své tělesné pohyby a manipulovat s nástroji. B. S. Bloom ani jeho kolegové nikdy pro tuto oblast podkategorie, tak jako v případě vzdělávacích či afektivních cílů, nevytvořili. Tuto taxonomii vypracovala E. Simpsonová a H. Daeve (1972).

1. Vnímání činnosti, smyslová činnost
2. Připravenost na činnost
3. Napodobování činnosti, řízená činnost
4. Mechanická činnost, zručnost
5. Komplexní automatická činnost
6. Přizpůsobování, adaptace činnosti
7. Tvořivá činnost



**Obrázek č. 1** In Vávra, J. Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání.

Jak jsme již uvedli, Anderson & Krathwohl (2001) přicházejí s revidovanou taxonomií, která má v kognitivních vzdělávacích cílech dvě hlavní dimenze: doménu kognitivních procesů (*cognitive processes*) a doménu znalostí/vědomostí (*knowledge*).

V dimenzi kognitivních procesů dochází ke změně v horní části hierarchie (Obrázek 1). V RBT v úrovni, kde je umístěna nejvyšší úroveň „tvořit“, je z původní hierarchie umístěna „syntéza“. V úrovni „tvořit“, ale i dalších úrovních je zahrnována i afektivní část. V úrovni „tvořit“ je to konkrétně „navrhování“ či ještě výše „konstruování“.

ANDERSON, L. W. and KRATHWOHL, D. R. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Abridged Edition. s.l. : Addison Wesley Longman, Inc., 2001. 302 s. ISBN 0-8013-1903-X.

<sup>11</sup> Senzomotorický okruh vzdělávacích cílů publikovala na začátku 70. let E. Simpsonová.

### 5.2.1 SMART / SMARTER

je mnemotechnická pomůcka používaná v projektovém řízení a koučinku ve fázích stanovení cílů. Jedná se o způsob jak hodnotit kvalitu projektových cílů nebo cílů osobního rozvoje. Stejný termín se také často používá při řízení 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 George T. Doranen.

#### 5.2.1.1 Tabulka SMART

##### 2 Pojmy za jednotlivými písmeny

Neexistuje jednoznačná shoda ohledně toho, co přesně pět + dvě písmena ve zkratce znamenají nebo jak se používají v určité situaci. Typicky používaná slova jsou:

Písmeno	Hlavní pojem	Ostatní pojmy
S	Specific – konkrétní	Significant – významný, Stretching – posouvající, Simple – jednoduchý
M	Measurable – měřitelný	Meaningful – smysluplný, Motivational – motivující, Manageable – uříditelný
A	Achievable – dosažitelný	Appropriate – odpovídající, Attainable – dosažitelný, Agreed – odsouhlasený, Assignable – zadatelný, Actionable – zpracovatelný, Action-oriented – orientovaný na akci, Ambitious – ambiciózní, Aligned – sladěný
R	Realistic – realistický <sup>1</sup>	Relevant – odpovídající, Results/Results-focused/Results-oriented, <sup>1</sup> Resourced – pokrytý zdroji, Rewarding
T	Time-bound – ohraničený v čase	Time-oriented – časově orientovaný, Time framed – zasazený do časového rámce, Timed – termínovaný, Time-based – založený na čase, Timeboxed – uzavřený v čase, Timely – časovaný, Time-Specific – konkrétní v čase, Timetabled – načasovaný, Time limited – časově omezený, Trackable – dohledatelný, Tangible – hmatatelný
E	Evaluate – hodnocený	Ethical – etický, Excitable – fascinující, Enjoyable – zábavný, Engaging – strhující, Ecological – s pozitivním vlivem na okolí
R	Reevaluate – průběžně hodnocený	Rewarded – odměněný, Reassess – znovu hodnotitelný, Revisit – znovu hodnocený, Recordable – zaznamenaný, Rewarding – hodnotný, Reaching – dosažitelný

Doran, George T. „There’s a S.M.A.R.T. way to write management’s goals and objectives.“ Management Review, Nov 1981, Volume 70 Issue 11. Volba určitých kombinací vede k duplicitám a překryvům – jako například kombinace *Attainable* a *Realistic*.



### 5.3 K zamyšlení s Komenským

Pokud tedy někoho vychováváme (v dospělosti se to týká i nás samotných v rámci sebevýchovy), pak to znamená, že vedeme druhé i sebe k samostatnosti (dětství je charakteristické závislostí, dospělost nezávislostí), k zodpovědnosti (můžu si za důsledky svých činů, – za mé nezdary nemůže nikdo jiný, jen já sama), k smysluplnosti (život má smysl, proto jej nevzdáváme ani na něj nerezignujeme) a pak tedy možná žijeme (snad) i dobře.

Vychováváme-li, nepředáváme pouze svoje postoje (postoje neboli smýšlení jsou světonázorová, náboženská, morální, právní a politická přesvědčení lidí, založená na určitých psychických dispozicích, které řídí průběh určitých prožitků<sup>12</sup>, ale především svou nadějí, svou víru.

Schopnost dojít k cíli spatřuje také Komenský jako celoživotní a náročný úkol:

*„...lidé přicházejí na svět a nevědí odkud, žijí v něm a nevědí proč, odcházejí z něho a nevědí kam...“*

*Vymýšlejí si marnosti, zabývají se marnostmi, radují se z marností... stále se potácejí od jedné marnosti ke druhé, až nakonec se sami do marnosti propadnou...“<sup>13</sup>*

*„V zájmu lidí je, aby nikdo (kdo se podílí na lidské přirozenosti) nezabloudil od cíle svého uvedení na svět, neboť nicotné je někam jít, ale nedojít, o něco se snažit, ale nedosáhnout toho, hledat a nenalézat, konat a nevykonat, chtít, ale nedosáhnout. K čemu být na světě, a nevědět, nekonat a nedosahovat toho, kvůli čemu jsme zde?“<sup>14</sup>*

*„Naprav se plně tak, abys byl vším, něčím, ničím. Vším v sobě, něčím v lidské společnosti, jejíž jsi součástí, ničím před Bohem!“<sup>15</sup>*

<sup>12</sup> BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 39.

<sup>13</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 1. sv. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1992, s. 75.

<sup>14</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy*: IV. sv. Výbor z obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku: Výbor z pedagogických prací potockých a amsterdamských. 1. vyd. Praha: SPN, 1966, s. 271.

<sup>15</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy*: IV. sv. Výbor z obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku: Výbor z pedagogických prací potockých a amsterdamských. 1. vyd. Praha: SPN, 1966, s. 431.  
KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Čs. psychologie* 47, 2003, 4, 333–345.



Cíle výchovy i vzdělávání mohou být chápány ve smyslu Brezinkovy životní zdatnosti a Bloomovy taxonomie výukových cílů. S cíli výuky i výchovy souvisí pojem kvalita života.



### Pojmy k zapamatování

- Co ještě jinak znamená mít v životě nějaký cíl a proč je schopnost klást si cíle pro život důležitá? Protože dodává člověku to, co je tolik potřebné k tomu, abychom na život nerezignovali ve chvílích, kdy přijdou těžkosti a trápení. Mít v životě nějaký svůj cíl a cíle totiž znamená mít také vědomí životního smyslu. Máme-li v životě nějaké cíle, může naplňování těchto cílů sloužit k uvědomění si vlastního smyslu života.



### Kontrolní otázky

- Vysvětlete pojem životní zdatnost a zdůvodněte cíle v tomto pojmu obsažené.
- Stanovte cíle z hlediska jejich dělení.
- Vysvětlete Bloomovu taxonomii výukových cílů včetně její revize.
- Jak rozumíte teorii SMART a její aplikaci?



### Literatura

- (1) BREZINKA, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- (2) KOMENSKÝ, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 1. sv. 1. vyd. Praha: Svoboda.
- (3) KOMENSKÝ, J. A. (1966). *Vybrané spisy*: IV. sv. Výbor z obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku: Výbor z pedagogických prací potockých a amsterdamských. 1. vyd. Praha: SPN.
- (4) KOMENSKÝ, J. A. (1966). *Vybrané spisy*: IV. sv. Výbor z obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku: Výbor z pedagogických prací potockých a amsterdamských. 1. vyd. Praha: SPN.
- (5) KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Čs. psychologie* 47, 2003, 4, 333–345.

## 6 Složky výchovy a historické pozadí v rámci jejich vymezení



### Cíl kapitoly

- *Cílem kapitoly je umět rozlišit a charakterizovat složky výchovy, včetně jejich aspektů.*



### Klíčová slova

- Složky výchovy, rozumová výchova, mravní výchova, výchova zdravotně tělesná, estetická, ekologická výchova a výchova pracovně technická



### Průvodce studiem

- Tato kapitola opět vyžaduje samostudium. Čas k prostudování je minimálně 5 hodin.

## 6.1 Složky výchovy

*(rozumová, mravní, zdravotně-tělesná, estetická, ekologická, pracovně-technická)*

**Výchova rozumová** probíhá vlastně už od narození, – není to jen výsada školy a školní výuky. Je spojena s poznáním a s vlastní zkušeností s okolním světem, s lidmi, jevy a věcmi a jejich pochopením a porozuměním, které se projevuje prostřednictvím pojmů. Jednodušeji řečeno – dítě se setkává s okolním světem, který si za pomoci svých nejbližších nějakým způsobem pojmenovává (mama, tata, papa, hami, bebe, ee,,atd). a těmto pojmům se posléze také učí. Rozvoj řeči a pochopení pojmů, to je v podstatě základ rozumové výchovy. Představitel alternativní školy C. Freinet založil svou školu na předpokládaných stupních poznání – nejprve poznáváme dotykem, pak teprve dochází k pochopení a nakonec až k průniku poznání. Rozumová výchova podporuje myšlenkové operace, jako je analýza, syntéza, dedukce, indukce, zevšeobecnování – a jako taková je pak skutečně doménou školních let. Možná bychom k tomuto mohli připomenout také teorii J. Piageta o senzomotorickém vnímání (senzomotorické inteligenci) v předškolním období, pak teorii o konkrétních myšlenkových operacích v raném školním věku a o formálním myšlení a kombinatorice pubescentů.

### 6.2.1 Výchova mravní

Může být v praxi rozdělena do pěti stupňů:

*První stupeň* je zaměřen na výchovu elementárních, základních mravních návyků a norem (plnění povinností, překonávání těžkostí, dokončení určité činnosti, pravdivost, zdravení a poděkování, úcta k lidem i ke zvířatům a rostlinám, splnění požadavků, atd.)

*Druhý stupeň* je zaměřen na mravní vědomí a jeho rozvoj, např. formou pohádek, ale také různých přísloví, říkánek, mýtů, bajek, atd.

*Třetí stupeň* již předpokládá mravní přesvědčení, upevnění mravních postojů, a to cestou zvnitřnění mravních norem (neděláme něco, protože se to po nás chce a hrozí trest, ale proto, že to již sami chceme a víme, proč to má být takto a ne jinak).

*Čtvrtý stupeň* odpovídá mravnímu chování a jednání, které nemusí být vždy v souladu s mravním přesvědčením, jde o jakési „vyrovnávání“ osobnosti (boj mezi egem, super-egem a id) a hledání sebe sama, především v období dospívání.

*Pátý stupeň* souvisí s vytvářením hodnotových orientací, kdy se mravní chování a jednání stává nedílnou součástí osobnosti a jejich morálních citů (láska k dětem, k povolání, k pravdě, k životu, ale i k penězům, zisku, atd.).

## 6.2.2 Vývojové teorie morálky a charakteru

Mezi nejznámější teorie patří kognitivní teorie L. Kohlberga.

L. Kohlberg, představitel tzv. kognitivní teorie, rozlišuje tři stadia ve vývoji morálky:<sup>16</sup>

### Stadium premorální (prekonvenční)

je stadium, které je založeno na odměnách a trestech ze strany rodičů (tzv. morální heteronomie podle Piageta) a tedy na účelovém myšlení dítěte. Toto stadium trvá přibližně do osmého roku věku dítěte.

### Stadium konvenční

je založeno na shodě s ostatními a na orientaci na společnost. Morálka je konformní s autoritou. Jde o aktivní zachovávání řádu, identifikace s osobou či skupinou. Toto stadium trvá od osmého roku dítěte až do období puberty, ale může trvat i déle.

### Stadium postkonvenční

je založeno na principech, které přijímá sám jednotlivec. Jde o demokratické přijetí souborů zákonů, nyní již s určitými ohledy i na společnost. Jsou to zvnitřnělé normy konfrontované s požadavky kolektivu a obecně společenskými normami. V tomto období mají jedinci (nebo by již měli mít) vnitřně vypracován svůj hodnotový systém.

Kromě těchto tří stadií uvádí L. Kohlberg **6 stupňů vývoje morálky**:

**První stupeň** je dán poslušností a snahou vyhnout se trestu.

**Druhý stupeň** je dán účelově a směnou. Jedinec považuje za dobré dodržování pravidel pouze tehdy, je-li to v bezprostředním osobním zájmu. Např. ve smyslu budu hodný, budou na mne hodní.

**Třetí stupeň** je podmíněn konformitou a souhrou mezi lidmi. Za dobré se považuje, žijeme-li tak, jak lidé kolem nás očekávají. Být dobrým člověkem je důležité právě pro toto očekávání ostatních, pro „přijetí“ společností.

<sup>16</sup> HEIDBRINK H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997, s. 61, 74.

**Čtvrtý stupeň** odpovídá sociální souhře a uchování systému. Za dobré se považuje plnění povinností, s nimiž jedinec souhlasí. Správné je něčím přispívat společnosti, skupině, instituci.

**Pátý stupeň** již odpovídá „společenské smlouvě“, užitečnosti, právům jedince. Za dobré se považuje vědomí, že lidé jsou nositeli rozmanitých hodnot, názorů i přesvědčení, že většina hodnot a pravidel připadá skupinám, jejichž členy jsme. Hodnoty a pravidla se mají dodržovat, neboť jsou součástí „společenské smlouvy“. Některé hodnoty, např. život nebo svoboda se musí chránit v každé společnosti, bez ohledu na názor její většiny.

A konečně **šestý stupeň** odpovídá obecným etickým principům. Za dobré se považuje dodržování svobodně volených (všelidských) etických principů. Důvody správného chování jsou přesvědčením rozumné bytosti, že obecné mravní principy prostě platí.<sup>17</sup>

Známa je také teorie **H. Eisenbergové**, jejíž původní hédonická neboli *sebestředná orientace*, typická pro období dětství, přechází k *orientaci na potřeby*, posléze na schválené *mezilidské vztahy*, v období pubertálním pak nastupuje *sebereflektující empatická orientace*, zvnitřnění norem až k silně *zvnitřnělému uvědomění a hodnotám*

**C. Gilliganová** zformulovala koncepci morálního vývoje, která je do značné míry protikladná Kohlbergovu pojetí spravedlivosti morálky. Kohlbergovo schéma je podle ní málo citlivé na intersexuální rozdíly v morálním usuzování. Žena podle Gilliganové mluví „jiným hlasem“<sup>18</sup> a v jiné tónině než muž. Její pohled na morálku akcentuje aktivní zájem o péči a starost o jiné. Péče se stává pro ženu principem, který si sama a svobodně volí. Žena se zaměřuje více na dynamiku vztahu než muž a péče o druhé se stává něčím, co je rozhodující.

Gilliganová uvádí tři stadia ve vývoji morálky:<sup>19</sup>

- *Prekonvenční stadium* je zaměřeno na orientaci v rámci individuálního přežití a je vystřídáno přechodnou fází, vedoucí od egoismu k odpovědnosti,
- *konvenční stadium* je charakterizováno přechodnou fází uvědomění si významu „konvenční“ dobroty a snahou o pochopení pravdivého, a
- *postkonvenční stadium* je charakterizováno nezávislou morálkou v dospívání a v dospělosti.

Také charakter můžeme rozčlenit podle stupně vývoje. O jejich charakteristiku se pokusili R. F. Peck R. J. Havighurst (1960)<sup>20</sup>

- a) *Amorální – cca 1 rok, kojeneček, bez ohledu na druhé, jedná bez zábran.*
- b) *Prospěšný, účelově zaměřený – 2–6 let, stále výrazně egoistický, morálně se chová pouze tehdy, když se to vyplatí.*
- c) *Konformní – 6–15 let, dělá to, co druzí, snaží se vyhovět jejich očekávání, dodržuje stanovená pravidla.*

<sup>17</sup> HEIDBRINK H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997, s. 61, 74.

<sup>18</sup> Stejnomené dílo. Celý název: *Jiným hlasem. O rozdílné psychologii žen a mužů*.

<sup>19</sup> GILLIGANOVÁ, C. *Jiným hlasem. O rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. Srovnej též H. Heidbrink. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997.

<sup>20</sup> NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998.

- d) *Iracionálně vědomý časté v pubertě a v adolescenci, jedná podle svých vlastních vnitřních norem, které mohou být obecně nepřijatelné, je nepřizpůsobivý, často podléhá emocím.*
- e) *Racionálně altruistický – ideál v dospělosti, nejvyšší stupeň morální orientace, upouští od egocentrismu, prosazuje altruismus, jedinec jedná podle zdravých vnitřních zásad.*
- f) *Doplnila bych k těmto vývojovým etapám charakteru ještě šesté stadium – iracionálně altruistické. Jde o etapu, kdy již dotyčný člověk jedná tak, jak jedná, bez vědomého úmyslu, prostě proto, že nemůže jinak. Slovy F. Nietzsche: opravdu veliký člověk je ten, kdo: „tryská, překypuje, vyčerpává se, nešetří se – osudově, neodvratně, nedobrovolně, jako se stejně nedobrovolně vylije řeka z břehů...“<sup>21</sup>*

### 6.3 Výchova zdravotně tělesná

Je propojením péče o tělo i o duši, podle starého známého pořekadla, že ve zdravém těle je i zdravý duch. Je propojena nejen s tělesnou výchovou a s péčí o pohyb, ale také se zdravou výživou a celkově se zdravým životním stylem. Bývá zde zařazována také výchova dopravní, týkající se především znalostí bezpečnostních pravidel.

### 6.4 Výchova estetická

Vede ke vnímání krásy všude kolem nás. Krása je všude kolem nás, jen umět ji vnímat a rozpoznávat; – krása je vždy v očích člověka a v jeho úhlu pohledu. Ten, kdo krásu nevidí, světu ji nepřidá, zpívala kdysi Helena Vondráčková. Jak vychováváme ke vnímání krásy? Svým vlastním příkladem. Děti samy vnímají, co se líbí jejich rodičům, pochyty to od nich samotných zcela bezděčně a neuvědoměle.

### 6.5 Ekologická výchova

Je výchovou k úctě k přírodě, ke zvířatům a ke všemu živému. Ekologie vznikla ze slova oikos, což znamená v řečtině domov. Příroda a okolní svět kolem nás je naším domovem, měli bychom si jej umět chránit. Podle A. Gehlena žijeme v druhé přírodě, kterou jsme vytvořili my lidé sami, – je to svět techniky. V té původní prvotní přírodě bychom dnes již nepřežili (představte si např. výpadek elektrického proudu a co vše by způsobil). Možná bychom dnes mohli na Gehlena navázat a nemluvit jen o druhé, nýbrž již o třetí přírodě – „přírodě informačních technologií“, při jejichž selhání by selhalo dnes snad cokoliv (systém na vysokých školách, řízených počítačem, by byl snad ten nejmenší problém). Ekologická výchova je tedy výchovou k šetrnému zacházení s naší přírodou jako celku.

### 6.6 Pracovně-technická výchova

Je výchovou k práci. Je propojena s výchovou mravní i rozumovou. Vůbec všechny výše jmenované výchovy jsou navzájem propojeny, nejen tato. Dítě prostřednictvím hry pracuje a zároveň se učí, poznává svět. Platí takové hezké pravidlo –nechte dítě

<sup>21</sup> NIETZSCHE, F. *Nečasové úvahy* I. 2. vyd. Praha: Mladá fronta, 1992, s. 77.

pracovat, když chce ono samo, nebraňte mu. Může se vám pak stát, že později budete dítě třeba i nutit, ale ono už pracovat nebude chtít. A technická výchova, ta je opět spjata s dnešní informační technologií, tedy s počítači. Snad poprvé v historii lidstva došlo ke zvláštnímu jevu – děti zvládají určité úkony mnohem lépe než dospělí. Týká se to především ovládnutí počítače a jeho funkcí, což děti zvládají často mnohem lépe než dospělí v jejich blízkosti.



Složky výchovy bývají rozděleny dle různých autorů podobně jako pedagogické disciplíny nejednotně, nejčastěji jako složka rozumová, mravní, zdravotně-tělesná, estetická, ekologická, pracovní-technická. V rámci těchto složek hovoříme také o vývojových teoriích morálky a charakteru podle Kohlberga, Gilliganové, Pecka a Havighursta.



#### **Pojmy k zapamatování**

- **Vývojová teorie morálky, vývojové etapy charakteru**



#### **Cvičení**

- Vypište si jednotlivé vývojové etapy morálky a vývojové etapy charakteru a vyznačte si základní rozdíly a vztahy mezi oběma teoriemi.



#### **Kontrolní otázky**

- Jak rozumíte jednotlivým složkám výchovy?
- Dokážete popsat všech 6 etap dle vývojové teorie morálky podle L. Kohlberga? V čem spočívá rozdíl v teoriích vývoje morálky mezi Kohlbergem a Gilliganovou?
- Jakými etapami prochází vývoj charakteru? Můžete blíže vysvětlit proč tomu tak je?



#### **Literatura**

- (6) HEIDBRINK, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- (7) GILLIGANOVÁ, C. (2001). *Jiným hlasem. O rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál. Srovnej též H. HEIDBRINK. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- (8) NAKONEČNÝ, M. (1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- (9) NIETZSCHE, F. (1992). *Nečasové úvahy I*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta.

## 7 Principy a zásady výchovy a vzdělávání v jejich vzájemné komparaci



### Cíl kapitoly

- *Po prostudování této kapitoly se budete orientovat ve vymezení principů a zásad jak výchovy, tak vzdělávání, včetně metod výuky i některých metod výchovy. Vnímání přístupů k výchově z historického hlediska.*



### Klíčová slova

- Základní pedagogické principy (zásady), zásady výuky, metody výchovy, zásady výchovy. Černá a bílá legenda přístupů k dítěti



### Průvodce studiem

- K prostudování této kapitoly a zvládnutí jejího obsahu včetně samostudia si vymezte minimálně 5 hodin.

### 7.1 Základní pedagogické principy neboli didaktické zásady

**Zásada výchovného vyučování** – (jednotného přístupu) když vyučuji, zároveň vždy vychovávám. Proč? Při vzájemné interakci při výuce vzniká sociální závislost. Učitel není jen tím, kdo předává vědomosti, dovednosti, návyky a hodnotové orientace (postoje), ale svou osobností vždy působí na svého žáka. V rámci tohoto působení má učitel na žáka vždy nějaký vliv, – ať chce nebo nechce, ať si to připouští či ne, je tomu tak.

**Zásada vědeckosti** – vždy předáváme jen takové poznatky, které jsou vědecky ověřeny. Vědeckost však znamená také objasnění všech používaných termínů tak, aby všichni rozuměli, o čem je řeč (hovořit jen v cizích termínech bez objasnění pojmů je nevědecký přístup). Kupodivu vědeckost znamená také nedogmatický přístup k daným teoriím – nic není jednou provždy dané dogma, stoprocentně platné a neměnné na všechny věky věků... Vzpomeňme výrok A. Einsteina o tom, že současné výdobytky vědy jsou pouhým omylem dneška.

**Zásada spojení teorie s praxí** – žáci by tak nějak měli chápat, proč se dané učivo učí a k čemu je to v životě dobré. Na velmi častou otázku – „a k čemu nám to jako pančelko je?“ existuje jedna velmi moudrá odpověď – abyste nebyli hloupí. Některé vědění minulosti nám napomáhá udržovat myšlenkovou kontinuitu. A mnohé jiné věci nám mohou být dobré jednou při výchově dětí – možná budeme schopni fundovaně alespoň částečně odpovídat dokonce i na jejich otázky (má moucha krev, jak funguje telefon nebo fax, proč jede trolejbus a proč má ta chňapadla, opálí se černochoch do běla, ale i ve škole – odmocniny, trojčlenky, x+y to celé na druhou je mi v životě k ničemu do té doby, pokud to ve škole neprobírá mé dítě. Například.



**Zásada individuálního přístupu** – má trojí aspekt:

*tělesný (fyziologický)* – rozdílnost mezi ženou a mužem, rozdílnost věku, tělesných handicapů – např. špatný zrak, sluch, atd.

*psychický* – rozdílnost ve schopnostech, životních zkušenostech, ale i v získaných vědomostech

*aspirační* – rozdílnost úrovně motivace – čím a kým by daný jedinec chtěl být, kam až to chce v životě dosáhnout, jaké má stanoveny cíle.

Všechny aspekty individuálního přístupu by měl učitel zvládat vzhledem ke každému jednotlivci (při velkém počtu žáků – což znamená při počtu žáků nad 15, je to téměř nadlidský úkol).

**Zásada názornosti** bývá připisována J. A. Komenskému, jako kdyby podle této zásady nevychovala a neseznamovala se světem své dítě již odpradávná každá matka. Komenský však dal této názornosti výchovný ráz (*Orbis pictus*, atd.). Názor by měl být přiměřený nejen věku a schopnostem, ale měl by být pro každého žáka zřejmý a názorově pochopitelný.

**Zásada uvědomělosti** – učíme se rádi, nadšeně, uvědoměle, ne pro známku nebo klid v rodině, ale protože sami chceme. Příštích hodin se nemůžeme ani dočkat a téměř pláčeme při jejich zakončení. Dychtíme po nových poznacích, vědomostech, znalostech, někdy si je sami dopředu už vyhledáváme a studujeme tak, abychom věděli co nejvíce a porozuměli podstatě daných problémů. K tomu všemu nás zdárně motivuje – no kdo jiný, než náš učitel.

**Zásada aktivity** – při výuce jsme aktivní, spolupracujeme s učitelem, navzájem se obohacujeme. Nejde jen o monologický výklad vyučujícího, ale o vzájemnou interakci. Aktivita je podněcována motivací, přiměřenými požadavky a přiměřenou náročností (není ani příliš velká, ale ani podprůměrná). Jak již řekl Herbart – kdo nudí druhé, ten hřeší.

**Zásada přiměřenosti** – jak již bylo řečeno, přiměřenost znamená brát v úvahu nejen schopnosti a již získané vědomosti, ale také vývojové zvláštnosti daného věku. Odpovídá v podstatě zásadě individuálního přístupu.

**Zásada soustavnosti (systematičnosti)** – opakování je matka moudrosti, tak i soustavné opakování ve školách daného a probraného učiva fixuje žákům poznatky do paměti. Je potvrzeno, že bohužel dítě (a nejen ono) potřebuje ve své činnosti a k motivaci určité „násilí“ v podobě zkoušení a klasifikace. Pod hrozbou neúspěchu je v podstatě donuceno učit se. Mnozí pedagogové by od tohoto raději upustili, je však faktem, že nebude-li žák „ohrožen“ zkoušením třeba pouze v jednom předmětu, nebude se do něj systematicky připravovat (např. má chemii, biologii, matematiku, kde zkoušení probíhá – pokud se nebude zkoušet v dějepise, i z nedostatku času nebude motivován k tomu, aby se ten dějepis učil. Je to smutné, ale je to tak).

**Zásada trvalosti** – neučíme se pouze pro jeden okamžik zkoušení, pro jednu stanovenou známku, ale tak, aby se naučené stalo naší trvalou životní zkušeností, abychom si nové poznatky zvnitřnili (interiorizovali) a navždy si je uchovali ve své paměti.

A ještě navíc „**jedenáctá**“ **zásada**, která se opírá za všech okolností o předpoklad **dobra** v dítěti, třebaže hluboce ukrytého a na první pohled možná nerozpoznatelného, spojeného s předpokladem dobrých úmyslů v chování. Celkově jde tedy o pozitivní pohled na dítě i na svět jako takový.

### **7.1.2 Klasifikace metod výuky podle J. Maňáka**

#### **A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický**

##### *I. Metody slovní*

1. monologické metody (např. vysvětlování, přednáška)
2. dialogické metody (např. rozhovor, diskuse, dramatizace)
3. metody písemných prací (např. písemná cvičení, kompozice, seminární práce, referáty)
4. metody práce s učebnicí, knihou

##### *II. Metody názorně demonstrační*

1. pozorování předmětů a jevů
2. předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností)
3. demonstrace obrazů statických
4. projekce statická a dynamická

##### *III. Metody praktické*

1. nácvik pohybových a pracovních dovedností
2. laboratorní práce
3. pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku, možná bychom mohli přidat i práci na počítači)
4. grafické a výtvarné činnosti

#### **B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický**

- I. metody sdělovací
- II. metody samostatné práce žáků
- III. metody badatelské, výzkumné

#### **C. Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický**

- I. postup srovnávací
- II. postup induktivní
- III. postup deduktivní
- IV. postup analyticko – syntetický

**D. Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální**

- I. metody motivační
- II. metody expoziční
- III. metody fixační
- IV. metody diagnostické
- V. metody aplikační

**E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační**

- I. kombinace metod s vyučovacími formami
- II. kombinace metod s vyučovacími pomůckami

## **7.2 Výchovné zásady**

**Mezi nejdůležitější výchovné zásady patří:**

- cílevědomost (vím, čeho chci dosáhnout),
- individuální přístup (ohled na tělesné, psychické, věkové a individuální zvláštnosti),
- důraz na vše dobré v osobnosti vychovávaného a rozvíjení onoho dobrého,
- důraz na spolupráci, kooperaci,
- důraz na sepjetí výchovy se životem a prací,
- jednota výchovného působení (ne jeden „hot“ a druhý „čehý“),
- zachování pocitu vlastní lidské důstojnosti vychovávaného,
- úcta k osobnosti vychovávaného.

### **7.2.1 Metody výchovy**

#### **1. Metody instruktivní**

- požadavku
- vysvětlování

#### **2. Metody citového působení**

- metoda vyvolávání a tlumení citů
- příkladu
- přesvědčování

#### **3. Metody řízení činnosti dětí a mládeže**

- režimu
- cvičení
- získávání (uspokojování potřeb)
- hodnocení a kontroly

- vytváření výchovných situací
- pověřování jednotlivců i skupin určitými úkoly (jako projev důvěry)
- výbuchu (rusky tzv. vzryvu), kdy se náhle zachováme jinak, než se od nás předpokládá (dítě třeba čeká zasloužený trest, my jej však nepotrestáme obvyklým způsobem, ale třeba mu naopak projevíme důvěru – třeba Makarenko malého zloděje „potrestal“ tím, že jej učinil tím, kdo má hlídat, projevil mu naopak důvěru, „z kozla udělal zahradníka“.

### 7.3 Černá a bílá legenda v historii vnímání výchovy dítěte

**Dětství** nebývalo v průběhu uplynulých staletí téměř nikdy „šťastné a radostné“ v dnešním pravém smyslu chápání těchto slov. Končilo často velice brzy, bylo plné skutečně pracovních povinností, ztrácelo velice brzy svůj kontakt s domovem. Kontakt s bezpečím domova a jeho jistotou byl přetrháván mnohdy ještě dříve, než se mohlo naplno rozvinout a projevit tak „sílu své vazby.“

Vlna zájmu o dějiny dětství v 70. letech 20. století přinášela zhruba stejné závěry, s jakými přišel P. Ariès, který tvrdil, že se v dějinách lidstva projevoval spíše nezáměr o výchovu dítěte, tzv. černá legenda. Jeho práce byly vzývány i kritizovány, ale bez něj (Philippe Ariès) se žádný z historiků dětství neobešel. „**Černou legendu**“ nemilovaného dětství<sup>22</sup> potvrzovaly výzkumy, týkající se opouštěných a zabíjených dětí, jejich zneužívání dětské práce, výzkumy zpochybňující archetyp zbožňující, sebeobětující se a všeodpouštějící matky, jež vytvořilo 19. století.

Ariès a jeho pokračovatelé, skeptičtí k tvrzení o hlubokých historických kořenech rodičovské senzibility, nedávali badatelům spát – velmi stručně řečeno, v dalších třech následujících desetiletích po vydání jeho práce vyšly v západoevropské a severoamerické historiografii desítky publikací věnovaných dějinám dítěte a dětství. Vedle „černé legendy“ se tak objevila „bílá legenda“. Podle ní už matky v Nizozemí v 17. století láskyplně pečovaly o své děti, osobně je kojily, kupovaly jim hračky a snažily se jim dát vzdělání. Nukleární rodina, skládající se z rodičů a dětí, schopná zajistit citovou výchovu dítěte, existovala už ve středověké Anglii, citová pouta mezi rodiči a dětmi jsou prokazatelná v pramenech osobní povahy od 16. století, kojenci byli odkládáni nikoli z lhostejnosti, ale kvůli chudobě. Toto souvisí s následující kapitolou, zaměřenou na potřeby a vývojová stadia dítěte i dospělosti.

<sup>22</sup> S „černou legendou“ podle Nodla (Dvě tváře dětství) souhlasili především anglosasští historici jako Lloyd de Mause či Edward Shorter, podle kterých vznik dětství souvisel se změnou demografického systému, kdy začala klesat kojenecká a dětská úmrtnost a posunuli tak, na rozdíl od Ariès, vznik dětství o 100 let později, do 18. století. Lenderová ve Zrození dětství uvádí, že v reedici svého díla Ariès v roce 1973 některé své původní tvrzení poupravil a přijal tak některé námitky odpůrců jeho „černé legendy“. Podle nové verze dítě mělo vlastní statut minimálně ve 13. století.



- Pedagogické principy neboli zásady bývají vymezeny nejčastěji do deseti aspektů: výchovného vyučování (jednotného přístupu), vědeckosti, spojení teorie s praxí, individuálního přístupu, názornosti, uvědomělosti, aktivity, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti.
- Metody výuky vymezuje nejčastěji podle J. Maňáka: aspekt didaktický, psychologický, logický, procesuální a organizační.
- Mezi metody výchovy řadíme metody instruktivní (rozumové), metody citového působení (emocionální), metody činnosti (vůle), jinými slovy metody kognitivní, emocionální a konativní.
- Z hlediska péče o dítě hovoříme o černé legendě nemilovaného dětství nebo naopa o bílé legendě, která tvrdí, že dítě bylo i v minulosti ve středu mateřského zájmu.



#### **Pojmy k zapamatování**

- **Pedagogické principy, metody výchovy, metody výuky**



#### **Cvičení**

- Vyhledejte v odborné literatuře ještě další vymezení metod výuky podle I. J. Lerner a blíže charakterizujte. Použijte zároveň jako korespondenční úkol této kapitoly.



#### **Kontrolní otázky**

- Vymezte pedagogické principy (zásady) a blíže vysvětlete, v čem spočívají.
- Vymezte a charakterizujte metody výuky a metody výchovy.
- Jak zní jedenáctá zásada, kterou jsme si přidali k pedagogickým principům?
- Jak rozumíte pojetí černé a bílé legendy, týkající se vztahu k dítěti a k jeho výchově?



#### **Korespondenční úkol**

- Vizte cvičení k této kapitole.



## Literatura

- (1) LENDEROVÁ, M., RÝDL, K. (2006). *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Paseka.
- (2) NODL, M. (2015). *Středověk v nás*. Praha: Argo.
- (3) MALACH, J. (2005). *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Ostrava: PdF OU.
- (4) MAŇÁK, J. ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- (5) PROKEŠOVÁ, M. (2018). *Filosofická reflexe pojetí dítěte a dětství*. Ostrava: PdF OU.
- (6) PRŮCHA, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- (7) PRŮCHA, J. (2000, 2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.

## 8 Endogenní stránka výchovných procesů



### Cíl kapitoly

- *Pro prostudování této kapitoly budete umět vymezit potřeby dítěte z hlediska několikaletých autorů, stejně jako vývojové etapy v lidské ontogenezi. Budete umět vysvětlit rozdíly mezi pojetím charakteru a temperamentu. Nebudete mít problém s chápáním zvláštností dětského prožívání.*



### Klíčová slova

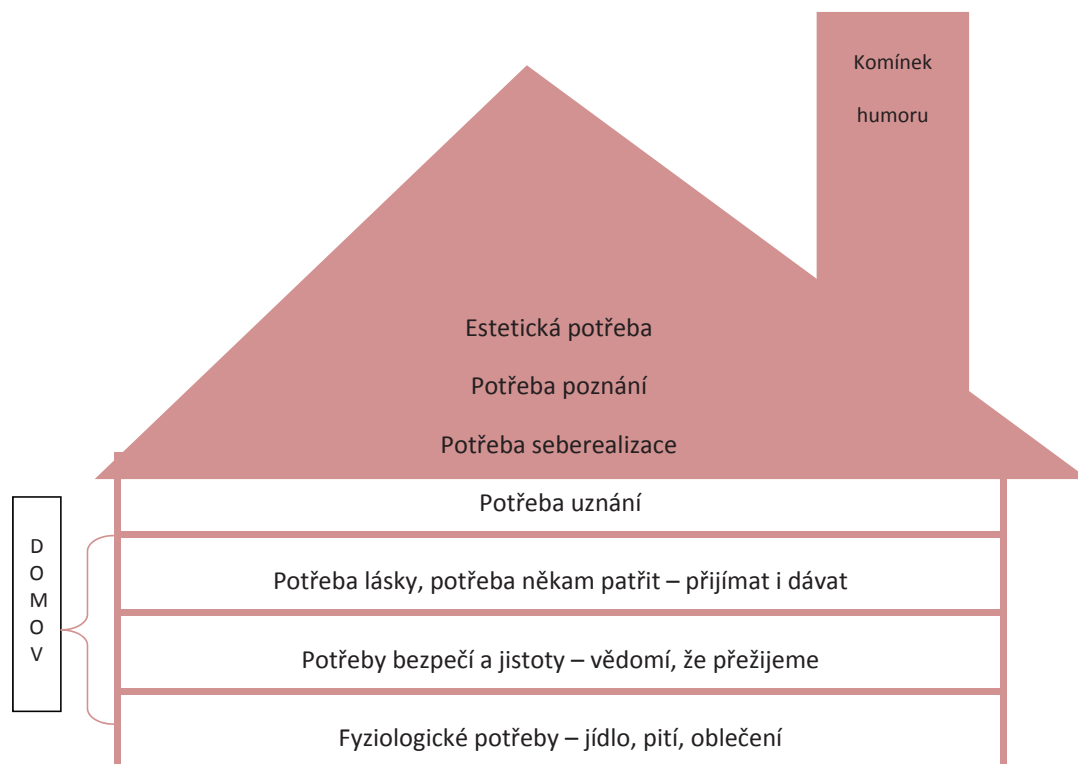
- Potřeby dítěte (Maslow, Fromm, Matějček, Prekopová) Erikson a jeho 8 věků člověka, Allport, temperament, charakter, zvláštnosti dětského prožívání



### Průvodce studiem

- *Tato kapitola je jednou z nejrozsáhlejších v tomto textu a na její prostudování i samostudium budete potřebovat poměrně více času, počítejte minimálně s 15 hodinami studia.*

### 8.1 Domeček potřeb



Domeček potřeb, upravený autorkou na základě pyramidy potřeb A. Maslowa.

### 8.1.1 Potřeby dítěte podle E. Fromma

E. Fromm předpokládá pět hlavních potřeb nejen dítěte, ale také dospělého člověka, tedy každé lidské bytosti:

- potřebu vztažnosti (někam, k někomu patřit)
- potřebu transcendence (vlastního přesahu)
- potřebu zakořeněnosti (v rodině i ve společnosti, tedy nejen, že někam patřím, ale jsem toho nedílnou součástí)
- potřebu identity (vím, kdo jsem, uvědomuji si sebe sama a své místo na světě)
- potřebu orientačního rámce<sup>23</sup> (vím, kam směřuji a co se mnou bude, mám svou cestu)

Zralá osobnost je schopna všechny tyto potřeby integrovat, jen zralá osobnost je schopna důvěrného vztahu k druhé osobě, aniž by ztrácela svou vlastní identitu. Síla, která toto umožňuje, je podle Fromma zralá láska, která je sjednocením za současného uchování vlastní integrity, vlastní individuality. Láska je aktivní silou v člověku, je:

*„...silou, která prolamuje zdi oddělující člověka od druhých lidí, která ho s druhými spojuje. Láska člověka vede k překonání citu osamocení a oddělení, avšak dovoluje mu být sám sebou, uchovat si svou integritu.“<sup>24</sup>*

Tyto Frommovy potřeby se týkají také dospělého jedince. Dítě potřebuje na základě splňovaných potřeb k této zralé lásce dojít, nejen proto, aby byly uspokojeny jeho potřeby, ale aby je také dokázalo v dospělosti uspokojovat druhým lidem.

### 8.1.2 Potřeby dítěte podle Z. Matějčka

Potřeby, které jsou zcela a výhradně zaměřené na období dětství, definují Z. Matějček, V. Bubleová, J. Kovařík.<sup>25</sup> Těchto pět níže uvedených vitálních potřeb je podle daných autorů pro zdravý vývoj dítěte nezbytných:

- potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů,
- potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tedy smysluplného světa,
- potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů, převážně k osobě matky,
- potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, z jejíhož uspokojování vychází zdravé uvědomění si vlastního já, identity, a posléze
- potřeba otevřené budoucnosti, životní perspektivy.

Z toho vidíme, jak skutečně náročnou činností je výchova. A že uspokojovat potřeby dítěte není nijak snadná ani krátkodobá záležitost... a teď mne napadá kacířská myšlenka, možná je lepší ani nevědět... co vše dítě vlastně potřebuje...

<sup>23</sup> FROMM, E. *Umění milovat*. Praha: Nakladatelství J. Šimona, 1996.

<sup>24</sup> FROMM, E. *Umění milovat*. Praha: Nakladatelství J. Šimona, 1996.

<sup>25</sup> MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum, 1997. Srovnej také práce Z. Langmeiera o deprivacích z r. 1963, 1968, 1974.



### 8.1.3 Potřeby dítěte podle J. Prekopové<sup>26</sup>

#### Jasná měřítko a schopnost rozlišovat mezi dobrem a zlem

Jasná měřítko a schopnost rozlišovat mezi dobrem a zlem bylo dítěti v minulosti poskytováno především prostřednictvím pohádek, pověstí, mýtů a tradic, a to zcela přirozenou a nenásilnou cestou. Dítě ještě nebylo závislé na vlivu médií a mediálního světa a nebylo tímto světem zcela pohlceno. Nebylo dáno ani na pospas přemíře rozličných informací a změní různých názorů, se kterými se musí dnešní dítě vypořádávat, a to ať chce či nechce nebo aniž by toho bylo více či méně schopno. Slovy J. J. Rousseaua: dětství v dětech mělo v minulosti mnohem větší šanci dozrávat než dnes.

#### Cit pro hodnoty a nosné tradice

Cit pro hodnoty a nosné tradice, úcta k nim, byla předávána také z generace na generaci, v rámci celospolečenských i rodinných tradic a jejich dodržování, a to zcela přirozeným způsobem. Dnes pod vlivem přemíry informací se může tento cit pro hodnoty a tradice postupně vytrácet, navíc dítě není mnohdy samo schopno, jak již bylo řečeno, orientovat se ve velikém množství a názorů natolik, aby si nějaký cit pro hodnoty a tradice vůbec mohlo samo vypěstovat. Je otázkou, kdo a jak dítě na této cestě informací doprovází, kdo je pro něj nositelem tohoto citu pro hodnoty a tradice, a zdali je dítě má odkud i nadále přijímat?

#### Svobodné tvůrčí myšlení

Svobodné tvůrčí myšlení není spjato pouze se současností, ale je v podstatě odvěkou otázkou i potřebou člověka. Souvisí s potřebami seberealizace, sebeaktualizace, s potřebou poznání i uznání. Je otázkou, nakolik je dětem dopřávána tvůrčí svoboda v jejich konání a jednání, nakolik je výchova manipulací a určitým způsobem projevem násilí na dítěti, nakolik je dítě formováno vnějšími vlivy. Nakolik může dítě, svázáno konvencemi a omezeno současným světem, projevit svou sílu i svou bezmocnost.

#### Logika srdce

Dítě má zcela logicky pozitivní vztah nejen k těm, kdo o něj pečují a dopřávají mu uspokojování životních potřeb, ale také k těm, kteří o ně nepečují a nestarají se o ně. Logiky srdce se nedotýkají problémy světa dospělých. Logika srdce je nelogická, nevychází z rozumu a z vědomého rozhodnutí. Pouze z pohledu dítěte je láska k rodičům naprosto logická.

Pozitivním vztahům k jiným lidem se dítě v průběhu svého života svým způsobem učí, nejde o zcela samozřejmý, ničím nepodmíněný jev. Dítě potřebuje lásku, citovou vazbu, aby se naučilo nejen ji přijímat, ale také poskytovat ostatním, – potřebuje mít z „čeho“ čerpat. Logika srdce je někdy neúprosná a svou podstatou se světu a rozumovému zdůvodňování dospělých zcela vymyká. Dítě navíc ve svém dětství není ještě zcela zatíženo minulostí a budoucností, žije přítomností. Logika srdce, která je zde ničím nezatížená, je pak o to také čistší a průzračnější.

<sup>26</sup> PREKOPOVÁ, J. *O lásce, s níž se roste. Krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Omikron, 1997, s. 3.

### **Síla vůle a schopnost snášet zátěž**

Síla vůle a schopnost snášet zátěž je to, co dětem vlivem příliš liberální nebo také autoritativní výchovy v současnosti chybí. K. Lorenz se ve svých Osmi smrtelných hříších zmiňuje o podivném jevu dneška – člověk je již příliš pohodlný, technika mu natolik zpříjemnila a usnadnila život, alespoň co se týká zvládnání určité námahy nebo bolesti, že nastupující nová generace již není schopna určitou míru bolesti snášet. Pokud o něco v životě musíme usilovat a přináší nám to třeba i bolest, pak si toho mnohem více vážíme; úsilí a překážky jsou nakonec skutečným zdrojem radosti z úspěchu. Lidé dnes však chtějí to, oč usilují, získat pokud možno bez příliš vynaložené námahy, nejlépe ihned. Zátěž se stala něčím „špatným“ a nedobrým, kterou mnohdy dnešní člověk neumí zvládat ani překonávat. Nakonec – není k tomuto ani veden a vychováván.

### **Naděje jako životní postoj**

Naděje jako životní postoj, víra ve smysluplnost života je jedním z nejdůležitějších cílů a úkolů výchovy. Dětství žije z naděje, z určitých životních perspektiv nejen svých, ale všech blízkých lidí, kteří jej obklopují. Dětství potřebuje naději, aby se mohlo dále rozvíjet a růst. I malé dítě by mělo umět se sebou v životě do budoucna počítat, klást si cíle a plány, chtít někým, něčím být.

### **Připravenost otevřeně vyjadřovat své pocity**

Otevřeně vyjadřovat své pocity i v době, kdy si lidé navzájem neumí říci, čím jsou si blízcí, kdy ztrácejí schopnost pozitivní komunikace, je také úkolem výchovy. Potřebujeme vědět, že pro někoho jsme přínosem, že nás někdo potřebuje, ale ztrácíme schopnost si tyto pozitivní city navzájem sdělovat. I těmto sdělením je možné se naučit v průběhu dětství, a to nejen ve výchově, ale také ve školách, formou vzdělávání. Pocity nemusí být pouze pozitivní, i vyjádření nespokojenosti a nelibosti je možné způsobem, který druhého člověka nezraní, ale naopak pomůže mu v jeho rozvoji a sebeuvědomění.

### **Schopnost milovat**

Se všemi výše uvedenými potřebami či schopnostmi souvisí také schopnost milovat. Co vlastně je obsahem slova „milovat“? Nejen touha po blízkosti druhého, nejen vlastní touha po uspokojování citových potřeb, ale také starost a péče o někoho jiného, touha, aby právě ten druhý byl spokojený, snad i šťastný. Schopnost milovat však předpokládá péči také o sebe samého – abychom mohli milovat, potřebujeme mít rádi také sebe sama, potřebujeme si vážít sama sebe, uvědomovat si svou nepostradatelnost. I toto je úkolem výchovy – vypěstovávat v dítěti zdravou sebelásku a úctu k sobě samému, předpoklady svobodné bytosti, která neomezuje svobodu těch druhých. Krásně to vyjádřil J. A. Komenský – buď vším v sobě, někým ve společnosti, nikým před Bohem.<sup>27</sup> Komenský klade důraz na sebe sama, na to být sám sebou, což předpokládá mít se rád, ovšem s předpokladem pokory před tím, co je tajemné a božské. A láska tajemná a božská je, stejně jako schopnost milovat není jen něčím, co přichází, co se přihodí samo sebou, je nutné o ni pečovat a pěstovat ji.

<sup>27</sup> KOMENSKÝ, J.A. *Vybrané spisy: IV. sv.* Výbor z obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku: výbor z pedagogických prací potockých a amsterdamských. 1. vyd. Praha: SPN, 1966, s. 431, *Pampaedia*.

### Něha slov i něha doteků

Něha může být chápána jako touha po blízkosti a dotecích druhého člověka, která je založena na laskavém, ohleduplném, milujícím a nesobeckém přístupu k osobnosti, tedy tělu, duši, duchu blízkého člověka, naplněném navíc úctou k jeho bytosti. Tato něha může být vyjádřena nejen tělesnými doteky, ale také slovy.

Dotek, pevné objetí, je samo o sobě vyjádřením požehnání. Terapie pevným objetím, pevným dotykem, je prostředkem nejen k léčení nemocných duší a těla, ale také prostředkem výchovy. Blízkost nejbližší osoby nebo osob je to, co dítě ke svému zdárnému tělesnému i duševnímu vývoji potřebuje. Je požehnáním pro dítě. A člověk „tento dotek lásky“, lidské blízkosti natolik potřebuje, že si jej „vymáhá“ i tehdy, není-li mu dán.

V minulosti bylo zcela běžné, že malé dítě bylo v bezprostřední blízkosti své matky nebo těch, kdo o něj pečovali. Slyšelo uklidňující tlukot srdce, nebylo ještě např. ukládáno do kočárků, které jsou sice pohodlnější, ale vzdálenost od těla i srdce je přece jen poněkud větší a patrnější. Přestáváme se sebe již od dětství něžně a láskyplně dotýkat a hledáme uspokojení zcela marně a zcela někde jinde.

I slova mohou být něžná a konejšící. I slovy hladíme a dodáváme sílu k životu nebo naopak ubližujeme a zraňujeme. I slova jsou tím, co se navždy zapisuje do paměti dítěte.

### Mít radost ze života

Radost ze života vyplývá ze všech výše uvedených potřeb a schopností, které jsou předpokladem této radosti. Mít radost ze života předpokládá naději a uchopení smyslu toho, co je nepoznatelné a nedotknutelné, přesto částečně procítilné. Mít radost ze života zcela přirozeně předpokládá úctu k jakékoliv formě života a existence, ke všemu živému a žijícímu. Tato úcta je základem pozitivních vztahů. A. Schweitzer to vyjádřil slovy:

*„Každá filozofie nebo náboženství končí vždycky u člověka. Ale existují ještě jiné bytosti než lidé. Jsou tu zvířata. A také květiny. Prostě všechno, co bylo stvořeno...“<sup>28</sup>*

a také kameny, skály a tzv. „neživý svět“. Vesmír a hvězdy. Jsme jejich součástí a patříme k sobě.

Předáváme svým dětem nejen naději, víru, lásku, ale také úctu ke všemu, co je v nás a kolem nás. Dodáme jim takto mimo jiné také radost ze života – a ta může být oproti materiálnímu pozlátku tím opravdovým štítem, ochranou proti všudypřítomné úzkosti.

*„Být v radosti! Najít tuto radost, která je ze všeho, co je člověku uloženo, tím nejvíce božským. Radost, jež není podmíněna žádnou z pozemských skutečností. Radost – jediná, která pozvedá a živí, rozvíjí a strhuje, budí odvážný optimismus a skutečně se podílí na lidském činu. Pro mne existuje jen jediný způsob, jak žít: nabrat výšku, vystoupit tak vysoko, až se přes povrchní chaos jednotlivostí, být sebebolestivějších, otevře pohled*

<sup>28</sup> SCHWEITZER, A. In: J. Prieur. *Duše zvířat*. Praha: MF, 1994, s. 170.

*na významnou pravidelnost určitého velikého údělu lidstva. Vystoupit a prohlédnout – o to jsem se vždy sám pokoušel...“<sup>29</sup>*

## 8.2 Osm věků člověka podle E. Eriksona

Ústředním tématem vývojového procesu lidské osobnosti je v průběhu dětství až ke Frommově „zralé osobnosti“ podle amerického psychologa německého původu E. Eriksona (1902–1982) utváření osobní identity, která souvisí s vývojem ega, tedy vědomého já, uplatňujícího se nejen uvnitř mysli, ale také ve vztahu jedince k sociálnímu prostředí.

Osm stadií vývoje<sup>30</sup> (tzv. osm věků člověka) můžeme podle Eriksona rozdělit takto:

### 8.2.1 Důvěra proti základní nedůvěře (od narození do 1,5 roku)

Prvním věkem člověka je období, kdy se vytváří jeho základní (bazální) důvěra k ostatním lidem a také ke světu. Kojenec sice potřebuje potravu, zdravý spánek, nerušené vyměšování, tedy mateřskou péči, ale ta samotná, z hlediska primárních fyziologických potřeb, však neposkytuje kojenci zážitek bezpečí. Je zde nutná také „psychická odezva“, dítě si na základě uspokojování těchto fyziologických potřeb vytváří také pocity bezpečí, jistoty, tedy důvěry. Základní nedůvěra je postupně překlenována pocitem základní důvěry. Podle Eriksona každé vývojové stadium přechází do dalšího růstem v podobě určité síly, pomocí překonané krize. Na základě úspěšně zvládnutých krizí člověk stoupá vzhůru, získává nejen zkušenost, ale také vnitřně roste. Erikson tomuto vnitřnímu růstu říká ctnost. Ctností tohoto stadia je **naděje**, která je chápána jako podmínka životaschopnosti.

### 8.2.2 Autonomie proti zahanbení a pochybnosti (2–3 let)

Dítě zkouší různé činnosti, od počátku řečových projevů až po fyzické úkony. Ve svém konání by nemělo být příliš omezováno.

Fyzické výkony začínají od přetáčení na zádička, sed až po chůzi. Dítě se dále učí ovládat také své vyměšování. V péči o ně je nutná určitá míra, tedy ani příliš málo svázanosti, ani příliš málo zábran. Ctností tohoto Eriksonova stadia je **vůle**.

Dalšími „věky“ člověka podle Eriksona jsou:

### 8.2.3 Iniciativa proti vině (4–5 let)

V dětských hrách, v tom, jak se dítě pouští do stále nových činností, může přílišná snaha o úspěch (být úspěšný je jednou ze základních lidských potřeb) být příčinou přehlížení potřeb jiných lidí, což může u dítěte vyvolávat pocity viny. Pocity viny mohou být vyvolávány také následkem dětských fantazií. Ctností tohoto stadia je **účelnost** – účelná hra, kdy dítě může „poukázat“ na své budoucí aspirace, talent, zájmy.

<sup>29</sup> TEILHARD DE CHARDIN, P. *Chuť žít*. Praha: Vyšehrad, 1970, s. 5. Úvodní motto ke knize.

<sup>30</sup> DRAPELA, V. I. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997, s. 69–70.

#### 8.2.4 Snaživost proti méněcennosti (6–12 let)

Dítě od nezávazné hry přechází k produktivním činnostem, které vyžadují již určité dovednosti a správné používání nástrojů. Úspěch vyvolává radost, neúspěch pocity méněcennosti. Ctností stadia je **kompetence** – schopnost úkolového zaměření a schopnost splnění úkolů.

#### 8.2.5 Identita proti zmatení rolí (13–18 let)

V tomto stadiu je možné nejen objevení sebe samého, ale také zde hrozí ztráta sebe samého. Jsme již v období dospívání, kdy vědomí vlastní identity dodává dospívajícímu člověku důvěru, že jeho sebepojetí odpovídá tomu, jak ho vnímají druzí. Ctností tohoto stadia je **věrnost**, osobní oddanost zvolenému povolání či životní filozofii. Toto období – věk člověka – bývá často označován jako jeden z nejdůležitějších a stěžejních ve vývoji lidské osobnosti. Také v definici osobnosti je na vytváření osobní identity kladen zvláštní důraz. Je spojen také s chápáním jedinečnosti každé osoby, její neopakovatelnosti a také její nezbytnosti.

#### 8.2.6 Intimita proti izolaci (19–25 let)

Intimita je zdravým spojením vlastní identity s identitou druhého beze strachu, že člověk ztratí sám sebe nebo se v druhém „rozpustí“ jeho vlastní identita. Proces intimity může člověku pomoci vyjasnit si svou vlastní identitu prostřednictvím identifikace s druhým člověkem. Ctností tohoto stadia je **láska**.

#### 8.2.7 Generativita proti stagnaci (26–40 let)

Stadium vlastního zapojení do společnosti, vytváření určitých hodnot – potomstvo, hmotné statky, umělecká díla apod. Ctností stadia je **pečování**, ochota konstruktivně přispět společnosti.

#### 8.2.8 Integrita proti zoufalství (40 a více let)

Ve stáří přichází ohlédnutí za životem s pocitem dobře vykonaného díla a osobního naplnění. Pokud toto člověk nemůže, pokud nemá pocity osobního naplnění, nastupuje zoufalství. Erikson k tomu připomíná: „Zdravé děti se nebudou bát života, pokud jejich rodiče budou mít dostatek integrity, aby se nebáli smrti...“<sup>31</sup> Ctností tohoto stadia je **moudrost** jako výsledek celého vývojového cyklu jedince.

***Naděje – vůle – účelnost – kompetence – věrnost – láska – péče – moudrost.***

Jen pro naše uvědomění si a zapamatování „logiky“ těchto ctností. Na počátku stojí naděje, která nás podněcuje k vůli něco konat, což je podrženo jejich smyslem, tedy účelností. Konáme-li něco, stáváme se kompetentní, čili připraveni k dalším činům. Ty pak vykonáváme s věrností. Pokud jsme něčemu věrni a víme proč, nastupuje láska. A pokud milujeme, pojí se k tomu starost, péče. Dosáhneme-li tohoto stadia, jsme moudří...

<sup>31</sup> DRAPELA, V. I. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997, s. 70.

### 8.3 Vývoj „Já“ podle Allporta

Ke srovnání psychického vývoje můžeme použít také pojetí G. W. Allporta,<sup>32</sup> který hovoří o propriu. Tento pojem „proprium“ (z latinského překladu „svůj vlastní“) používá Allport k vysvětlení rozvíjejícího se zážitku jedincova *já* (self) ve vzájemnosti k procesům vývoje osobnosti. Vývoj *já* popsal Allport podobně jako Erikson pomocí osmi funkcí propria.

#### 8.3.1 Tělesné já

Tělesné já zahrnuje svalové a viscerální reakce (vnitřní počitky) a další pocity, které mají původ v organismu. Prostřednictvím těchto tělesných pocitů prožívá dítě první stránku „jáství“. V kojeneckém období je velmi důležité uplatnění zraku, které umožňuje prostorové vnímání a rozlišení mezi „mým tělem“ a ostatními vnějšími předměty.

#### 8.3.2 Identita já

Identita *já* závisí na časové kontinuitě, na uchování si myšlenek a činů ze včerejška, z minulosti, na uvědomění si, že minulé myšlenky a činy patří k téže osobě. Z vývojového hlediska se tato identita *já* vytváří postupně, u dětí je ve hrách časté, že se identity vzdávají i v důsledku své fantazie (např. hra na letadlo, medvěda, princeznu atp., – v dospělosti se to stává již málokdy, snaží se o to např. herci při ztvárnění rolí).

#### 8.3.3 Sebeuplatnění

Podle Allporta je sebeuplatnění „nejnápadnější vlastností propria.“ Je spojeno se sebeláskou, se sebeprosazováním. U dítěte je sebeuplatnění patrné již kolem třetího věku života, kdy se objevuje uvědomování si *já* s patřičnou dávkou hrdosti. Dítě je v tomto vývojovém období velice citlivé, je-li vystaveno zahanbení.

#### 8.3.4 Rozrůstání já

Mezi čtvrtým a šestým rokem života prožívá dítě rozrůstání *já* na jednodušší, základní úrovni, kdy se dítě jasně vymezuje a zároveň identifikuje s druhými: vnímá maminku, tatínka, sourozence, psa a rodinný domov jako „patřící ke mně“. Objevují se také první projevy vlastní angažovanosti.

#### 8.3.5 Racionální řešení

Ve vývojovém období šesti až dvanácti let, tedy v období mladšího školního věku, dochází k postupnému uvědomování si nejen vnějšího světa, ale také světa vnitřního. Dítě si uvědomuje své vlastní uvažování, je schopno introspekce. Racionalita je zde zdrojem uvažování a následného zvládnání problémů.

<sup>32</sup> DRAPELA, V. I. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997, s. 105, 106.

### 8.3.6 Sebeobraz

Sebeobraz obsahuje nejen to, jak člověk sám sebe vnímá – reálné já, ale také jeho představu, jakým by se rád stal – ideální já. K vytváření sebeobrazu dochází v kontaktu s vrstevníky, tedy ve škole, z vývojového hlediska je nejvýznamnější v období puberty, kdy dítě „hledá“ samo sebe a je na vnější podněty velice citlivé.

### 8.3.7 Snažení plynoucí z já (proprie striving)

Toto Allportovo stadium zhruba odpovídá Eriksonovu objevu identity já. Podle Allporta se tato stránka propria vztahuje k motivaci, souvisí s postupným přibýváním zralosti, s utvářením jednotných cílových zaměření.

### 8.3.8 Poznávající já

V tomto stadiu je zahrnutý vznik sebeuvědomění, hodnotové orientace a utváření životní filozofie.

Podle Allporta je dospělý člověk schopen být vůči sobě objektivní a uplatňovat vhled a humor. Vhled přitom chápe jako shodu mezi tím, co si o sobě myslí člověk sám, a tím, co si o něm myslí ti druzí. Humor je:

*„...schopnost člověka smát se věcem, které miluje (samozřejmě včetně sebe a všeho, co se ho týká), a přitom je stále milovat.“<sup>33</sup>*

Aby toho nebylo málo... pomohou nám všechny tyto výše uvedené vědomosti k výchově našich dětí? Pomůže nám to, že budeme vědět, co dítě potřebuje k lepšímu porozumění a tím také ke „kvalitnější“ výchově?

Nebo je skutečně nejlepší spoléhat se na vlastní lásku a intuici a rezignovat na moudrá slova pánů i žen, kteří se tímto vším zabývali? Zapláče-li dítě, poběžím se podívat, jestli nenarušuji jeho základní důvěru a nepodporuji jeho nedůvěru, nepoběžím-li hned k němu?☺ Sami vidíte, že takto se to „osekávat“ ani vnímat nedá... Proto my pedagogové jsme v tak těžké situaci, chceme-li pomoci ostatním s tím, jak vychovávat...

## 8.4 Etapy života podle J. Alana

uvádí z hlediska ontogenetického vývoje čtyři základní charakteristiky lidského věku a chápání „já“ takto:

- v dětství jsem tím, co mohu dělat,
- v dospívání jsem tím, čemu věřím,
- v dospělosti pak tím, co miluji,
- ve stáří jsem tím, co po mně zůstane.<sup>34</sup>

<sup>33</sup> DRAPELA, V. I. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997, s. 107.

<sup>34</sup> ALAN, J. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989.

## 8.5 Vazby mezi charakterem a temperamentem

**Charakter** je soubor psychických vlastností osobnosti, které se projevují v mravní stránce jejího chování a jednání; je hlavní – řídicí složkou osobnosti; není vrozený, utváří se během života výchovou a sebevýchovou a dalšími společenskými vlivy.

*„Charakter je podkladem osobního sebepojetí i postojů k druhým lidem, společnosti a životu vůbec. V charakteru je obsaženo měřítko morálního hodnocení, hovoří se o dobrém nebo o špatném charakteru. K charakterovým vlastnostem patří například čestnost, zodpovědnost, kooperativnost. Ochota spolupracovat vyžaduje snášenlivost, respektování druhých, schopnost empatie. Na opačné straně stojí bezohlednost, egoismus.“<sup>35</sup>*

Charakter dává lidskému jednání obsah, temperament formu. Temperament je převážně vrozený, charakter je převážně získaný výchovou. Jeho základy jsou kladeny od předškolního věku.

Tzv. „zralá osobnost“ (laicky „charakterní člověk“) kontroluje svou činnost, ovládá projevy svého temperamentu a usměřňuje své chování i v obtížných podmínkách.

Často se s ohledem na charakter, doplněný temperamentem, hovoří o dítěti jako o malém despotovi, J. Prekopová jako o „malém tyranovi“, kterého si sami takto můžeme vychovat. I přístup matek k dítěti je odlišný, matka může k dítěti přistupovat jako k bytosti, která je **přirozená a nezkažená**, nebo jako k **malému ďáblíčkovi** či k **malému človíčkovi**. Od toho se odvíjí také to, jak matka s dítětem jedná, jak se k němu chová, jaké volí své vlastní výchovné uvědomované, ale i neuvědomované metody. Jinak se chovám k někomu, o kom si myslím, že je nezkaženou bytostí, jinak se chovám k někomu, koho je třeba zkrotit a potlačit v něm zlé tendence, jinak k někomu, komu musím vše vštípit, aby mohlo vyrůst v člověka...

Vzpomeňme v tomto kontextu na slavný výrok J. J. Rousseaua v jeho Emilovi:

*„Nechte dětství v dětech uzrát“<sup>36</sup> nebo na výrok Komenského o tom, že: „nic není třeba vnášet do člověka zvnějška, vše je v něm zahrnuto...“<sup>37</sup>*

### 8.5.1 Temperament

Pojem temperament je odvozen z latinského slova temperamentum (náležitý, poměrný). V současné psychologii se temperament používá pro označení souhrnu individuálních zvláštností osobnosti, které se odrážejí v dynamice a intenzitě jejího prožívání a chování.

Temperament se u dítěte projevuje záhy po narození. Vlastnosti temperamentu jsou vrozené a nelze je úplně změnit. Můžeme na ně působit výchovou a později sebevýchovou. Platí však, že nikdy nemůžeme jít tzv. do kříže (viz „Eysenckův kříž“) – ze

<sup>35</sup> PAVLOVSKÝ, P. a kol. *Soudní psychiatrie a psychologie*. Grada Publishing, 2012, s. 208.

<sup>36</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emil aneb O výchově*. Praha, 1929.

<sup>37</sup> UHER, Břetislav. Pojetí člověka v Komenského pedagogických dílech. In: *Studia Comeniana et Historica*. Č. 29/1985, roč. XV, 1985, s. 137–140. „Nic tedy není třeba vnášet v člověka zvnějška, nýbrž pouze rozvíjet a vybavovat to, co má v sobě zavinutého...“



sangvinika žádnými odměnami ani tresty neuděláme melancholika, podobně jako z flegmatika cholera. Vždy můžeme postupovat pouze po kruhu, s vědomím, že zcela „zlomit“ původní temperament nejde. Ne vždy se také jedná o „čistý“ typ temperamentu. Můžeme být částečně sangvinici a cholericci nebo sangvinici a flegmatici nebo melancholici a flegmatici nebo melancholici a cholericci, atp.



Obrázek č. 2 Schéma vlastností a typů temperamentu podle Eysenka (Balcar, K.: Úvod do studia psychologie osobnosti. Praha, SNP 1983, s. 97.)

V dospělosti bychom však měli svůj temperament zvládat, a nejen to, dokonce jej „přizpůsobovat“ určitým situacím. V žádném případě by nás však neměl náš temperament ovládat.

Pro výchovu dítěte je temperament společně s charakterem velikou výzvou, kterou vychovatelé však často vůbec neberou na vědomí nebo ji přehlíží.

## 8.6 Zvláštnosti dětského prožívání

**1) Prožívání nealternativní** – bez nadhledu a odstupu a bez uvažování o jiných možnostech průběhu uvažování. Dítě zůstává svými zážitky pohlceno a neumí si některé události racionalizovat. Veškeré prožívání je prožíváno doopravdy. Proto víme, že dítě

přibližně do 10 let svého věku naprosto nechápe ironii a ironické poznámky. Bere je vždy vážně.

**2) Prožívání organismické** – úzce souvisí s prožíváním nealternativním, ale toto prožívání je doprovázeno celou řadou fyziologických projevů. Psychické zvraty mohou být doprovázeny tělesnými příznaky – může tak vzniknout koktavost, nebo noční pomoci, neurotické projevy, aj.

**3) Prožívání fascinované** – dítě se od prožívané události nedokáže odpoutat. Žije přítomností, nemá nad události ještě patřičný nadhled (a ani zkušenost). V mnohém je skutečně z vnějšku jen nepopsaná deska, vnitřně však popsána někdy až příliš, aniž si to je schopno uvědomit.<sup>38</sup>

Zmíníme ještě dva další typy dětského prožívání, které je nutné brát v úvahu (a o kterých se Z. Helus nezmiňuje). Je to:

**4) Prožívání eidetické**, přičemž eidetismus je velmi živá a jasná vizuální představivost, kdy se představa jeví natolik přesvědčivě, že ji jedinec vnímá jako reálný vjem. Eidetické prožívání je důležitým předpokladem vizuální paměti. Eidetismus (eidetická vloha) je obecnou vlastností představivosti v dětství, s postupujícím věkem se vytrácí.<sup>39</sup>

**5) Prožívání emocionálně nevědomě nerozlišující** – dítě přechází z pozitivních nálad do nálad negativních někdy zcela bezdůvodně a nepozorovaně. Nejde však pouze o tuto emoční labilitu, ale také o „schopnost“ postřehnout i v nepříznivých podmínkách a situacích paradoxně krásný zážitek...



V této kapitole jsme si vyjasnili potřeby dítěte podle A. Maslowa, E. Fromma, Z. Matějčka a J. Prekopové. Seznámili jsme se s osmi věky člověka dle E. Eriksona, s vývojem „já“ podle Allporta. Vysvětlili jsme si vazby mezi pojetím temperamentu a charakterem. Kapitulu jsme uzavřeli charakteristikou zvláštností dětského prožívání.



#### Cvičení

- Jakým způsobem jsme upravili Maslowovu hierarchii potřeb a proč? Vytvořte si přehlednou tabulku potřeb dítěte dle daných autorů.



#### Kontrolní otázky

- Definujte potřeby dle Maslowa, Fromma, Matějčka a Prekopové.
- Vysvětlete 8 věků člověka dle Eriksona.
- Jaký je rozdíl mezi charakterem a temperamentem?
- V čem spočívají zvláštnosti dětského prožívání?

<sup>38</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí...* Praha: Portál, 2004, s. 44.

<sup>39</sup> Německý psycholog W. Jaensch vypracoval na základě analýzy eidetických představ typologii osobnosti (B a T-typ podle zvýšené či snížené činnosti štítné žlázy).



## Literatura

- (1) ALAN, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama.
- (2) BALCAR, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN.
- (3) DRAPELA, V. I. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- (4) FROMM, E. (1996). *Umění milovat*. Praha: Nakladatelství J. Šimona.
- (5) HELUS, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro rodiče a učitele*. Praha: Portál.
- (6) KOMENSKÝ, J. A. (1966). *Vybrané spisy: IV. sv. Výbor z obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku: výbor z pedagogických prací potockých a amsterdamských*. 1. vyd. Praha: SPN.
- (7) MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. (1997). *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum
- (8) PAVLOVSKÝ, P. a kol. (2012). *Soudní psychiatrie a psychologie*. Grada Publishing.
- (9) PRIEUR, J. (1994). *Duše zvířat*. Praha: Mladá fronta.
- (10) PREKOPOVÁ, J. (1997). *O lásce, s níž se roste. Krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Omikron.
- (11) PROKEŠOVÁ, M. (2013). *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře?)* Ostrava: PdF OU.
- (12) ROUSSEAU, J. J. (1929). *Emil aneb O výchově*. Praha.
- (13) TEILHARD DE CHARDIN, P. (1970). *Chuť žít*. Praha: Vyšehrad.
- (14) UHER, B. (1985). Pojetí člověka v Komenského pedagogických dílech. In: *Studia Comeniana et Historica*. Č. 29/1985, roč. XV.

## 9 Exogenní stránka výchovných procesů



### Cíl kapitoly

- Po prostudování této kapitoly se budete orientovat v pojmech socializace, budete umět vysvětlit pojem sociální učení. Rozlišíte působení fenotypu a genotypu. Budete se moci zamyslet nad vlivem dědičnosti a vlivem výchovy na rozvoj osobnosti.



### Klíčová slova

- Socializace, sociální učení a jeho formy, fenotyp, genotyp



### Průvodce studiem

- K nastudování této kapitoly budete potřebovat minimálně 4 hodiny svého času.

## 9.1 Socializace

pochází z latinského *socialis* neboli *družný, spojenecký, polidštěný*.

Je to sociologický, sociálně psychologický a pedagogický pojem, který označuje proces, při kterém se jedinec začleňuje do společnosti, přičemž si osvojuje její hodnoty, normy, chování, schopnosti a učí se sociálním rolím. Výsledkem tohoto procesu je vytvoření „sociálního já“, sociální identity a sociokulturní osobnosti. Socializace probíhá po celý život, nejdůležitější je však v dětství a mládí.

Socializaci je možné chápat pomocí dvou přístupů:

1. fylogenetický přístup – jehož pomocí zkoumáme hominizace člověka jako druhu v průběhu jeho vývoje
2. ontogenetický přístup – zabýváme se socializačním procesem konkrétního jedince

### Nesocializovaný jedinec

Jedná se o člověka vyrůstajícího bez vzájemného kontaktu s dalším jedincem.



Obrázek č. 3 Chlapec z Aveyronu

### 9.1.1 Vlčí děti

V 19. století objeven v blízkosti vesnice Saint-Serin ve věku odhadovaném na 12 let. Jediným lidským znakem, který chlapec vykazoval, byla vzpřímená chůze. Chlapec vydával pouze skřeky, nejevil žádné hygienické návyky, proces vyprazdňování prováděl kdekoli. Po umístění do sirotčince ze sebe strhával veškeré ošacení a neustále se pokoušel o útěk. Při lékařském vyšetření nebyly zjištěny žádné fyzické odlišnosti. Při dalším vědeckém zkoumání byl chlapec umístěn před zrcadlo, ve kterém se sice viděl, ale vlastní odraz v něm nepoznal. Při umístění brambory za jeho hlavu se chlapec nejprve snažil uchopit bramboru v odraze, avšak po několika pokusech se bez otočení hlavy natáhl pro bramboru zezadu. Kněz přítomný při pokusech vypověděl, že ačkoli chlapci inteligence, odhad a úsudek nechybí zcela, vykazuje spíše chování zvířecí. Další snaha jedince socializovat proběhla v Paříži, avšak úspěch měla pouze částečný. Chlapec se naučil oblékat a nosit ošacení, využívat toaletu, nikdy ale nejevil zájem o hračky a hry a mluvit se naučil pouze několik slov. To údajně nebylo zapříčiněno mentální retardací, ale spíše vůlí či schopností naučit se verbální řeč. Zemřel ve věku 40 let.<sup>40</sup>

Známý je také příklad dvou dívek, Amaly a Kamaly. V roce 1920 našel indický misionář J. A. Singh u Midnapuru ve vlčím doupěti dvě děvčata – dvouleté a osmileté. Mladší dostalo jméno Amala, starší Kamala. Začalo se jim říkat vlčí děti, protože se chovala jako vlci: přes den spala a v noci bděla, běhala po čtyřech, vrčela, cenila zuby, jedla syrové maso. Amala po roce zemřela, Kamala se dožila sedmnácti let. Kamala přes intenzivní výchovu získala slovní zásobu pouhých sto slov, po dvou začala chodit až v šestnácti letech...<sup>41</sup>

## 9.2 Sociální učení

probíhá nejčastěji prostřednictvím:

- napodobování,
- identifikace,
- sociálním zpevněním.

Prostřednictvím sociálního zpevněním probíhá sociální učení v raném dětství formou odměn a trestů; dítě se jimi „učí“ pokusem a omylem. Určitým způsobem jde o formu „násilného“ přenášení norem, které je však pro dítě potřebné, protože mu umožňuje život v lidské společnosti. Inspirováni H. Arendtovou bychom mohli říci, že výchova je „*dvojím násilím*“ a zároveň ochranou proti němu – dítě může být nositelem něčeho nového, před čím by se společnost měla bránit, proto je společností vychováváno a zároveň je výchova ochranou dítěte proti odmítnutí danou společností.

**Další formy sociálního učení:** podmiňování (asociace), posilování (zpevněním – fixace), odezírávání (observace), očekávání (anticipace), napodobování (imitace), ztotožnění (identifikace).

<sup>40</sup> GIDDENS, A. *Sociologie*. ARGO, s. 40–41.

<sup>41</sup> ZVÍROTSKÝ, M. (2014). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: PedF UK, s. 32.

### 9.3 Genotyp a fenotyp, nature versus nurture

**genotyp** = soubor genů organismu (všechny geny se nemusí navenek fenotypově projevit)

**fenotyp** = soubor všech pozorovatelných vlastností organismu, vytváří se na základě genotypu

- uplatňuje se i vliv prostředí (=> jedinci téhož genotypu mohou mít v různém prostředí různý fenotypový projev) a všechny geny se nemusí realizovat (diferenciace buněk)

**genom** = soubor genů buňky (u jednobuněčných organismů genotyp = genom)

**genofond** = soubor všech genů v populaci

(populace = soubor všech jedinců stejného druhu na určitém místě v určitém čase)

**Nature versus nurture** (anglicky také jako *nature vs. nurture*, česky též **přírozenost versus výchova, přírozenost proti výchově** nebo **dědičnost proti prostředí**) je vědecký i filozofický spor o tom, co určuje rozvoj charakteru a sociálních vlastností člověka – zda je to biologie (genetický základ, hormony, přírozenost atd.) nebo prostředí (výchova, vzdělání, techné, atd.).

*Nature* v podstatě znamená genetické a fyziologické faktory, které formují každý živý organismus, proti tomu *nurture* se pojí v širším smyslu k veškerému okolí, tedy ke všemu, co ovlivňuje živý organismus (společnost, rodina, autority, strava apod.)

Autorem anglického termínu, vztahující se k dědičnosti – eugenika – je Francis Galton (1822–1911), bratranec Charlese Darwina. Eugenika je sociálně-filozofický směr, zaměřený na studium metod, které povedou k dosažení co nejlepšího genetického fondu člověka.

Výzkum rozporu mezi nature a nurture přetrvává dodnes. Podle služby Google Ngram viewer se termín „nature vs nurture“ v evidované anglicky psané literatuře začíná objevovat kolem roku 1900. Od roku 1960 je možné pozorovat stálý nárůst, který znamená přibližně zpětinásobení výskytu mezi roky 1960 a 2008. Metaanalýza za posledních 50 let statisticky ukazuje v průměru na přibližně stejný podíl u sledovaných vlivů. Model nemocí ale ukazuje, že jsou spíše způsobeny výlučně dědičností nebo výlučně prostředím, ale nikoli kombinací obou těchto faktorů.<sup>42</sup>

Ovšem jisté znaky (chování) nemusí způsobovat dědičnost („biochemie“) ani prostředí („sociologie“, „ekologie“), ale jsou spíše determinovány fyzikou. Rakovinu může vedle dědičnosti a prostředí určovat také neštěstí, které způsobuje například náhodné mutace kmenové buňky.

### 9.4 Dědičnost

Ačkoliv hovoříme o vlivu dědičnosti na osobnost jedince, málo si uvědomujeme, že dědičnost nerozpoznává, z jaké části k určitému rysu jedince přispívají faktory prostředí

<sup>42</sup> TÝFA, P. *Nature VS Nurture* [online]. 21-10-2007. Dostupné online

nebo genetické výbavy. Rysy jedince jsou vždy komplexní a obsahují obě složky. I znaky pro jinak silně geneticky podmíněné vlastnosti, jako je barva očí, určuje prostředí v průběhu ontogenetického vývoje (např. určité rozsahy teplot, obsahu kyslíku, atd.).

U zvířat, kde je možné měnit prostředí experimentálně, lze zkoumat dědičnost poměrně snadno, kde index dědičnosti statisticky kvantifikuje, jakou roli na rozdílu ve sledovaném znaku mezi jednotlivci hraje rozdíl v genetické informaci, kterou tito jedinci nesou. U lidí však tyto pokusy z etického hlediska nejsou přípustné, můžeme jen dedukovat.

Podíl genů a prostředí můžeme vysledovat při studiu dvojčat. Často bývají porovnávány jednovaječná dvojčata vychovávaná odděleně, kdy sdílejí stejné geny, ale různé rodinné prostředí. V mnoha případech bylo zjištěno, že geny významně přispívají k výsledným rysům jedinců, včetně psychologických charakteristik, jako jsou inteligence a osobnosti.<sup>43</sup> Přesto se dědičnost může v různých případech lišit. Například deprivace v oblasti životního prostředí jistě změní poměr, v jakém oba faktory přispívají k výslednému souboru rysů jedince. Následující tabulka udává míru dědičnosti různých znaků:

Studie dvojčat a adoptivní studie mají metodologické limity. Mezi ně patří například nízká škála prostředí, ve kterých se odehrávají. Klasické studie dvojčat často používají zjednodušené matematické předpoklady, když například neuvažují vliv vzájemné korelace prostředí a genů, a tudíž podávají zkreslené výsledky.



**Shrnutí: Socializace je chápána jako zespolečenštění člověka. Známe tzv. vlčí děti – divoký hoch aweyrnský (Viktor), indická děvčátka Amala a Kamala. Sociální učení probíhá především na bázi identifikace, napodobování, sociálního zpevňování. Existuje spor mezi tím, zda má větší vliv na rozvoj a vývoj osobnosti příroda nebo výchova, nature versus nurture. Otázky dědičnosti i studium dvojčat tento spor nevyřeší – vždy jde o neopakovatelnou originalitu osobnosti i jejich podmínek k životu.**



#### Pojmy k zapamatování

- **genotyp, fenotyp, nature x nurture, eugenika**

<sup>43</sup> NEILL, J. T. *Nature vs Nurture in Intelligence* [online]. 2004.



### **Kontrolní otázky**

- Jak byste mohli charakterizovat socializaci a sociální učení?
- Kdo poprvé použil pojem eugenika a co tento pojem znamená?
- Proč studium jednovaječných dvojčat nepřináší přesná data o dědičnosti?
- Kdo to jsou vlčí děti? Znáte nějaké příklady takových dětí?



### **Literatura**

- (1) GIDDENS, A. (1997). *Sociologie*. Nakladatelství ARGO.
- (2) NEILL, J.T. (2004). *Nature vs Nurture in Intelligence*. [online].
- (3) TÝFA, P. (2007). *Nature VS Nurture* [online]. 21-10-2007.
- (4) ZVÍROTSKÝ, M. (2014). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: PedF UK.
- (5) Dědičnost proti prostředí. Dostupné on line:  
[https://cs.wikipedia.org/wiki/D%C4%9Bdi%C4%8Dnost\\_proti\\_prost%C5%99ed%C3%AD](https://cs.wikipedia.org/wiki/D%C4%9Bdi%C4%8Dnost_proti_prost%C5%99ed%C3%AD)



## 10 Výchova v rodině



### Cíl kapitoly

- Cílem této kapitoly je přinést ucelený pohled na problematiku pojetí rodiny, její funkce, typologii, dále na pochopení role otců a matek. Vyjasníme si pojmy syndrom CAN, PAS a domácí násilí.



### Klíčová slova

- Rodina, funkce rodiny, pozitivní a negativní role otce, pozitivní a negativní role matky, syndrom CAN, syndrom PAS (SZR), domácí násilí



### Průvodce studiem

- Tato kapitola je poměrně rozsáhlá a vyžaduje samostudium. Na její zvládnutí si vymezte minimálně 10 hodin studia.<sup>44</sup>

### 10.1 Rodina: její funkce, typy, znaky

Je skupina osob navzájem spjatých pokrevními svazky, manželstvím (nebo srovnatelným právním vztahem) nebo adoptcí, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí.<sup>45</sup>

Existuje několik variant uspořádání rodiny. Základní („jádrovou“) rodinu tvoří muž a žena a jejich děti, zatímco rozšířená rodina zahrnuje prarodiče, tety, strýce a bratrance. Další modely jsou polygamní (obvykle patriarchální) rodina a neúplná rodina s jedním rodičem (obvykle ženou).

#### Funkce rodiny:

- biologicko-reprodukční,
- sociálně ekonomické,
- kulturně výchovné,
- sociálně psychologické,
- emocionální.

J. Dunovský (1986)<sup>46</sup> stanovil čtyři základní úrovně celkové kvality rodinného soužití. Přihlížel zde ke složení rodiny, k její stabilitě, k sociálně ekonomickému statusu rodiny, k osobnosti rodičů a zejména ke stavu a vývoji dětí.

**EUFUNKČNÍ RODINA** – zajišťuje z hlediska výše uvedených funkcí optimální tělesný i duševní vývoj dítěte.

<sup>44</sup> V této kapitole většinou čerpám ze své publikace *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře?)* z roku 2013.

<sup>45</sup> Rodinu lze však zároveň i chápat jako malou skupinu osob, které jsou navzájem spojeny nejen manželskými a příbuzenskými, ale i jinými obdobnými vztahy a zvláště společným způsobem života.

<sup>46</sup> DUNOVSKÝ, J. *Rodina a její poruchy ve vztahu k dítěti*. Praha: MPSV ČR, 1986.

**PROBLÉMOVÁ RODINA** – vykazuje poruchy bazálních funkcí, které však v podstatě neo-  
hrožují její existenci ani zdravý vývoj dítěte.

**DYSFUNKČNÍ RODINA** – charakteristická vážnějšími poruchami některých nebo pří-  
padně všech funkcí, které poškozují rodinu jako celek a narušují vývoj dítěte.

**AFUNKČNÍ RODINA** – typická výskytem poruch rodinných funkcí, které dítěti závaž-  
ným způsobem znemožňují vývoj a které hrubě narušují existenci a smysl rodinného  
soužití.

Eufunkční, zdravá rodina je jediná, v níž existuje společný a uznávaný systém hodnot,  
zdravý komunikační styl, vzájemná důvěra, pomoc, starost a sociální podpora mezi  
jejími členy, kteří respektují svou autonomii a identitu.

Multiproblémové rodiny – rodiny s rizikem navazující trestné činnosti, spočívající pře-  
devším v zanedbávání, týrání a zneužívání dětí, které výrazně ohrožuje jejich tělesný,  
duševní, duchovní, mravní a sociální vývoj. Tyto rodiny jsou velmi často dlouhodobě,  
někdy i mezigeneračně v evidenci orgánů sociálně-právní ochrany dětí.<sup>47</sup>

Podle I. Možného<sup>48</sup> může být rodina konce 20. století charakterizována těmito znaky:

- **SNÍŽENOU STABILITOU RODINY**, která je dána jednak vlivem vnějších činitelů, tedy sociálních, ekonomických a právních tlaků, které mohou rodinu přivádět do náročné a stresové situace, jednak vlivem činitelů vnitřních, ke kterým patří např. snížená tolerance ke stresu, volní vlastnosti partnerů, nízká sociální a psychická zralost partnerů při zakládání rodiny atd. Přístup k založení rodiny a k zodpovědnosti za narozené děti je víceméně laxní. Toto je dáno nízkou připraveností pro rodinný i partnerský život. Tento trend do dnešní doby nejen přetrvává, ale dalo by se říci, že se více prohlubuje.
- **DEMOKRATIZACÍ VZTAHŮ UVNITŘ RODINY**, která postupně přeměňuje přísné patriarchální vztahy v dřívějším systému rodiny v nové vztahy partnerské. Tendencí k demokratizaci vztahu muž – žena, rodiče – děti je odbourávána formální bariéra, která často rozvoj členů rodiny problematizovala, dnes však s sebou přináší jiná nová úskalí, jako je ztráta rodičovské autority, vzájemné úcty a zodpovědnosti. Toto však může být způsobeno také celkovým nastavením současné společnosti.
- **PRODLOUŽENÍ DOBY ŽIVOTA DĚTÍ V RODINĚ**, které souvisí s prodlužující se dobou profesionalizace a s oddalováním doby biologické a sociální dospělosti, a také s vlivem náročnosti emancipace mladého člověka od své původní, tzv. orientační rodiny. Mohli bychom dodat, že je s tím spojeno i pozdější zakládání rodin z hlediska rodičovství a posouvání věku prvorodiček.
- Nestabilita rodiny může být způsobena v neposlední řadě také **KLESAJÍCÍM POČTEM RODIN V PŘEPOČTU NA POČET OBYVATEL**, a to nejen rodin úplných.

<sup>47</sup> Rozdělení typů rodin nesamozřejmě mnohem více, záleží vždy na daném autorovi. Tak např. A. Bentovim rozlišuje rodiny na: *optimální, přiměřené, dysfunkční a rozpadající se*. In: BENTOVIM, A. *Týrání a sexuální zneužívání v rodinách*. Praha: Grada Publishing, 1998.

<sup>48</sup> MOŽNÝ, I. *Moderní rodina*. Brno: Blok, 1990.

## 10.2 Základní výchovné styly v rodině

Typologický model výchovných stylů předpokládá existenci několika odlišných způsobů rodinné výchovy:

**Autokratický (dominantní, autoritativní)** výchovný přístup spočívá ve stálém řízení činnosti dětí prostřednictvím přísně formulovaných požadavků, kontrol a příkazů rodičů, kteří nerespektují potřeby, postoje, názory a přání svých dětí a neposkytují jim tak příležitost k samostatnému a iniciativnímu jednání. Tento výchovný styl může u dětí vést buď k projevům agresivity, nebo naopak nerozhodnosti, konformity a apatie. Často je také důsledkem emocionální labilitu dítěte.

**Liberální (volný) výchovný styl** se projevuje minimálním řízením dětí ze strany rodičů, kladením minimálních požadavků na dítě, jejichž plnění rodiče příliš nekontrolují. U dětí může vést tento styl výchovy k egoismu, nespolehlivosti, k nízké disciplinovanosti nebo i k vážným poruchám chování.

**Demokratický (integrační, kooperativní) styl výchovy** je založen na skutečnosti, že rodiče více působí na děti osobním příkladem, kladou menší množství příkazů, podněcují jejich iniciativu a individualitu, ponechávají prostor pro diskusi. Tento výchovný styl patří mezi nejúčinnější, neboť rozvíjí pozitivní stránky osobnosti dítěte, jako je schopnost aktivního a kooperativního chování s dobrou autoregulace.

**Ochranářský výchovný styl** je založen na přílišné shovívavosti, přemíře péče, dobromyslnosti. Nedává však dítěti prostor pro vlastní rozhodování a tvořivou iniciativu. Dítě je vedeno k přílišné poslušnosti a k nesamostatnosti; je podporována jeho závislost na druhých lidech.

### Výchovné styly ve vztahu k vedení a k emoční dimenzi <sup>49</sup>

ctižádostivá výchova	potlačující
sociálně-integrovaná výchova	
rozmazlující výchova	tvrdá a nepřátelská výchova
volná výchova	lhostejná výchova
<i>emoční vřelost, naprostá akceptace dítěte</i>	<i>citový chlad, odmítání dítěte</i>

### 10.2.1 Negativně laděné výchovné postoje podle Z. Matějčka

V poradenské práci existují podle Z. Matějčka dvě velké skupiny problematických postojů ze strany rodičů k dítěti.<sup>50</sup>

Do první skupiny negativně laděných výchovných postojů patří:<sup>51</sup>

<sup>49</sup> VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí. Jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál, 2004, s. 142.

<sup>50</sup> Upraveno podle: MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992, s. 60–64.

<sup>51</sup> Charakteristika daných výchovných postojů je upravena v tom, že u výchovy zahrnující je autorkou přidáno, že se s ní setkáváme již i v neskruté formě a u výchovy zanedbávající pak to, že se netýká pouze sociálně slabých rodin. Přidán autorkou je také názor v poslední větě, že týráno je každé dítě, jehož rodiče se navzájem nemilují.

**Výchova zavrhuje** – setkáváme se s ní ve skryté i v neskryté formě. Rodiče trestají dítě nevráživými postoji za to, že jim připomíná nějaký životní neúspěch, zklamání nebo jinou životní nepříjemnost, kterou mohou být děti nechtěné nebo děti neprovdaných matek. Zavrhuje výchovou mohou být potrestány děti tělesně či duševně postižené, které svým postižením nesplňují očekávání a vysněné ideály svých rodičů. Dítě je často přísně trestáno, omezováno, utlačováno a zaháněno do postoje negativismu nebo naopak do pasivity a rezignace.

**Výchova zanedbávající**, jejíž míra má rozsah od lehkého a výběrového zanedbávání až po velmi hrubé a celkové. Nemusí se jednat o zanedbanost dětí v rodinách žijících na nízké socioekonomické úrovni, v rodinách negramotných rodičů, přistěhovalců apod., ale také o zanedbanost v rodinách dobře sociálně-ekonomicky situovaných a zabezpečených. Děti bývají často ponechány samy sobě, zvykají si na „volný život“ a nedovedou si vytvořit vědomí povinnosti. V rodinách, kde jsou samotní rodiče v rozporu s normami společnosti, ať již materiálně zabezpečené či nezabezpečené, je výchova dítěte zhoršována nevhodným příkladem ze strany dospělých. Dítě není týráno jen tehdy, je-li nemilováno. Je týráno i tím, když mezi jeho rodiči není a chybí vzájemná láska, když se nemilují.

### 10.2.2    Příliš pozitivně laděné výchovné postoje podle Z. Matějčka

Mezi výchovné postoje až příliš pozitivně laděné (a tím spíše s negativními, než s pozitivními vlivy) zařazuje poradenská péče:

**Výchovu rozmazluje** – kdy rodiče až nezdravě citově lpí na dítěti a jsou nadšeni z každého jeho přirozeného projevu. Chtějí, aby zůstalo stále „malé“, nedospělé a na nich citově závislé. Nedovolují dítěti osamostatnit se a ve snaze upoutat je k sobě na ně nekladou žádné nároky. Odstraňují mu všechny překážky, podřizují se jeho přáním a náladám, posluhují mu. Je samozřejmé, že u dítěte velice brzy ztrácejí veškerou autoritu, při tom mu však nedodávají dostatek jistoty a sebedůvěry, aby se mohlo od rodičů a dospělých odpoutat a stát se nezávislým.

**Výchovu příliš úzkostnou a protektivní** – stejně jako u předcházejícího případu i zde rodiče na dítěti nezdravě lpí, ale ze strachu, aby si neublížilo. Příliš je ochraňují, brání mu v činnostech, které se jim zdají nebezpečné, zbavují ho vlastní iniciativy a neurotizují nepřetržitým omezováním jeho aktivity. Dítě je ve stavu permanentní frustrace z nedostatku volnosti, aktivity, poznávání a stimulace získávané vlastní iniciativou. Dítě se pak snaží na základě okolností z ní uniknout nebo ji překonat a to aktivním protestem, agresivním chováním vůči rodičům nebo snahou kompenzovat omezování zvýšenou aktivitou mimo dohled a dosah láskyplných vychovatelů. Některé děti naopak reagují spíše útlumem a pasivním podřízením. Mezi rodiče, kteří mají k hyperprotektivitě větší sklon se zařazují rodiče věkově starší, prarodiče, rodiče tzv. vymodlených dětí, nebo ti, jimž jedno dítě zemřelo, a dále všichni lidé konstitučně úzkostní.

**Výchovu s přepjatou snahou o dokonalost dítěte** – rodiče se přepjatě snaží, aby jejich dítě bylo ve všem dokonalé nebo alespoň v tom, co má z jejich strany zvláštní hodnotu. Nedovedou realisticky hodnotit možnosti dítěte. Dítě má dosáhnout představ a cílů, které se rodičům nepodařilo uskutečnit většinou z jejich vlastní viny. Tím se dítě stává

nástrojem kompenzace jejich vlastního neúspěchu. Rodiče často příliš dítě zatěžují a stimulují, což u něj vede k obranným postojům.

**Výchovu protekční** – rodiče se rovněž snaží, aby dítě dosáhlo takových hodnot, které považují za výhodné a významné. Záleží jim však více na výsledcích, než na postupu či způsobu, jakým jich bylo dosaženo. Nejde jim o dokonalost dítěte, ale o to, aby se dostalo tam, kde ho chtějí mít. Pracují za dítě, pomáhají mu, odklízí z cesty překážky a vyžadují, aby i všichni ostatní se podřídili jejich zájmu. Řadíme zde rodiče neuspokojené ze své kariéry, rodiče starší nebo s jakkoliv postiženými dětmi.

### 10.2.2.1 Negativní typy rodiny dle A. Ruchmanova

Anatolij Ruchmanov v knize *Poznej sám sebe* (1986)<sup>52</sup> hovoří o třech negativních typech výchovy, které mohou vést k poruchám (k akcentované) osobnosti. Jsou to:

- výchova typu nepřijetí (nepřátelská)
- výchova protektivní, perfekcionistická (příliš ochránářská)
- výchova egocentrická

### 10.3 Negativní role matek:

Úzkostná matka	(přehnaná péče a ochrana)
Citově chladná matka	(postrádá mateřský cit a ženskost)
Histrionská matka <sup>53</sup>	(nevyrovnaná, labilní, strhává pozornost jen na sebe)

#### Možné je také dělení na:

vymazlenou matku	(s přehnanou péčí o vlastní osobní vzhled)
spirituální matku	(podléhající „duchovnu“, vzývající energii čehokoliv)
kontaktní matku	(přehnaně sdílné, upovídáné, přátelské na první pohled)
liberální matku <sup>54</sup>	(dítě se má svobodně rozvíjet bez norem, řádu, pravidel)

#### Můžeme stanovit další negativní typologie matek, např.:

Matka nepřátelská	(matka, která má k dítěti chladný vztah a nepřijala jej)
Matka bezmocná	(neví, co si počít sama se sebou, natož s dítětem)
Matka příliš úzkostlivá	(nedovolí dítěti i běžné činnosti, aby si neublížilo)
Matka rozmazlená	(hledí jen na své pohodlí, není zvyklá starat se o jiné)
Matka egoistická	(ona sama je středobodem všeho, dítě ji obtěžuje)
Matka perfekcionistická	(vše musí být dokonalé na 100%, hlavně dítě)

<sup>52</sup> RUCHMANOV, A. *Poznej sám sebe*. Praha: Mladá fronta, 1986.

<sup>53</sup> <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=946>

<sup>54</sup> <http://www.forexample.cz/view.php?navezclanku=matka-s-r-o-typologie-matek-12-dil&cislocianku=2012030016>

Dělení podle Clouda a Townsenda<sup>55</sup>, kteří charakterizují hned šest rozdílných přístupů matky k dítěti.

### **Matka fantom**

Tento typ matky si udržuje jistý odstup od dítěte, jakoby mu nebyla emociálně k dispozici. Matka se tedy brání navázání vztahu s dítětem. Může po dítěti požadovat přehnané až perfekcionistické požadavky. Jsou známé také případy, kdy „matka fantom“ týrala své vlastní dítě. Dítě si tak nemá šanci vypěstovat pevné pouto ke své vlastní matce. Často se straní ostatních, nedůvěřují druhým, mohou být agresivní, vztahy prožívají velmi mělce a také je typická snaha o nalezení blízké osoby, která by ho naplnila chybějící mateřskou láskou. Tyto starosti mohou vést dítě k depresím, pocitům beznaděje a nesmyslnosti života, pocitům prázdnoty či projevům závislosti prakticky na čemkoli.

### **Matka z porcelánu**

Matka tohoto typu je význačná svým zveličováním, jak se také lidově říká: „*Dělá z komára velblouda*“. Žije ve svém klidném uzavřeném světě a straní se jakýchkoli projevů emocí. Proto se v emociálních situacích, kdy se dítě projevuje pláčem či strachem, odtahuje do zákoutí. Návrat matky je uskutečněn až při úplném zklidnění dítěte. Mnohdy se také pokouší daný pocit u dítěte zastavit větami typu: „Přestaň brečet, nebo ti přidám, abys měl k tomu důvod.“

Dítě se tak uzavírá samo do sebe, utápí v sobě pocity hněvu, strachu, smutku a tím si přetrhává styky s ostatními. Je dokonce natolik křehké, že může zavrhnout lidi s větší potřebou projevu citů na veřejnosti. Tyto lidi považuje za nezodpovědné a slabé.

### **Matka manipulátor**

Již ze samého názvu můžeme usuzovat, že tento typ matky má tendence silně ovlivňovat chování svého dítěte. Pokud dítě vyrůstá v rodině matky manipulátora, není schopno říkat „ne“. Neprojeví se tedy u něj zdravá asertivita. Při konfliktu ze strachu není schopno vzdorovat. Dítě se od matky naučí, že je běžné ovládat druhé a v budoucnu tyto praktiky uplatňuje na svém partnerovi. Ovládá ho pomocí manipulace, hněvu, odpírání lásky apod. Partnera však toto chování může začít unavovat a začne se od něj odvracet. Jedinec tak může trpět depresemi či izolací od společnosti.

### **Matka sběratelka trofejí**

V tomto případě se jedná o matku, které především záleží na výsledcích. Usiluje o to, aby ona i její děti udělali ve vztazích co největší dojem. Za žádnou cenu nepřizná chybu a nesmí odhalit své nedostatky. U dítěte tak může vypěstovat *narcismus*, to pak i v dospělosti bude očekávat chvály a líbivé ódy na jeho osobu. Jejich egocentrismus vyžaduje mimořádný přístup.

<sup>55</sup> CLOUD, H., TOWNSEND, J. *Prosím tě, mami...* Praha: Návrat domů, 2000, s. 19–28, 49–60, 79–93, 111–122, 139–149, 168–177.

**Matka stálý šéf**

Matka stálý šéf si drží pozici neustálé nadřízenosti a usiluje o vedoucí postavení. S ostatními lidmi nedokáže jednat jako s partnery, nýbrž jako s podřízenými. Vždy musí mít poslední slovo, a jeho rozhodnutí je za každou cenu prosazeno. Mají také sklony ostatní zavrhnout svými názory, návrhy, ovládají druhé, řídí jim volný čas.

**Matka věčný průvodce**

Základními rysy tohoto typu matky je neustálá snaha dítě provázet, řešit za něj problémy, neustále o něj pečovat, apod. Dospělý jedinec pak není schopen řešit své problémy, je do určité míry nezodpovědný a spoléhá na to, že druzí za něj vše vyřeší. Uvádí se, že častějšími představiteli tohoto chování jsou muži. Na jednu stranu chtějí, aby mu partnerka dělala maminku, na druhou stranu nechtějí, aby s ním jednala jak s dítětem. Ze svých partnerek si tak budou „vytvářet“ maminku.

Někteří muži zůstanou i v dospělosti se svou matkou, protože žádná partnerka není schopna vyhovět jeho požadavkům. Matka se pro něj stává ideální bytostí, kterou nikdo není schopen nahradit.

**10.3.1 Co maminky potřebují?**

Všechny maminky potřebují:

- naučit se, jak být sama sebou,
- naučit se, jak důvěřovat svým instinktům,
- naučit se, jak a kdy říkat ne,
- naučit se ponechávat věcem volný průběh,
- naučit se, jak naopak optimálně plánovat a hospodařit se svým časem,
- naučit se nezapomínat na sebe a pečovat o sebe,
- naučit se nechtít být ve všem dokonalá a stanovit si někdy i nižší cíle,
- naučit se neodehnat od sebe spřízněné duše (kamarádky, přátele, rodinu),
- naučit se neopomíjet svého životního partnera a svůj milostný život,
- naučit se být v pohodě a usmívat se na svět (včetně dítěte a dalších nejbližších) i na sebe.

Pozitivní typologie matek je pak jediná, z níž vše ostatní vychází, a to je:

**šťastná matka !!!**

**10.4 Výchovné styly otců**

Velice známé, (známější než typologie matek), je rozdělení negativních výchovných stylů otců podle L. Yablonského<sup>56</sup>, a to celkově do pěti typů:

<sup>56</sup> YABLONSKÝ, L. *Otcové a synové*. Praha: Portál, 1995, s. 61–85.

### **Citlivý a milující otec – dvojník**

Jak již můžeme vycházet ze samotného názvu, tento typ otce je schopen pro své dítě udělat prakticky cokoli. Je vůči němu velmi empatický a staví jej do středu svého veškerého zájmu. U dítěte pečlivě sleduje veškeré úspěchy a nezdary. Tím, že je otec velmi milující, každý nezdar omlouvá a snaží se jej bránit nejrůznějšími způsoby. Důsledkem této pečlivé otcovské výchovy může být pozdější neschopnost řešení problémů.

### **Otec rovnostářského typu – kamarád**

Otec tohoto typu se snaží být s dítětem kamarád či jako by jeho vrstevníkem, což mnohdy může působit až směšným dojmem. Ve snaze přiblížit se co nejvíce ke svému dítěti ztrácí možnost být pro něj kvalitním výchovným vzorem, který by v budoucnu mohlo dítě napodobit. Kladem otce rovnostářského typu je hravost, díky níž je schopen zaujmout velkou spoustu dětí.

### **Otec – machr**

Otec – machr považuje své dítě za loutku, která mu pomáhá k uspokojování svých vlastních potřeb. Dítě tedy využívá k uspokojení svých egocentrických zájmů. Následky takového způsobu výchovy jsou různé. Dítě se může stát dokonalou kopií svého otce, může otevřeně negativně reagovat na veškeré projevy otce, nebo se řídit jeho příkazy a zákazy, přičemž v nitru může narůstat nenávisť.

### **Otec – psychopat**

Tento typ otce je charakteristický svou lhostejností a opovrhujícím chováním vůči ostatním. Dítě jej prakticky nezajímá, proto dochází k situacím, kdy děti hledají náhradního otce v druhé osobě. Nejčastěji je hledají u dědečka, strýce, učitele, trenéra a dalších. Zde však vyvěrá riziko při výběru vhodného vzoru.

### **Egocentrický otec**

Egocentrický otec v nás může vyvolat charismatický až okouzující dojem. Často se jedná o muže z vyšších společenských vrstev. Avšak vztah ke svým dětem nemá až tak vřelý. Považuje je za něco, co ho brzdí v kariéře nebo si je přivlastňuje jako majetek.

#### **10.4.1 Pozitivní typy otců**

Podle P. Ballnika<sup>57</sup>, rakouského psychoterapeuta, můžeme určit celkem čtyři pozitivní typy otců:

1. otec, který umí vzbudit nadšení;
2. empatický otec;
3. otec se vztahem k realitě;

<sup>57</sup> BALLNIK, P. *Pozitivní otcovství*. Sborník textů z česko-německo-rakouské konference konané 3.- 4. dubna 2006 v Praze, Národní centrum pro rodinu, Brno, říjen, 2006, s. 12. Dostupné on-line: [www.socialninauka.cz/files/files/sbornik06-1.doc](http://www.socialninauka.cz/files/files/sbornik06-1.doc), rodinná politika jako podpora angažovaného rodičovství  
Studie P. Ballnika je dostupná na: [www.broschuerenservice.bmsg.gv.at](http://www.broschuerenservice.bmsg.gv.at).



#### 4. kreativní otec.

Každý typ otce má určité přednosti, avšak skrývá v sobě také určitá nebezpečí. Nebezpečí pro dítě začínají tam, kde otec – na základě dynamiky svého typu – opustí otcovskou pyramidu a tak ztratí k dítěti kontakt, eventuálně dokonce ohrozí vztah k dítěti. Další nebezpečí vzniká, když se otec – opět na základě své vnitřní dynamiky – dostane příliš silně do konfliktu s matkou a dítě tak ztrácí orientaci.

##### 1. Otec, který umí vzbudit nadšení

Tento otec umí děti strhnout svým nadšením, se kterým společně se svými dětmi poznává a prožívá svět. Děje se to často nejen jako určitý druh dobrodružství, ale také v podobě běžných společných činností, které s otcem jeho děti jako dobrodružství prožívají, např. společná návštěva plovárny, společné vaření atd.

**Nebezpečí otce, který umí vzbudit nadšení:** Složitě to pro děti může být, když snaha tohoto typu otce po získání autority nekoresponduje s potřebou dospívajícího dítěte po autonomii nebo tehdy, když se jeho nadšení stane bezohledným nebo když jeho způsoby vyústí v nestálost, překotnost a chaos. Stejně je to v případě, kdy se nadšení otce dostane do konfliktu se zájmy dětí. Může se také stát, že otcova chuť po dobrodružství se dostane do konfliktu s matčinou potřebou bezpečí a ani jeden z nich toto neumí sladit v zájmu dítěte.

##### 2. Empatický otec

Tento otec je vnímavý, obětavý, dbá na potřeby dětí a je ochotný přistoupit ke vzájemným kompromisům.

**Nebezpečí u otce, který se umí vcítit:** U empatického otce může pro děti nastat složitá situace tehdy, když se otcova empatie změní v pasivitu nebo když se překročí míra ochoty ke kompromisům. Také tehdy, když otec díky empatii není schopen stanovit dítěti jasné hranice.

##### 3. Otec se vztahem k realitě

Tento otec stojí tzv. oběma nohama na zemi, je věcný a trpělivý, stálý v emocích, jasný v požadavcích, vyzařuje z něj klid a bezpečí.

**Nebezpečí u otce se vztahem k realitě:** Tento typ otce může vést k nejistotám ve vývoji dětí, a to tehdy, pokud se mu nepodaří dětem poskytnout aspoň nějaký svobodný prostor a pokud je jeho výchovné jednání příliš silně normující a věcné a pokud zastává příliš rigidní kodex chování. Pozitivní otcovství tento otec opouští také v případě, když se jeho vztah k dětem změní v neosobní.

##### 4. Kreativní otec

Je inovativní, flexibilní, mnohostranný, zvědavý, obratný a se smyslem pro hru.

**Nebezpečí u kreativního otce:** Také u kreativního otce se někdy stává, že není schopen stanovit hranice. Pro děti to může být také složité v tom případě, kdy kreativní

povaha otce vyústí v nevypočitatelnost a nespolehlivost. Kreativní otec může také ztratit smysl pro realitu.

Podle P. Ballnika patří mezi nejdůležitější aktivity „dobrých otců“:

- rozhovor se svými dětmi,
- společná hra a sportovní aktivity,
- společné rituály (např. ukládání do postele),
- zprostředkovávání vědomostí
- tělesná střetávání (řádění, dovádění, mazlení).

## 10.5 Syndrom CAN, syndrom PAS, domácí násilí

### 10.5.1 Syndrom týraného dítěte

Také **syndrom CAN** (anglicky *Child Abuse and Neglect*, zkratka *CAN*), zahrnuje, tělesné, duševní nebo sexuální postižení dítěte. Jde o zásah či zacházení s dítětem, které je ve společnosti nepřijímané a odmítané. Dospělý, ať už jde o rodiče nebo vychovatele, si je vědom toho, co činí. Jeho chování je cílené a toto chování poškozuje tělesný, duševní a sociální status dítěte. Pokud mluvíme o zanedbávání, jde o nedostatečnou péči o dítě.<sup>58</sup>

Týrání, zanedbávání a zneužívání se často propojuje. V mnoha případech je například tělesné týrání spojeno se zanedbáváním. Syndrom CAN je velmi závažným problémem společnosti, v některých případech, pokud jde hlavně o psychické týrání, je velmi těžce prokazatelné, protože někdy i samotné oběti se nemohou, nedokážou k případu vyjadřovat.<sup>59</sup>

Prevenzi z pohledu syndromu CAN lze rozdělit na primární, sekundární a terciární. Jednotné složky prevence se u některých programů mohou překrývat a navzájem kombinovat.<sup>60</sup> Primární prevence si klade za účel snížit pravděpodobnosti výskytu a vzniku poškození. Primární prevenci můžeme ještě rozdělit na specifickou a nespecifickou. Pokud mluvíme o specifické prevenci, zabráňujeme vzniku rizikových skupin obyvatelstva a také rizikových životních situací. Nespecifická prevence napomáhá vytvářet předpoklady pro zdravý vývoj a vytváří vzdělávací programy. Sekundární prevence má za cíl vyhledat rizikové skupiny obyvatelstva a rizikové životní situace z hlediska syndromu CAN. Okolnosti, které ovlivňují riziko poškození dítěte vycházejí. O terciární prevenci hovoříme, když došlo k ublížení dítěti a je třeba udělat vše proto, aby se něco takového dále neopakovalo. Z toho plynou návrhy na pomocná, ochranná, terapeutická a další opatření, která dítěti pomohou.<sup>61</sup>

<sup>58</sup> SLANÝ, J. *Syndrom CAN (syndrom týraného dítěte)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Zdravotně sociální fakulta, 2008.

<sup>59</sup> BECHYŇOVÁ, V. *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. Praha: IREAS, 2007.

<sup>60</sup> PÓTHE, P. *Dítě v ohrožení*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1996.

<sup>61</sup> VANÍČKOVÁ, E., HADJ-MOUSSOVÁ Z., PROVAZNIČKOVÁ H. *Násilí v rodině: Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Karolinum, 1995.

### 10.5.2 Syndrom zavrženého rodiče, PAS

(z anglického Parental Alienation Syndrome) je termín, který v roce 1985 vytvořil ve svém článku americký psychiatr Richard A. Gardner (1931–2003). Definoval jej jako poruchu, která se projevuje tím, že dítě soustavně a neodůvodněně zlehčuje a uráží jednoho z rodičů. V ČR je znám pod zkratkou SZR – syndrom zavrženého rodiče.

Její příčinou má být kombinace faktorů, zejména indoktrinace ze strany druhého rodiče (téměř výhradně jako součást sporu o svěřeni dítěte do péče po rozvodu rodičů) a vlastní pokusy dítěte pomlouvat jednoho z rodičů. Gardner tento termín představil roku 1985 v článku, popisujícím soubor příznaků, které pozoroval začátkem 80. let.

Syndromem zavrženého rodiče někdy argumentují podpůrné skupiny rodičů, kteří byli zákonem odděleni od svých dětí, někteří právníci v rozvodových kauzách a odborníci, kteří pracují ve sporných rozvodových případech a domnívají se, že děti jsou manipulovány, aby si vymýšlely proti jednomu z rodičů falešná obvinění.

Syndrom zavrženého rodiče však není uznán jako diagnóza ani lékařskými, ani právními autoritami.

### 10.5.3 Domácí násilí

Je násilí mezi sobě blízkými osobami, které žijí ve společné domácnosti. Jedná se o vztah, kdy jedna osoba (násilník) získává nad druhou osobou (obětí) moc, přičemž intenzita násilí se časem stupňuje.<sup>62</sup> Podstatné je, že k němu dochází zásadně v soukromí a je tak těžké je zvenčí rozpoznat, pokud se jeho oběť sama nerozhodne je řešit s pomocí ostatních, ať už policie nebo některých z nestátních organizací, které se na pomoc obětem domácího násilí zaměřují.

Domácí násilí může mít formu:<sup>63</sup>

- Fyzické násilí (bití, škrčení, řezání, odpírání spánku, jídla...)
- Psychické násilí (zastrašování, psychický nátlak, vyhrožování, nadávání, vytváření pocitu viny, nevhodné zacházení, nerespektování přání, ponižování, snižování důstojnosti)
- Sociální násilí (snaha oběť izolovat od okolí – rodiny, přátel)
- Sexuální násilí (znásilnění, vynucování sexuálního styku...)
- Ekonomické násilí (kontrola nad příjmy a výdaji oběti, neochota poskytovat peníze na společnou domácnost...)

Všechny formy násilí lze rozdělit na aktivní a pasivní, přičemž aktivní je obecně čin vedoucí k cíli, pasivní je nečinnost vedoucí k cíli (mlčení, ignorování, neposkytnutí pomoci, neposkytnutí financí atd.)

<sup>62</sup> ŠEVČÍK, D., ŠPATENKOVÁ, N., a kol. *Domácí násilí. Kontext, dynamika a intervence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011.

<sup>63</sup> BEDNÁŘOVÁ, Z., MACKOVÁ, K., WÜNSCHOVÁ, P., BLÁHOVÁ, K. *Domácí násilí. Zkušenosti z poskytování sociální a terapeutické pomoci ohroženým osobám*. 1. vyd. Praha: Acorus o. s., 2009.



Rodina je skupina osob navzájem spjatých pokrevními svazky, manželstvím (nebo srovnatelným právním vztahem) nebo adopcí, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí. Rodina má své funkce – podle plnění či neplnění funkcí ji rozlišujeme na rodinu eufunkční, dysfunkční, afunkční, problémovou a multiproblémovou. Rozeznáváme několik stylů výchovy v rodině – liberální, autokratický, demokratický a ochranářský. Z. Matějček vymezil postoje rodičů k výchově jako pozitivně či negativně laděné. Jsou stanoveny rovněž pozitivní i negativní role otců a matek. Závažným problémem se stává syndrom CAN, syndrom PAS, který mnohdy pramení z domácího násilí.



#### *Pojmy k zapamatování*

- syndrom CAN, syndrom PAS, česky SZR, domácí násilí



#### *Kontrolní otázky*

- Definujte rodinu a její funkce.
- Jaké znáte typy rodiny z hlediska naplňování jejich funkcí?
- Jaké jsou základní výchovné styly ve výchově? Popište.
- Jak rozdělil výchovné postoje rodičů Z. Matějček? Vysvětlete, popište.
- Jaké znáte pozitivní i negativní role otce ve výchově?
- Jaké znáte pozitivní i negativní role matek ve výchově?
- Co je syndrom CAN? Ak můžeme vysvětlit syndrom PAS?
- Definujte a vyjmenujte formy domácího násilí.



## Literatura

- (1) BALLNIK, P. (2006). *Pozitivní otcovství*. Sborník textů z česko-německo-rakouské konference konané 3.- 4. dubna 2006 v Praze, Národní centrum pro rodinu, Brno, říjen, 2006, s. 12. Dostupné on-line: [www.socialninauka.cz/files/files/sbornik06-1.doc](http://www.socialninauka.cz/files/files/sbornik06-1.doc), rodinná politika jako podpora angažovaného rodičovství.
- (2) BEDNÁŘOVÁ, Z., MACKOVÁ, K., WÜNSCHOVÁ, P., BLÁHOVÁ, K. (2009). *Domácí násilí. Zkušenosti z poskytování sociální a terapeutické pomoci ohroženým osobám*. 1. vyd. Praha: Acorus o. s.
- (3) BECHYŇOVÁ, V. (2007). *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. Praha: IREAS.
- (4) CLOUD, H., TOWNSEND, J. (2000). *Prosím tě, mami*. Praha: Návrat domů.
- (5) DUNOVSKÝ, J. (1986). *Rodina a její poruchy ve vztahu k dítěti*. Praha: MPSV ČR.
- (6) MATĚJČEK, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.
- (7) MOŽNÝ, I. (1990). *Moderní rodina*. Brno: Blok.
- (8) PÓTHE, Petr. (1996). *Dítě v ohrožení*. 1. vyd. Praha: G plus G.
- (9) RUCHMANOV, A. (1986). *Poznej sám sebe*. Praha: Mladá fronta.
- (10) SLANÝ, J. (2008). *Syndrom CAN (syndrom týraného dítěte)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Zdravotně sociální fakulta.
- (11) ŠEVČÍK, D., ŠPATENKOVÁ, N., a kol. (2011). *Domácí násilí. Kontext, dynamika a intervence*. Praha: Portál.
- (12) VANÍČKOVÁ, E., HADJ-MOUSSOVÁ Z., PROVAZNÍKOVÁ H. (1995). *Násilí v rodině: Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Karolinum.
- (13) YABLONSKY, L. (1995). *Otcové a synové*. Praha: Portál.
- (14) VYMĚTAL, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí. Jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál.
- (15) <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=946>
- (16) <http://www.forexample.cz/view.php?nazevclanku=matka-s-r-o-typologie-matek-12-dil&cisloclanku=2012030016>

## 11 Náhradní rodinná výchova, její typy a možnosti v ČR.

### Ústavní výchova



#### Cíl kapitoly

- Cílem této kapitoly je seznámit s e systémem náhradní rodinné péče a systémem ústavní výchovy. Po prostudování budete schopni rozlišit jednotlivé možnosti náhradní rodinné péče, stejně jako zařízení ústavní výchovy.



#### Klíčová slova

- Náhradní rodinná péče, adopce, poručenství, opatrovnictví, pěstounství, ústavní výchova, diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav



#### Průvodce studiem

### 11.1 Náhradní rodinná péče (NRP)

Je poskytována dětem bez rodiny nebo dětem, které nemohou být z různých důvodů vychovávány ve své vlastní rodině. Dává dětem možnost vyrůstat v přirozeném rodinném prostředí, které – na rozdíl od ústavní péče – má pozitivní vliv na jejich psychomotorický a psychický vývoj. Náhradní rodinná péče se v Česku uskutečňuje ve čtyřech právních režimech:

adopcí (tj. osvojením),

poručenstvím

opatrovnictvím

pěstounstvím.]<sup>64</sup>

Umísťování dětí do náhradní rodinné péče bylo v Československu upraveno v roce 1963, kdy byl vydán zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, která se tímto znovu uvedla na první místo mezi výchovnými institucemi. Dle zákona o rodině za každé dítě zodpovídal jeho zákonný zástupce, kterým byl zpravidla rodič<sup>65</sup>. Zákon o rodině definoval podmínky pěstounské péče<sup>66</sup>, osvojení<sup>67</sup>, poručenství a opatrovnictví<sup>68</sup>.

<sup>64</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 794 a dále. Ve znění pozdějších předpisů. a dále Dostupné online.

<sup>65</sup> Zákon č. 94/1963 Sb., Zákon o rodině. In: *Sbírka zákonů*. 1963. Dostupné online. § 31. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné online.

<sup>66</sup> Zákon č. 94/1963 Sb., Zákon o rodině. In: *Sbírka zákonů*. 1963. Dostupné online. § 45a – 50. Ve znění pozdějších předpisů. - 50 Dostupné online.

<sup>67</sup> Zákon č. 94/1963 Sb., Zákon o rodině. In: *Sbírka zákonů*. 1963. Dostupné online. § 63–77. Ve znění pozdějších předpisů. - 77 Dostupné online.

<sup>68</sup> Zákon č. 94/1963 Sb., Zákon o rodině. In: *Sbírka zákonů*. 1963. Dostupné online. § 78–84. Ve znění pozdějších předpisů. - 84 Dostupné online.

V současnosti je náhradní rodinná péče dětem poskytována na základě občanského zákoníku formou adopce (tj. osvojení), poručenství, pěstounství a dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí má NRP přednost před ústavní výchovou.<sup>69</sup> Předním hlediskem sociálně-právní ochrany je zájem a blaho dítěte.<sup>70</sup> Oproti předchozí praxi je nově zavedena například pěstounská péče na přechodnou dobu (PPPD)<sup>[71</sup> a osvojení zletilého<sup>72</sup>.

## 11.2 Formy náhradní rodinné péče

### 11.2.1 Adopce (osvojení)

Jednotlivci nebo manželé si mohou osvojit nezletilé dítě, které je tzv. právně volné (tj. že rodiče dají s osvojením dítěte souhlas, případně jsou zbaveni rodičovské odpovědnosti<sup>73</sup> nebo byl soudem určen nezájem rodičů o dítě). Osvojitelé mají stejná práva a povinnosti vůči dítěti jako rodiče, stávají se tak zákonnými zástupci dítěte a mají rodičovskou odpovědnost k osvojení. Stejně tak vzniká právní vztah mezi osvojencem a příbuznými osvojitelů se všemi vzájemnými právy a povinnostmi příbuzných osob. Osvojením zanikají vzájemná práva a povinnosti mezi osvojencem a původní rodinou. Osvojené dítě získává příjmení osvojitelů.<sup>74</sup> O osvojení rozhoduje soud na návrh osob, které si chtějí dítě osvojit.

O osvojení nemůže být rozhodnuto bez souhlasu dítěte, rodičů dítěte nebo osob, které jsou oprávněny dát souhlas za rodiče, popřípadě manžela osvojitelů<sup>75</sup>.

Před rozhodnutím soudu o osvojení dítěte musí budoucí osvojitelé vychovávat dítě nejméně 3 měsíce na své náklady (tzv. předadopční péče).<sup>76</sup>

### Formy osvojení

Podle věku osvojence rozlišujeme osvojení

- nezletilého<sup>77</sup>

<sup>69</sup> Zákon č. 359/1999 Sb., zákon o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů*. 1999. Dostupné online. § 9a, odst. 2. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné online.

<sup>70</sup> Zákon č. 359/1999 Sb., zákon o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů*. 1999. Dostupné online. § 5. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné online.

<sup>71</sup> 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2017-4-14]. § 27a. Dostupné online. (česky)

<sup>72</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 846–854. Ve znění pozdějších předpisů. - 854 Dostupné online.

<sup>73</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 865–879. Ve znění pozdějších předpisů. - 879 Dostupné online.

<sup>74</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 835. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné online.

<sup>75</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 805. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné online.

<sup>76</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 823–831. Ve znění pozdějších předpisů. - 831 Dostupné online.

<sup>77</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 802. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné online.

- zletilého.<sup>78</sup>

Nově je občanským zákoníkem zavedeno osvojení zletilého. Jedná se o specifické případy, např. osvojitel hodlá osvojit dítě svého manžela nebo přirozeného sourozence jiného osvojenec. Zletilý osvojenec nepřijímá příjmení osvojitele.

### Osoba osvojitele

Osvojitelem se může stát svéprávná zletilá bezúhonná osoba s přiměřeným věkovým rozdílem vůči dítěti. Příprava a evidence v registru žadatelů se řídí zákonem o sociálně-právní ochraně dětí. Osvojitelé musí splňovat kritéria jako například řádný život, dobrý zdravotní stav, bezúhonnost, finanční zajištění apod. K osvojení může dojít, jen když to bude ku prospěchu dítěte.<sup>79</sup>

### Osvojení ze zahraničí

*Podrobnější informace naleznete v článku Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí.*

Specifickou formou osvojení je osvojení z/do zahraničí pro děti, jimž se nepodařilo nalézt náhradní rodinu v zemi svého původu (pravidlo subsidiarity). Mezinárodní osvojení je upraveno Úmluvou o ochraně dětí a spolupráci při mezinárodním osvojení z roku 1993, která v ČR vstoupila v platnost v roce 2000. Potřebné doklady je možné vyřídit výhradně přes Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí v Brně.<sup>80</sup>

#### 11.2.2 Pěstounská péče

Dítě v pěstounské péči nemá práva biologického potomka. Právní vztah mezi dítětem a pěstounem končí dosažením zletilosti dítěte. Biologičtí rodiče neztrácí rodičovské povinnosti, do péče pěstounů svěřuje soud v přítomnosti biologických rodičů, kteří tak ví, kde jejich dítě vyrůstá. Pokud biologickým rodičům situace dovolí a budou schopni se o dítě postarat, budou ho chtít zpět, dají žádost soudu a ten jejich požadavek zváží.<sup>81</sup>

### Formy pěstounské péče

Podle vztahu pěstouna k dítěti rozlišujeme pěstounskou péči

- příbuzenskou a
- nepříbuzenskou.

---

<sup>78</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 846–854. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné online.

<sup>79</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 799–801. Ve znění pozdějších předpisů. - 801 Dostupné online.

<sup>80</sup> Zákon č. 359/1999 Sb., zákon o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů*. 1999. Dostupné online. § 22, odst. 4. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné online.

<sup>81</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 958–970. Ve znění pozdějších předpisů. - 970 Dostupné online.



Pěstouni poskytující příbuzenskou pěstounskou péči, např. prarodiče, nejsou povinni projít přípravami a dítě jim svěřeno na základě příbuzenského vztahu. Většinu pěstounských rodin tvoří příbuzenské. Příbuzenská pěstounská péče má přednost.<sup>82</sup>

Podle délky rozlišujeme

- pěstounskou péči (PP),
- pěstounskou péči na přechodnou dobu (PPPD).<sup>83</sup>

### **Pěstounská péče na přechodnou dobu**

Je poskytována tzv. profesionálním pěstounem, který má být vyzrálou osobností mezi 28–65 roky a nabídnout dítěti po předchozí důkladné přípravě trpělivost, vřelost, navázání vztahu a naplnění jeho potřeb podle jeho vývojové fáze. Pěstoun je připraven na předání dítěte do trvalé péče a neočekává vděk, přičemž vnímá svoji práci jako službu dítěti a jeho rodině. Dítě je svěřeno do PPPD na dobu nejdéle 1 roku. Pěstoun pobírá od státu odměnu pěstouna na přechodnou dobu, a to i po dobu, kdy žádné dítě v péči nemá, poněvadž je připraven přijmout dítě okamžitě.<sup>84</sup>

### **Doprovázení pěstounů**

Krajské úřady jsou odpovědné za doprovázení pěstounských rodin. Doprovázející organizace nebo orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) zajišťuje:

- vzdělávání pěstounů (24 h ročně),
- zajištění krátkodobého hlídání např. v době nemoci,
- zajištění dlouhodobého hlídání, tzv. "dovolená"–14 dní za rok,
- podporu při kontaktu s biologickou rodinou a
- odborné poradenství (např. právní, pedagogicko-psychologické).<sup>85</sup>

### **11.2.3 Poručenství**

Poručníka ustanovuje soud, pokud rodiče dítěte zemřou nebo jsou zbaveni rodičovské odpovědnosti v plném rozsahu. Obvykle je jím ustanovena osoba určená rodiči, pokud to neodporuje zájmům dítěte, zpravidla se jedná o příbuzné nebo osobu blízkou. Poručníky mohou být i manželé. Pokud se nenajde vhodná fyzická osoba, je poručníkem ustanoven orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

<sup>82</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 962. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné online.

<sup>83</sup> Zákon č. 359/1999 Sb., zákon o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů*. 1999. Dostupné online. § 27a. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné online.

<sup>84</sup> PAZLAROVÁ, Hana. *Pěstounská péče: manuál pro pomáhající profese*. 1.. vyd. Praha: Portál, 2016.

<sup>85</sup> Vyhláška č. 473/2012 Sb., o provedení některých ustanovení zákona o sociálně-právní ochraně dětí, [cit. 2017-05-27]. Dostupné online.

### Osoba poručníka

Poručník vykonává rodičovskou odpovědnost a podléhá stálému dozoru soudu, jemuž pravidelně podává zprávy o dítěti a předkládá účty ze správy jeho jmění.<sup>86</sup> Poručník nemá k dítěti vyživovací povinnost a pokud je správa majetku dítěte spojena se značnou námahou, má právo na odměnu. Zaniká dosažením plnoletosti dítěte nebo rozhodnutím soudu.

#### 11.2.4 Opatrovnictví

Opatrovníka určuje soud, který stanoví, co smí a co nesmí opatrovník dělat. Zabývá se například správou majetku během řízení o osvojení. Často jím bývá stanoven orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

### Osoba opatrovníka

Opatrovník zastupuje zájmy dítěte, hrozí-li střet zájmů dítěte a zájmů druhé osoby, která měla dítě zastupovat.<sup>87</sup> Opatrovník může být z řad příbuzných osob či blízkých dítěte nebo rodině, pracovník církevní organizace či advokát nebo daňový poradce (typické pro opatrovníka pro správu jmění).<sup>88</sup>

## 11.3 Ústavní výchova

.Pokud není možno svěřit dítě do náhradní rodinné péče, může soud nařídit ústavní výchovu. Soud zvažuje, zda není na místě dát přednost svěřením dítěte do péče fyzické osoby. Obvykle je dítě svěřeno do ústavní péče do doby své zletilosti<sup>89</sup>.

### Hostitelská péče

Dítěti v ústavní výchově může ředitel ústavního zařízení povolit pobyt u rodičů či jiných fyzických osob nejvýše na 14 kalendářních dnů, a to jen s písemným souhlasem obecního úřadu obce s rozšířenou působností.<sup>90</sup>

**Ústavní výchova** je opatření navržené orgánem sociálně-právní ochrany dětí a schválené soudem<sup>91</sup> Ústavní výchova je v České republice právně upravena zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

<sup>86</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 932–934. Ve znění pozdějších předpisů. - 934 Dostupné online.

<sup>87</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 943–952. Ve znění pozdějších předpisů. - 952 Dostupné online.

<sup>88</sup> HRUŠÁKOVÁ; WESTPHALOVÁ A KOL. *Velký komentář: Občanský zákoník II – rodinné právo. [s.l.]: C. H. Beck S. 1220.*

<sup>89</sup> Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné online. § 971–975. Ve znění pozdějších předpisů. - 975 Dostupné online.

<sup>90</sup> Zákon č. 359/1999 Sb., zákon o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů*. 1999. Dostupné online. § 30. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné online.

<sup>91</sup> MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2008, 271 s. ISBN 978-80-7367-368-0.

### 11.3.1 Zařízení ústavní výchovy

- Diagnostický ústav
- Dětský domov
- Dětský domov se školou
- Výchovný ústav

Zařízení ústavní výchovy poskytují preventivně výchovnou péči, předcházejí vzniku nebo rozvoji negativních vlivů na chování dítěte, poskytují pomoc a spolupracují s rodiči nebo zákonnými zástupci a spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí. Účelem zařízení je zajistit nezletilé osobě na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově náhradní výchovnou péči v zájmu zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání dítěte.

## 11.4 Příprava k náhradní rodinné péči

### Podmínky náhradní rodinné péče

Pokud se manželé nebo jednotlivec rozhodne osvojit si dítě, musí jít na oddělení sociálně-právní ochrany dětí městského úřadu. Musí doložit: potvrzení o příjmu, posudek zaměstnavatele, potvrzení o zdravotním stavu, výpis z rejstříku trestů. Žadatelé jsou povinni projít přípravným vzděláváním v daném rozsahu:

- žadatelé o pěstounskou péči nejméně 48 hodin
- žadatelé o pěstounskou péči na přechodnou dobu 72 hodin.

### 11.4.1 Přípravné vzdělávání PRIDE

Jednou z možností, jak lze připravovat žadatele je kurz PRIDE (Parent Resources for Information, Development and Education), jež vznikl v roce 1993 v USA.<sup>92</sup>

*„Přípravné vzdělávání se soustřeďuje na identifikaci pěti základních kategorií kompetencí u žadatelů o náhradní rodinnou péči, jimiž jsou:*

- *Chránit děti a starat se o ně.*
- *Naplňovat vývojové potřeby dětí a řešit opožděný vývoj.*
- *Podporovat vztahy mezi dětmi (a jejich původními rodinami či blízkými osobami).*
- *Vytvářet pro děti bezpečné pečující vztahy na celý život.*
- *Pracovat jako člen profesionálního týmu.”<sup>93</sup>*



***Shrnutí: V ČR existuje celý systém náhradní rodinné péče (adopce, poručenství, opatrovnictví, pěstounství) a propracovaný systém ústavní výchovy (diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy).***

<sup>92</sup> PAZLAROVÁ, Hana. *Pěstounská péče: manuál propomáhající profese*. 1.. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210207. S. 37–40.

<sup>93</sup> Analýza implementace programu PRIDE v ČR, s. 11–12.



### **Pojmy k zapamatování**

- náhradní rodinná péče, ústavní výchova, PRIDE



### **Cvičení**

- Vypracujte si přehledné tabulky, znázorňující systém náhradní výchovy a ústavní péče v ČR. Toto použijte rovněž jako součást korespondenčního úkolu.



### **Kontrolní otázky**

- Jak byste charakterizovali a vymezili systém náhradní rodinné péče v ČR?
- Charakterizujete adopci, poručenství, opatrovnictví, pěstounství a vymezte jejich rozdíly.
- Jaké typy pěstounství v ČR můžeme uplatnit?
- Jak fungují diagnostické ústavy?
- Popište systém ústavní výchovy včetně konkrétních rozdílů mezi dětským domovem, dětským domovem se školou a výchovným ústavem.



### **Korespondenční úkol**

- Vizte zadání ve cvičení k této kapitole.



### **Literatura**

- (1) HRUŠÁKOVÁ; WESTPHALOVÁ A KOL. *Velký komentář: Občanský zákoník II – rodinné právo*. [s.l.]: C. H. Beck S. 1220
- (2) MATOUŠEK, O. (2008). *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál.
- (3) PAZLAROVÁ, H. (2016). *Pěstounská péče: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- (4) Sbíрка zákonů, 1999.

## 12 Typologie učitele a vychovatele



### Cíl kapitoly

- V této kapitole si objasníme, kdo je vlastně učitel, přiblížíme si typologie učitele podle různých autorů, které budete schopni pojmenovat a charakterizovat. Dotkneme se rovněž učitelů konfliktních. Budete schopni vyjmenovat kompetence učitele.



### Klíčová slova

- Typologie učitelů. Döring, Spranger, Vorwickel, Caselmann, konfliktní učitelé, učitelovy kompetence



### Průvodce studiem

Čeká vás poměrně rozsáhlá kapitola, počítejte s 10 až 15 hodinami studia včetně samostatné četby.

### 12.1 Kdo je vlastně učitel?

V odborné pedagogické i psychologické literatuře můžeme najít spoustu rozdělení typologií učitelovy osobnosti. Snad nejznámější rozdělení je podle Ch. Caselmanna (1889–1979) na paidotropa (sociální typ) a logotropa (vědecký, teoretický typ) dále pak rozdělení podle W. O. Döringa (1880–1948), který vycházel ze všeobecné typologie osobnosti E. Sprangera (1882–1963). a rozdělil typologii osobnosti učitele do šesti typů (ekonomický, politický, náboženský, teoretický, sociální, estetický), dále také podle Luky, aj. Pak je také možné a časté rozdělení podle různých typologií temperamentu (Hippokrates, Galenos, I. P.Pavlov, Eysenck, Jung, Kretschmer, aj.).

#### 12.1 1 Typologie podle Sprangera

E. Spranger popsal šest základních typů osobnosti:<sup>94</sup>

**Náboženský** typ přistupuje ke svým činnostem z hlediska víry v Boha, smyslu života, z hlediska vyšších spirituálních principů. Charakterově je spolehlivý, vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor a pro dětskou hru. Žákům (studentům) se proto nezřídka nedovede přiblížit. Jeví se jim někdy jako nudný pedant, puntičkář. W.O. Döring rozděluje náboženský typ na dva podtypy: více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní).

**Estetický** typ je typ učitele, ve kterém převažuje iracionalita (intuice, fantazie, cit) nad racionálností v myšlení a v jednání. Estetický typ má schopnost empatie. Nejvyšší hodnoty spočívají v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu. Má tendenci k individualismu a nezávislosti. Tento typ má dvě varianty: aktivně tvořivý (originální) a pasivně receptivní.

<sup>94</sup> Následující typologie jsou upraveny podle KOHOUTEK, Rudolf. *Typologie osobnosti učitelů* [online]. Kohoutek.blog.cz, 2009-12-27 [cit. 2016-11-12]. Dostupné online. Kohoutek, s. 28.

*Aktivně tvořivý typ* působí na rozvoj žákovy osobnosti.

*Pasivně receptivní typ* vnímá konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm, co je pro něho specifické. U žáků a studentů je oblíben.

**Sociální** typ se věnuje stejnou měrou všem žákům či studentům. Je vstřícný, tolerantní, trpělivý, střízlivý. Je schopen sebezapření. Jeho cílem je výchova společensky prospěšného a užitečného člověka. Je oblíben. Není většinou příliš přísný a náročný. Nejvyšší hodnotou tohoto typu jsou kladné citové a psychosociální vztahy, láska k lidem, sociabilita, altruismus, filantropie. Blíží se náboženskému typu. Často se spokojí i s nižšími úrovněmi vědomostí, znalostí a dovedností žáků.

**Teoretický** typ má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět. Učitelů teoretického typu se žáci a studenti často bojí. Teoretický typ učitele často vědecky pracuje. Dominantním zájmem teoretického člověka je nalézání pravdy. Jde o typického vědátora.

Na znalosti a dovednosti žáků je náročný.

**Ekonomický** typ je charakterizován snahou dosáhnout u žáků či studentů maximální výsledky s minimálním vynaložením energie, sil a úsilí. Je často úspěšným metodikem. Rád žáky (studenty) vede k samostatné práci. Chápe vzdělání jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Ekonomický typ je však nezřídka až příliš praktický a nedoceňuje teorii a fantazii (originalitu). Jeho vyučovací cíle inklinují k pragmatice aplikaci.

**Mocenský** (politický) typ má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Řídí se spíše úsilím prosadit své nápady, názory, postoje atp., než primárně kladným postojem či vztahem k žákům a studentům. Velmi rád prožívá vědomí vlastní převahy a těší jej, když se ho žáci či studenti bojí. S oblibou kárá a trestá. Chce být obáván. Bývá velmi náročný a kritický. Bývá někdy označován jako politický typ učitele.

Ani W. O. Döring ani E. Spranger netvrdí, že by nemohly existovat ještě i jiné, např. *smíšené*, resp. méně výrazné typy.

Typologie učitelovy osobnosti podle W. O. Döringa						
Typ	Náboženský	Estetický	Sociální	Teoretický	Ekonomický	Politický
<b>Charakteristický rys</b>	důsledné propojení životního dění s božstvím	nutková potřeba utvářet lidskou bytost	projevy sympatie vůči všem	preferováno teoretické poznání a učební předmět	s minimální námahou maximální výkon, příprava pro praxi	utváření osobnosti podle vlastních představ
<b>Dominantní vlastnost a orientace učitele</b>	spolehlivý, charakterní, vážný, bez respektu k vědě	fantazie, cit, empatie	trpělivost, střízlivost, schopnost a potřeba empatie	bez odpovědnosti za osobnost žáka, intelektualistická orientace	metodicky vynikající, utilitární orientace, podcenění fantazie	snaha vést, ovládat, prosadit vlastní osobnost, přísnost při hodnocení
<b>Vztah žáků k učiteli</b>	ctěn, ale nemilován	oblíben	oblíben, milován, ale nerespektován	indiferentní, laxní přístup	oceňován bez emotivního podtextu	neoblíben a obáván

Obrázek č. 4 In: Prokešová M. (1997). *Osobnost učitele aneb ten, který miluje*, s. 21.

### 12.1.2 Typologie podle E. Vorwickela

rozdělil osobnost učitele podle toho, zda se věnují více vzdělání žáků než jejich výchově. A na základě tohoto rozdělil učitele na typ věcný (vzdělání) a osobní (výchova) a postupně k nim přidal dva podtypy: striktně věcný a oduševněně věcný a naivně osobní a uvědoměle osobní.

**Striktně věcný** typ je zaměřen na vědomosti, učebnice, paměť. Nevede žáky a studenty k samostatnému myšlení a tvořivosti.

**Oduševněně věcný** typ vidí v učební látce a vědomostech cestu k rozvíjení poznávacích procesů a intelekt žáků (studentů), odmítá však tendence k vlastnímu tvořivému myšlení.

**Naivně osobní** typ učitele staví výuku na intuici, emocích. Rozhoduje se spíše srdcem než střízlivou logickou úvahou a má zájem o osobnost svých žáků, především z hlediska výchovy.

**Uvědoměle osobní** typ učivo neschematizuje, bere ohled na osobnost žáka, na rozdíl od naivně osobního typu však respektuje obsah a zákonitosti svého učebního předmětu. U žáků bývá oblíben.

Vorwickelova typologie je nosná a v praxi stále využitelná. Autor k ní došel na základě pozorování a indukce.

### 12.1.3 Caselmannova eliptická typologie učitelů

Teoreticky důkladně propracovaná a psychologicky přesvědčivá se jeví Ch. Caselmannova eliptická typologie učitelů. Podobně jako Vorwickel, také německý pedagog a psycholog Christian Theobald **Caselmann** (1889–1979) použil za kritérium své typologie to, zda se učitel ve své pedagogické práci orientuje především na učení (učební předmět), nebo na žákovu (studentovu) osobnost. Rozdělil podle tohoto kritéria učitele na dva základní typy, a to na: **logotrop**, který je zaměřen především na učební předmět a důraz klade na vzdělání žáka (studenta), a na **paidotrop**, který je zaměřený především na žáka a na utváření jeho osobnosti.

Caselmann rozpracoval teorii čtyř typů učitelů:

**Filozoficky orientovaný logotrop** je zaměřen na předávání svého světového názoru. Tento typ učitele bývá značně subjektivistický. Vlastní zkušenosti a názory studentů příliš nerespektuje. Pokud však jsou studenti podobně psychicky založení jako filozoficky orientovaný logotrop, silně je ovlivňuje intenzitou a hloubkou svého působení.

**Odborně-vědecky orientovaný logotrop** je orientován na svůj obor, s velkou šíří vědomostí a znalostí. Jeho cílem je nadchnout žáky či studenty pro svůj učební předmět, vzbudit o něj zájem, srozumitelně vysvětlit učivo. Nedostatkem bývá strohá přísnost, upřednostňování svého předmětu, přehlížení věkových a individuálních zvláštností studentů, přehlížení vlastností osobnosti (nedostatek pochopení a uznání). Vyžaduje vyšší úroveň znalostí.

**Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** usiluje o pochopení a porozumění každému žákovi, studentovi. Podstatu svého pedagogického působení vidí zejména ve výchově. Slovy J. Patočky – snaží se zasáhnout své žáky až v srdci. Má k žákům téměř rodičovský (otcovský či mateřský) vztah, je plný pochopení a důvěry. Ve třídě důsledně dbá na pořádek a disciplínu. Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop má smysl i pro práci s problémovými, resp. difilními žáky, kteří mají nejružnější závady a poruchy chování.

**Obecně psychologicky orientovaný paidotrop** se nevěnuje pouze rozvoji osobnosti jednotlivců, ale klade si výchovné cíle všeobecnějšího rázu, jako např., jak vzbudit zájem všech žáků o méně zajímavé učivo, jak utvářet pojmy, cvičit paměť, překonávat negativismus apod. Hrozí mu přitom nebezpečí, že sleví z věcných požadavků na žáky (studenty). Podle Caselmanna je výskyt tohoto typu řidší.

S paidotropem a logotropem se kříží autoritativní a sociální typ učitele.

Typologie učitelovy osobnosti podle CH. Caselmanna				
Základní typy	Varianty základního typu		Zaměření	Pedagogické důsledky
	Logotrop (Věda)	orientovaný	filozoficky	světový názor
vědecky			teoretické otázky	vzdělávací výsledky
Autoritativní		direktivní řízení	učitel = vědecká autorita	
Sociální		samostatnost ve vyučovacím procesu	učitel = organizátor	
Paidotrop (Žák)	orientovaný	individuálně psychologicky	osobnost žáka (jednotlivce)	citový vztah
		obecně psychologicky	problematika mládeže	racionální prvky
	Sociální		volnost (relativní svoboda)	učitel = přítel
	Autoritativní		organizace vyučovacého procesu	učitel = představený (sociální autorita)

Obrázek č. 5 In: Prokešová M. (1997). *Osobnost učitele aneb ten, který miluje*, s. 22.

**Autoritativní** typ se vyskytuje častěji u logotropů, sociální typ u paidotropů, ale může tomu být i opačně.

Autoritativní typ křížený s paidotropem charakterizuje úsilí utvářet osobnost žáků (studentů) podle vlastních představ, bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti.

**Sociální** typ ponechává žákům větší volnost. Chce být žákům (studentům) přítelem. Jestliže však má slabou osobnost, resp. když není na náležitě odborné úrovni, má nezdárka těžkosti s disciplínou.

Podle pedagogických postupů rozlišuje Caselmann ještě tři typy učitelů:

**Vědecko – systematický**, který má racionální a systémový postup ve vyučovací hodině,

**Umělecký** – pro něho je příznačná intuice,

**Praktický** – má organizační vlohy.



Typy osobnosti učitelů je možno diferencovat také podle výsledků v psychologických diagnostických metodách zkoumání osobnosti (testech).

#### 12.1.4 Lewinova typologie učitele

Často je využíváné třídění typů a stylu práce řídících a pedagogických pracovníků podle amerického psychologa německého původu Kurta **Lewina** (1890–1947) na dominantní, liberální a demokratické:<sup>95</sup>

**Dominantní**, autoritativní, autokratický až diktátorský styl výchovy a vztahů k žákům je typický tím, že v jednání učitele převažují dominantní prvky, učitel mnoho rozkazuje, hrozí, trestá, vyhledává a záporně hodnotí chyby žáka, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, neumožňuje jim projevit samostatnost, tvořivost či iniciativu. Je direktivní, velmi náročný, nepřipouští diskuzi, žádá poslušné a bezpodmínečné plnění svých posouzení a požadavků bez jakýchkoliv připomínek. Často má cholerický temperament. Skupina či třída vedená tímto stylem se vyznačuje vyšším napětím ve vztazích, vykazuje vysoký výkon, ale pouze za kontroly učitele. Učitel často vyžaduje rychlou a doslovnou reprodukci toho, co žáky učil. Formulaci vlastními slovy žáků nesnáší. Tento styl u slabších typů osobnosti žáků vede k submisivitě, závislosti a často malé iniciativě a u silných typů ke zvýšené asertivitě až agresivitě. Některé děti vystavené působení diktátorského učitele mohou mít i zdravotní potíže. Např. ranní nevolnosti a zvracení, zvýšenou psychickou tenzi, bolesti hlavy apod.

**Nezasahující**, liberální styl vztahů k žákům učitel řídí žáky málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky, ale spíše užívá neosobních výzev vůči celé skupině (je třeba, mělo by se). Takový učitel má často příliš až neoprávněnou důvěru v žáky. Bývá to typ učitelů vnitřně nejistých, pasivních, ale také takových, kteří se snaží vyhnout chybám autoritativního postupu a neměli dosud správně vyváženou koncepci výchovy. Ve složitých situacích bývá tento postup méně škodlivý než postup autokratický, nedává však žákům normy a požadavky nezbytné pro formování charakteru, nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti, takže skupina obvykle nedosahuje výsledků, kterých by mohla a chtěla dosáhnout. Žáci jsou nejistí a mají sklon k chaotickým reakcím.

**Integrační**, sociálně integrační, demokratický styl vztahů k žákům prvky vedení jsou vyváženy dostatkem kontroly a pevného výchovného působení, ale přitom je i prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost v práci a interpersonálních vztazích. Sankce jsou uplatňovány vyváženě, spravedlivě. třída má jasný přehled o postupu k cíli. Uvolněné napětí ve třídě umožňuje navázání užší přirozené vazby, lepší spolupráce, práce je dostatečně tvořivá, avšak ne tolik, aby bylo rozptylováno úsilí a brzděn postup k cíli. Integrační styl nejvíce pomáhá rozvíjet psychosociálně zralou osobnost žáka a je optimální nejen pro utváření kolektivu, ale i pro výchovnou práci vůbec. Je však pro učitele značně obtížný. Málokterý učitel má tak ideální strukturu vlastností, která by vedla ke spontánnímu rozvoji integračního stylu. Zpravidla se tomuto stylu musí učit, upevňovat v sobě vlastnosti výhodné pro tento styl a potlačovat nevýhodné. S tím jsou spojeny i mravní a volní vlastnosti charakteru, které úsilí o ideální styl usnadňují.

<sup>95</sup> Následující pasáže jsou od Kohoutka přímo přejaty.

Ani integrační postup se neobejde bez určité míry dominantních forem, jde však o to, aby tyto formy nepřevažovaly.<sup>96</sup>

### 12.1.5 Typologie podle žáků 9. tříd

**Kategorizace učitelů podle žáků 9. tř. základní školy,** které se mi zdá pro praxi velice výstižné:

- a) Přísná a nepřístupná, zlá, která nenaučí,
- b) Hodná a „blbá“, nenaučí
- c) Přísná, ale přístupná, naučí,
- d) Milá a důsledná, naučí.

Jaký je asi rozdíl v té hodné, která nenaučí a v milé, která naučí?

Hodná je pravděpodobně taková, která všechno promíjí, neklade požadavky, není přísná, je jen hodná, nic nepožadující, nic nechtějící – tím pádem znamená hodná to-též co být slabá, nezvládající, v podstatě rezignující. Zatímco „milá“ nevylučuje být hodná, ale zároveň určité nároky a požadavky má, je důsledná, vytyčuje si určitou míru a normu chování, může být i přísná. Žáci však vycítí, že to s nimi myslí dobře a že k nim má určitý pozitivní vztah, který jí dovolí „býti milou“. Slovní základ je zde stejný jako ve slově milovat a opravdová, skutečná láska je vždy zároveň zodpovědná. Proto všechno nepromíjí, není lhostejná, není bez nároků, je svým způsobem starostlívá a pečlívá o toho, koho miluje. Proto nemůže být pouze hodná...

Definovány byly také typy učitelů, kteří vyvolávají konflikty – sociální interakci tedy svým způsobem nezvládají a nejsou tedy příliš sociálně kompetentní. Poměrně známé je rozdělení typů učitelských osobností podle J. Poplucze (1973)<sup>97</sup>.

## 12.2 Učitelé se sklonem ke konfliktům

**Sedm základních typů vyvolávajících konflikty:**

- Učitelé *málo spolehliví* – s negativním vztahem k práci, s minimem znalostí a požadavků, s lehkovážným přístupem, bez disciplíny k sobě i k jiným;
- Učitelé *přísní a domýšliví* – netolerantní, vnucují své názory, přísný přístup k žákům;
- *Intrikáři, pomlouvající, vypočítaví a ziskuchtiví* – zneužívají důvěry ostatních, snižují autoritu kolegů, k vedení se chovají loajálně, polopravdivé informace vnímají jako ověřená fakta, chtějí se vlichotit;
- Učitelé *málo se ovládající* – výbušní, zvyšují často hlas, kritičtí, netrpěliví vzhledem k sociálnímu okolí, ukřičení vzteklouni, pracovně iniciativní a intenzivní, bez empatie a sociálního cítění;
- *Nepřístupní učitelé* – uzavření do sebe, egocentričtí, málo komunikativní, chladní a málo vlídní k ostatním, formální a pedantičtí;

<sup>96</sup> KOHOUTEK, Rudolf. *Typologie osobnosti učitelů* [online]. Kohoutek.blog.cz, 2009-12-27 [cit. 2016-11-12].

<sup>97</sup> POPLUCZ, J. (1978). Organizacja czynności nauczycielskich. In SEKERA, J. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Spisy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, s. 76–78):

- *Bezradní učitelé* – mají málo zkušeností i znalostí, nedostatek aspirace, okolím jsou rovněž v důsledku tohoto podceňováni, vzbuzují posměch, neumí nalézt příčiny výchovných problémů;
- *Nestálí učitelé* – nerozhodní, podléhají emocím, nesystematičtí, málo spolehliví, nevyrovnaný přístup k okolí, nezajímají je názory druhých, neusilují o vlastní zlepšení.

Protože však ve škole (výuce) jde vždy o vzájemnou interakci, mají učitelé také svůj protějšek – dítě, žáka. S čím, nebo lépe řečeno s kým se střetávají? Děti jsou rovněž osobnostmi určitého temperamentu a dispozic, s určitou vědomou i nevědomou motivací. Do sociální interakce s učitelem vstupovat musí, nemohou si vybírat, s kým budou či nebudou komunikovat. Zkušenosti ze sociálních interakcí vzhledem ke svému věku ještě tolik nemají, neprošli ani různými školeními či výcviky, jak zvládat psychickou zátěž a konflikty. Jsou však do tohoto interpersonálního kontaktu chtě nechtě vtaženi, ať jej jakkoliv zvládají či nezvládají. Můžeme také nějakým způsobem rozdělit typologii dítěte – žáka?

### 12.3 Rozdíly „hlav“ dle Komenského

O to se pokoušel již J. A. Komenský<sup>98</sup> Pripomeňme si jeho rozdělení dětí do těchto typů „hlav“ (v závorce dodatek z dnešního pohledu):

Rozdíly hlav:

1. vtipní, chtiví a povolní (chytří, pracovití, hodní),
2. vtipní a váhaví, bez vzpoury však (chytří, nepřiliš bystří – pomalejší, hodní),
3. vtipní a chtiví, však k své vůli (chytří, pracovití, tvrdohlavě neposlušní),
4. povolní a chtiví, však zpozdilí a tupí (hodní, pracovití, ale bez nadání a inteligence),
5. jsou hloupí a k tomu nechtiví (hloupí a nepracovití),
6. jsou hloupí a při tom vzpurní. Z takových řídka co bývá...

Pokusme se jen hypoteticky propojit některé „konfliktní“ typy učitelů s typem „hlav“ podle Komenského a znovu si uvědomme, že ve škole si opravdu nelze partnera ke komunikaci vybírat a představme si, co „vše“ může po setkání těchto jedinců vznikat.

Např.

Učitel přísný a domýšlivý x hlava vtipná, chtivá, však k své vůli

Učitel nestálý x hlava vtipná, chtivá a povolná

Učitel málo se ovládající x hlava hloupá a při tom vzpurná

Učitel bezradný x hlava povolná a chtivá, však zpozdilá a tupá

Učitel nepřístupný x hlava hloupá a k tomu nechtivá

Učitel intrikář x hlava vtipná a váhavá, bez vzpoury však

<sup>98</sup> KOMENSKÝ, J. A. (1951) Didaktické spisy. Praha. Nebo také KOMENSKÝ, J. A. (1973). Opera omnia 11, s. 82–83.

To však nestačí. Přidejte si k tomu různé typy temperamentů, např. melancholika se sangvinikem, cholerika s flegmatikem, přimíchejte různé vidění světa a životní zkušenosti, sociální zázemí, styly sociálního chování, emoce.... A musí nám být jasné, že o vzájemné konflikty ve školách skutečně není nouze.

Komenský dále krásně charakterizuje učitele těmito slovy:

To pak vedení nejpředněji na tom záleží, aby dobré příklady ustavičně před očima měli. „Doce facienda, sed faciundo.“ Uč je činit činěním; neboť děti opičátka jsou+ co uhlídají, dobrého neb zlého, hned dělají. Proto rodičové, chůvy, a čeládka střídmě, mírně, vážně, k sobě vespolek uctivě, a všelijak mravně a ctnostně vésti sobě mají, pro dítky; ovšem pak učitelé nejvýbornější z lidí býti musejí, obyčejů a povah líbezných a pravé ctnosti zrcadlo, protože se k nim jistotně žáci formovati budou...“<sup>99</sup>

A ve své Didaktice analytické pak hovoří takto:

„Předně: Lidská přirozenost je svobodná, miluje činnost z vlastní vůle a děsí se nucení. Tak chce býti vedena k tomu, k čemu směřuje a nechce býti vlečena, strkána nebo nucena. Z toho vyplývá, že učitelé mrzutí, panovační a takoví, kteří rádi rozdávají rány, jsou nepřátelé lidské přirozenosti a takřka narození k tomu, aby sráželi a ničili schopnosti, ne však, aby je povznášeli a zušlechťovali. Sem též náležejí suchopární a neplodní dogmatikové, kteří vyučují toliko z vyschlých pouček, nepřinášejí však pobavení, aby žáky pohnuli k učení, činí z nich naopak tvory znechucené a využívající příležitosti k útěku od učení, anebo tvory sobě podobné, totiž kožené a neohebné.“<sup>100</sup>

## 12.4 Učitel a jeho kompetence

Mezi základní kompetence učitele patří:

Komunikační

Motivační

Prezentační

Diagnostická

Organizační

Jen v krátkosti – znamená to, že je to především učitel, který by měl zvládat určitou úroveň komunikace (verbální, nonverbální, činem) jak se žákem, tak také s jeho rodiči, a že by si měl být vědomý, že vždy jde o vzájemnou interakci (nebo také každá akce má svou reakci). Motivační kompetence předpokládá, že učitel umí žáka zaujmout, že jej při výuce nenudí (vzpomeňme na Herbartu – kdo nudí žáky, hřeší). Učitel, který si na třídních schůzkách např. stěžuje rodičům, že jejich děti nedávají v hodinách pozor, neposlouchají, atd., na sebe prozrazuje svou motivační nekompetentnost... Prezentační kompetence je o „umění“ oživit mrtvou látku, o schopnosti zajímavě a podnětně hovořit či jinak zprostředkovat žákům dané učivo. Diagnostická kompetence (diagnosis – průnik k poznání) je nejen o rozpoznání schopností žáka, ale také rozpoznání možných

<sup>99</sup> KOMENSKÝ, J. A. (1951) Didaktické spisy. Praha, s. 141.

<sup>100</sup> KOMENSKÝ, J. A. (2004). *Didaktika analytická*. In: Dílo Jana Amose Komenského. Praha : Academia, 1973. Svazek 11. Didactica, s. 286.

příčin neúspěchu a o schopnosti pokud možno objektivního hodnocení. Organizační – týká se nejen schopností vést výuku v určitém systému, řádu, ale také o schopnosti řídit i jiné aktivity, spojené s výukou a výchovou (třídnictví, systém v dokumentech, ale i volnočasové aktivity – výlety, atp.).

### 12.4.1 Odborné kompetence

**Obecně kompetence můžeme rozdělit na:**

- **Kompetence oborově předmětová** – učitel je schopen v rámci své aprobace transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.
- **Kompetence didaktická/psychodidaktická** – ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár, který je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.
- **Kompetence pedagogická** – ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.
- **Kompetence manažerská** – má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků.
- **Kompetence diagnostická, hodnotící** – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
- **Kompetence sociální** – ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.
- **Kompetence prosociální** – ovládá prostředky socializace žáků.
- **Kompetence komunikativní** – ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.
- **Kompetence intervenční** – ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
- **Kompetence osobnostní** – psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.
- **Kompetence osobnostně kultivující** – má znalosti všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.

### 12.5 Osobnostní předpoklady učitele

Mezi **specifické osobní předpoklady** pro profesi pedagoga patří:

- Široký rozhled (nejen úzká specializace na jeden obor, tzv. fachidiocismus)
- Morální profil a žádoucí hodnotové orientace
- Smysl pro spravedlnost
- Pedagogický optimismus (znamená nepřípustnost rezignace)
- Pedagogický takt a klid (pokud možno harmonicky vyrovnané osobnosti)
- Pedagogická angažovanost (otázky výuky a výchovy učitele zajímají)

- Láska k vychovávanému (někdy se hovoří o sympatii)
- Tvořivé myšlení

Co se týče pedagogického optimismu, ráda bych zdůraznila, že se netýká pouze optimismu vzhledem k výkonům žáka (každý je vzdělavatelny a vychovatelný), ale především **vírou v dobro** žáka (dítěte), třebaže je skryto a není na první (a dokonce ani na druhý) pohled patrné. Je to podle mého názoru největší problém současného školství – učitelé a učitelky pod vlivem každodenního kontaktu s dětmi a svých vlastních negativních zkušeností (žáci se vymlouvají, lžou, dělají naschvály, atd.) již ztrácejí schopnost věřit v jejich dobrou vůli; nepředpokládají dobrý, ale již téměř automaticky špatný úmysl. Jejich pohled na „dítě ve škole“ je spíše negativní než pozitivní. Optimismus v tomto slova smyslu dnešním učitelům chybí.

Každý učitel či jiný pracovník v sociální sféře by měl být „naivní“ – tedy věřit v dobro lidí. Je **dvojí naivita** (podle A. Schweitzera) – naivita z nevědomosti a hlouposti, které se nesmíme dopustit, protože na ni doplatíme (nemůžu naivně předpokládat, že např. několikanásobný vrah z parku mi neublíží a jít tam v noci) a pak je naivita vědomá, kdy až moc dobře víme, čeho všeho jsou lidé schopni, ale přesto věříme, že jsou dobří – to je naivita, které se musíme odvážit. Tato „odvážná vědomá naivita“ by měla být základní vlastností učitele.



Seznámili jsme se s typologií učitelů podle Caselmana, Döringa, Vorwickela, Lewina. Konfliktní typy učitelů jsme si charakterizovali dle J. Poplucze. Nezapomněli jsme ani na učitelské kompetence. Krásně jsme si vzpomněli na J. A. Komenského a jeho typologii hlav. Připomněli jsme si také jeho slova, adresované učitelům.



#### **Pojmy k zapamatování**

- Paidotrop, logotrop, a další typologie dle Caselmana, Döringa, Vorwickela, Komenského, i žáků 9. tř. ZŠ



#### **Cvičení**

- Vytvořte přehlednou tabulku typologií učitele dle námi jmenovaných autorů. Tabulka je zároveň korespondenčním úkolem k této kapitole.



#### **Kontrolní otázky**

- Mohli byste charakterizovat jednotlivé typologie učitelů a rozlišit rozdíly mezi jednotlivými autory?
- Který typ konfliktního učitele se Vám samotným jeví jako nejméně přijatelný?
- Je možné Komenského typologii „hlav“ použít i v dnešní době pro dnešní děti-žáky?
- Umíte vyjmenovat a definovat kompetence učitelů?



### **Korespondenční úkol**

Jaké jsou Vaše vlastní vzpomínky na učitele, se kterým jste se v průběhu svých školních let setkali? Napište svou vlastní vzpomínku na učitele, který se Vám nejvíce „vryl“ do paměti.



### **Literatura**

- (1) CASELMANN, Ch. (1949). *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart: Ernst Klebt Verlag, 1953, 1970.
- (2) ČÁP, J. a MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- (3) KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000. KOHOUTEK, Rudolf. *Typologie osobnosti učitelů* [online]. Kohoutek. blog.cz, 2009-12-27 [cit. 2016-11-12]. Dostupné online.
- (4) KOMENSKÝ, J. A. (2004). *Didaktika analytická*. In: Dílo Jana Amose Komenského. Praha: Academia, 1973. Svazek 11. Didactica, s. 286.
- (5) KOMENSKÝ, J. A. (1951). *Didaktické spisy*. Praha. nebo také KOMENSKÝ, J. A. (1973). Opera omnia 11, s. 82–83.
- (6) POPLUCZ, J. (1978). *Organizacja czynności nauczycielskich*.
- (7) PROKEŠOVÁ, M. (1997). *Osobnost učitele aneb ten, který miluje*. Ostrava: VAVA.
- (8) SEKERA, J. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Spisy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, Sv. 83.

## 13 Pedagogická diagnostika a pedagogická evaluace; předmět, funkce, metody



### Cíl kapitoly

- *Po prostudování této kapitoly si vytvoříte základní představu o pojetí, rysech, metodách, typech pedagogické diagnostiky a budete umět je vysvětlit.*



### Klíčová slova

- Pedagogická diagnostika, rysy, metody, typy



### Průvodce studiem

- Tato kapitola je pouze informační, k zvládnutí tohoto tématu je nutné hlubší samostudium. Předpokládejte cca 3 hodiny svého času.

### 13.1 Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika je disciplínou, která se zabývá otázkami diagnostikování subjektů převážně ve školním prostředí. Formuluje teorii pedagogického diagnostikování a způsoby interpretace pedagogických diagnóz. (Průcha, Walterová, Mareš 2003) Pedagogickou diagnostiku provádí pedagog ve třídě a v případě potřeby speciální pedagogové a psychologové v pedagogicko-psychologické poradně.

Diagnostikou rozumíme poznávání, analýzu, interpretaci a hodnocení edukační reality, převážně se zaměřením na jednotlivce, popř. v kontextu skupiny. Zabývá se aktuálním výkonem jedince a analyzuje ho v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jenž na tento vývoj spolupůsobí. Na základě získaných údajů zahajuje bezprostřední intervenci, navrhuje použití dalších metod a postupů a vypracovává individuální vzdělávací plán. Směřuje k maximálnímu uspokojování žákových vzdělávacích potřeb. (Průcha, 2009)

#### 13.1.1 Charakteristické rysy pedagogické diagnostiky

- komplexnost – projevy žáka je třeba interpretovat v kontextu vnějších vlivů (rodina, společnost, škola, osobnost jedince)
- respekt k dosavadnímu individuálnímu vývoji žáka – postupy jsou plánovány tak, aby odpovídaly dané úrovni dítěte bez ohledu na jeho kalendářní věk
- vědomí dlouhodobosti procesu – jde vždy o sled kroků, na základě diagnózy volí pedagog optimální metody, které se mohou v průběhu vývoje žáka měnit
- sledování validity diagnostických testů – testy a zkoušky musí diagnostikovat jev, na který jsou zaměřeny
- zajištění reliability – určitý příznak musí být měřen s takovou přesností, aby bylo jisté, že tentýž příznak se projeví i s určitým časovým odstupem



- záruka objektivit – při diagnostice je třeba minimalizovat subjektivní postoje pedagoga, který by neměl podlehnout např. negativnímu očekávání (Průcha, 2009)

### 13.1.2 Metody a nástroje pedagogické diagnostiky

- pozorování – jedna z nejvýznamnějších metod pedagoga, umožňuje získat údaje za delší časové období, sledovat reakce na odlišné události v bezprostředním kontextu školní reality
- anamnéza – je předpokladem pro respektování dosavadního individuálního vývoje dítěte, rodinná anamnéza shromažďuje údaje o rodině, osobní anamnéza zachycuje údaje o vývoji jedince nutné k pochopení jeho současného stavu
- rozhovor – poskytuje bezprostřední odpovědi, odhaluje aktuální prožívání žáka (rodičů), pedagog může využít i strukturovaný rozhovor (vhodně sestavené otázky směřující k řešení určitého problému)
- dotazník – pokud umožňuje výběr z předem formulovaných odpovědí, umožňuje lepší zpracování, volné odpovědi mají naopak autentickou hodnotu (závisí ovšem na schopnosti respondenta vyjádřit se)
- didaktické testy – druh zkoušek, které se skládají z různých úkolů, standardizované testy mají jasný způsob zadávání a vyhodnocují se pomocí stanovených kritérií, nestandardizované testy jsou méně náročné na vyhodnocení, mohou mít ale nižší validitu
- sociogram – pomocí otázek kladených žákům postihuje klima ve třídě a vztahy mezi žáky
- analýza prací žáků (žakovské portfolio) – ukazuje úroveň osvojení učiva, odráží kvalitu práce učitele
- analýza pedagogické dokumentace – s její pomocí si lze lépe uvědomit širší rámec výuky
- hra – významný diagnostický prostředek, sledujeme výběr her, uplatnění fantazie, soustředění, motoriku, úroveň komunikace, sociální kontakty (Průcha, 2009)

### 13.1.3 Typy pedagogické diagnostiky

#### Diagnostika normativní

Výsledek jedince je v určité zkoušce srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku populace. Srovnávací vzorek může být národní (např. žáci určitého ročníku školy v ČR) nebo dílčí (např. žáci, kteří se hlásí na určitý typ školy). Tento typ diagnostiky slouží spíše potřebám společnosti, odpovídá na otázku, zda dítě dosahuje úrovně svých vrstevníků, nebo za nimi zaostává, umožňuje zařazení dítěte podle úspěšnosti na určité místo v populaci. Normativní diagnostika slouží k posuzování možností studia a v dalších situacích, kde je nutné porovnávat výkon žáků s obecně platnými normami. (Zelinková, 2007)

### Diagnostika kriteriální

Jde o srovnávání s vnějšími měřítky, s objektivně vymezenými úkoly. Zvládá – nezvládá dítě osobní hygienu? Zvládá – nezvládá násobilku? Zkoušky vycházejí z analýzy určité dovednosti a směřují k určení úrovně, na níž se dítě nachází. (Zelinková, 2007)

### Diagnostika individualizovaná

Směřuje k hodnocení dítěte pouze ve vztahu k dítěti samému bez porovnávání s vrstevníky, se spolužáky ve třídě. Sleduje postup a porovnává dosaženou úroveň za určitý časový úsek. Tato diagnostika je nezbytně nutná u dětí handicapovaných, neúspěšných nebo dětí se ztrátou motivace. Malé zlepšení působí jako pozitivní motivace. Předpokladem je dovednost učitele rozdělit úkol na řadu dílčích kroků, které jsou pro dítě zvládnutelné a jsou ukazatelem postupu vpřed. (Zelinková, 2007)

### Diagnostika diferenciální

Slouží k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Např. nekázeň může být zároveň projevem ADHD, stejně tak nesprávného výchovného působení. (Zelinková, 2007)

#### 13.1.4 Historie a současnost

V Českých zemích má pedagogická diagnostika dlouholetou tradici sahající až k J. A. Komenskému, který se v Informatoriu školy mateřské zamýšlel nad vhodností nástupu dítěte do školy. V šedesátých letech se dostává do popředí vědeckého zájmu v souvislosti se změnami školského systému a s rozvojem pedagogického poradenství. V sedmdesátých letech se začíná rozvíjet speciálně-pedagogická diagnostika. (Zelinková, 2007)

V současné době je zdůrazňována diagnostická kompetence učitelů základních škol jako jeden z prostředků zkvalitnění práce s žákem. Diagnostika není testování a diagnóza by neměla být přidělena „nálepka“. Diagnóza má význam především pro domluvu mezi odborníky. Je ovlivněna profesní úrovní a zkušeností těch, kteří se na jejím stanovení podílejí. U některých žáků je přidělení diagnózy nutné, zdravotně oslabené dítě, dítě se specifickou poruchou učení či chování má nárok na vypracování individuálního vzdělávacího plánu na základě stanovené diagnózy. (Zelinková, 2007)



**Pedagogickou diagnostiku můžeme chápat z hlediska jejich typů na diagnostiku normativní, kriteriální, individualizovanou a diferenciální. Mezi základní metody pedagogické diagnostiky patří metoda pozorování, rozhovoru, dotazníku, anamnézy, didaktického testu, sociogramu, analýza prací žáků, analýza pedagogické dokumentace. Také hra je jednou z metod pedagogické diagnostiky. Mezi charakteristické rysy pedagogické diagnostiky patří komplexnost, dlouhodobost, reliabilita, objektivita a úcta k druhému člověku.**



### **Pojmy k zapamatování**

- ujednoťte si následující pojmy: reliabilita, variabilita, objektivita



### **Cvičení**

- V našem výčtu metod a rysů pedagogické diagnostiky chybí výčet funkcí pedagogické diagnostiky. Sami vyhledejte, nastudujte a použijte jako korespondenční úkol k této kapitole.



### **Kontrolní otázky**

- Proč je potřebná pedagogická diagnostika?
- Jaké typy pedagogické diagnostiky znáte?
- Vyjmenujte metody pedagogické diagnostiky a charakterizujte je.
- Vyjmenujte funkce pedagogické diagnostiky.



### **Korespondenční úkol**

- Napište, jak jste během své školní docházky vnímali diagnostiku svých činností svými učiteli Vy samotní.



### **Literatura**

- (1) PRŮCHA, J. (2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- (2) ZELINKOVÁ, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program (nástroje pro prevenci, nápravu a integraci)*. Praha: Portál.

## 14 Pedagogika volného času, její pojetí, funkce, principy



### Cíl kapitoly

- Po prostudování této kapitoly se budete orientovat v pojetí pedagogiky volného času, v jejích principech, funkcích, typech. Získáte základní informace z historie volnočasových institucí u nás i v zahraničí.



### Klíčová slova

- Volný čas, polovolný čas, pracovní čas, funkce volného času, principy volného času, zájmová činnost, historie volnočasových institucí



### Průvodce studiem

- Ke zvládnutí tohoto tématu budete potřebovat poměrně více času vzhledem k faktům, které je třeba si vštípit a zapamatovat. Předpokládejte minimálně 15 hodin svého času.<sup>101</sup>

### 14.1 Pojetí volného času

*J. Pávková definuje volný čas jako opak nutné práce a povinností, jako dobu, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.*<sup>102</sup>

Činnosti času pracovního se týkají těch činností, ve kterých jsme profesionálně zainteresováni, tedy za určitou mzdu a za určitou hodinu. Mluvíme tedy o své profesi či zaměstnání.

Činnosti času vázaného jsou ty činnosti, které vyplývají z naší společenské role. Víme, že každá z uvedených činností (hra, učení, práce) je dominantní na jiném vývojovém stupni člověka z hlediska ontogeneze. Hra je typická pro období dětství, učení pro školní věk, práce pro dospělost. Všechny tři uvedené činnosti jsou ve velice úzkém vzájemném vztahu a ovlivňují se. Společně pak mají podíl na utváření a přetváření hodnotové orientace člověka.

#### 14.1.1 Problém polovolného času

Může se také stát, že některé činnosti času vázaného volně přecházejí do oblasti času volného. Pokud se údržba domu pro nás stane „kutilskou“ záležitostí, mohli bychom tuto činnost zahrnout do kategorie, kterou zavádí Dumazedier pro smíšené aktivity a nazývá ji „čas polovolný“. Definici uvádí opět P. Pácl. Jsou to činnosti nejednotného charakteru, jež jsou potěšením, zábavou, odpočinkem pro toho, kdo se jim věnuje, ale zároveň přinášejí určitý užitek a není snadné rozlišit, která z těchto dvou stránek je dominující.<sup>103</sup>

<sup>101</sup> Čerpáno PROKEŠOVÁ, M. *Teze k pedagogice volného času* z roku 2002.

<sup>102</sup> PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. s. 15.

<sup>103</sup> PÁCL, P. *Sociologie životního způsobu*. Praha: SPN, 1989. s. 44.

Pokud chceme tyto aktivity striktně rozlišit, musíme v případném empirickém výzkumu uvádět obojí význam. Vznikne nám jakési rozdělení do dvojic:

- péče o zahradu x zahrádkářství jako záliba,
- chov zvířat x chov jako koníček,
- nutná péče o děti x zábava s dětmi,
- atd. Takto bychom mohli rozdělit i další hraniční činnosti.

### 14.1.2 Činnosti času volného

Podle V. Smékala a M. Vážanského můžeme v případě vědy, zabývající se volným časem, hovořit o dvou základních hypotézách, a to o hypotéze kontrastu a hypotéze shody. V rámci hypotézy kontrastu hovoříme o vzájemných protikladech činností času pracovního a činnosti času volného. Jiný, jiná a jiné jsme v čase pracovním, ten pak „odkládáme“ u dveří svých domovů a rodin. Jinými slovy – nepřenášíme svou práci a starosti do svých domovů. A ještě jinými slovy – v podstatě jsme schizofrenní bytosti, zastávající někdy zcela opačné role ve svých zaměstnáních a zcela opačné ve svém soukromí. Na vizitkách to je někdy vyjádřeno slovy: office a private....*Jak jsme si již řekli, existují dvě základní hypotézy pojetí volného času. Ta první bere v úvahu kontrast mezi pracovním časem a časem volným, ta druhá se zaměřuje na shodu. Z hlediska hypotézy kontrastu existují tyto teorie:*

- teorie kompenzace,
- teorie ventilu,
- teorie zotavení,
- teorie spotřeby.

**Teorie kompenzace** vnímá volný čas jako čas vyrovnání se s nedostatky. Jednoduše, pokud mám problémy a neúspěch v zaměstnání, kompenzuji je ve sportu či v jiné volno-časové náplni. Může zde také platit to, že pokud musím v zaměstnání bezvýhradně poslouchat a nemohu se projevit, kompenzuji si tento pocit tím, že budu ve volném čase jakýmkoliv způsobem „vládnout“.

**Teorie ventilu** hovoří o potřebě odreagování nashromážděné energie. Může jít také o ventilaci nahromaděných emocí. Osoby, pro které je volný čas ventilem, můžeme často vidět např. na fotbalových zápasech, kde se „vykřičí“. Dalším vypouštěcím ventilem může být určitý způsob fyzické práce, aktivní sport, nebo také práce s dětským oddílem, která jedince mnohdy stojí spoustu energie.

Kompenzace – (viz teorii kompenzace o pár řádek výše). Své případné neúspěchy a nezdary v práci vykompenzujeme ve volném čase v soukromí, kdy děláme to, co umíme, co nám jde a co nás baví. Nebo „vybijeme“ svůj potlačovaný vztek a hněv jinou činností. Např. místo agresivní reakce vůči nadřízenému, který nás vyvedl z duševní rovnováhy svými nařízeními nebo výroky, uchopíme kopačku a rýč a zryjeme celou zahradku (výsledkem je užitečná práce v podobě příslibu rozkvetlých kytíček, ne vidina rozvázání pracovního poměru či osobního souboje).

**Hypotéza shody** naopak nemluví o této rozpolcenosti osobnosti, ale o souladu. Naše pracovní činnosti natolik uspokojují naše potřeby uznání, poznání, seberealizace, lásky i jistoty a bezpečí, včetně zastřešujících potřeb estetických a základních fyziologických, že nás ani nenapadne klást je do kontrastu se sebou samými. Naše práce je nám „koníčkem“ a vykonávali bychom ji i ve svém čase volném, a třeba i zdarma. Těší nás a vykonáváme ji rádi. Nedělíme svůj život na pracovní a soukromý, prostě žijeme v obou směrech. Tento stav „nerozpolcenosti“ je ve své podstatě určitým ideálem a prožívají jej skutečně šťastní lidé, kteří měli skutečně dobrý odhad ve výběru svého povolání. Jejich život je v rovnováze.

## 14.2 Funkce volného času

**Komunikace** – v rámci volného času se učíme komunikovat s lidmi na různých úrovních, nejprve však v rodině (prvotní sociální učení – identifikace, nápodoba, sociální zpevňování). Prvotním komunikativním dovednostem se učíme v rámci svých rodin a domovů...

**Regenerace** – ve volném čase by mělo docházet k obnovení psychických i fyzických sil, k odlehčení a k odpočinku od ostatních činností, své síly v podobě spánku a odpočinku „regenerujeme“ denně.

**Rekreace** – odvozeno od lat. rekreo – znovu zrození, znovu tvořím. (Někdy o dovolených zapomínáme na význam tohoto slova, schváceně pobíhající po horách, skalách, věžích, hradech, zámcích či obchodech – ale nenechme se mýlit, naprosté fyzické vyčerpání může duševně pracujícím přinést skutečně „znovustvoření“, i když jedinec si připadá nejen na pokraji tělesných, ale také duševních sil, jako naprosto vyčerpaná troska...)

**Kontemplace**<sup>104</sup> – templum je chrám, zvnitřnění, rozjímání, zastavení se v tichu a v chladu soch, svící a prosvítajícího slunce v barevných mozaikovitých sklech. Jde o ztišení, uzavření se v sobě a zároveň otevření se světu. „Usebrání a rozplynutí se“, obojí zároveň. V tichu chrámu či v dunivém zvuku varhan, rozprostírající se chrámovou lodí a rvoucí srdce... Kon – templece je vejít do chrámu svého vlastního srdce.

**Vzdělání a poznávání nového** – získávání nových znalostí a poznatků, poznávání života lidí a poznávání nových míst a nových světů, dotýkání se historie i současnosti.

**Kultivace** – zdokonalování („šlechtění“) sebe sama na základě nových prožitků a zážitků a vědomostí a znalostí a zkušeností, rozvoj osobnosti, práce na sobě samém, z filosofického hlediska „přesah sebe sama“, transcendence (nejen touha přežít, nejen dobře žít, ale víc než žít – vzpomeňte P. Teilhard de Chardina a jeho pojetí chuti žít a unavené pesimisty, požívačné světáky a naivní nadšence).

<sup>104</sup> Kontemplaci filosofickou chápe T. Akvinský jako „prosté nazření pravdy“ a liší se od meditace tím, že meditace je chápána jako úkon usuzujícího rozumu. Kontemplace je úkon naší intuice, úkon modlitby, který nezůstává jen v oblasti rozumového poznání. Definice kontemplace podle D. Duky zní: „Kontemplativní modlitba je povznesením duše (správněji celého člověka) k Bohu rozumem, pomocí intuice a přilnutím vůle láskou.“ Je to jednoduchý, pasivní úkon bez usilovného přemýšlení a vzbuzování afektů. Jednoduše řečeno, je to povzneseení člověka k Bohu pomocí láskyplné intuice.“ Dominik Duka, Škola vnitřní modlitby, Brno: Petrov, 1991, s. 62.

### 14.3 Základní principy pedagogiky volného času (upraveno podle H. W. Opaschowského)

#### 14.3.1 Rozvíjení autonomie a svobodné osobnosti

Svoboda je vždy spojena se zodpovědností. Rozvíjíme svou samostatnost, odpoutáváme se (zakotvenost je podmínkou budoucí odpoutanosti. Jen ten, kdo byl zakotven – získal tak kořeny – se může odpoutávat, má od čeho se odrazit...může vzlétnout). H. Arendtová o tom hovoří v Krizi výchovy. Každé dítě, vcházející do světa, podléhá určitým normám dané společnosti a výchovy jen proto, aby v dané společnosti přežilo. Zároveň je však vždy nositelem něčeho nového – a to nové může být světu i nebezpečné. Proto je dítě výchovou na jedné straně jakoby chráněno před společností, na druhé je však výchovou chráněna také společnost. (Dítěti jsou výchovou poskytovány ty normy společnosti, které spadají do sféry lidskosti a jsou všeobecně uznávány).

#### 14.3.2 Volný čas jako určitá výzva a úkol

Lidský život, život každého jednotlivce, je chápán jako určitá výzva. Každý z nás má v tomto životě nějaký úkol, svou cestu, řečeno slovy P. Coelho svůj „osobní příběh“. Naše životy jsou jakoby vedeny dvěma bohyněmi – bohyní osudu (Moirai) a bohyní šťastné náhody (Tyché). Osud a šťastná náhoda nám „rozhazují“ své šťastné i méně šťastné karty a záleží jen na nás, jak svou „životní karetní hru“ uhrájeme... Je dobré uvěřit tomu, že i s nepříliš dobrými kartami se dá uhrát někdy –občas i výborná hra. Záleží na úhlu pohledu. (Poklad v našich srdcích – viz filosofie. Štěstí a ráj je v nás, nenajdeme-li je ve svých srdcích, nenajdeme je ani nikde jinde ve světě.).

#### 14.3.3 Aktivita jedince

Vzpomeňme J. A. Komenského, který kladl mimo jiné velký důraz právě na aktivitu člověka. Jako jeden z prvních myslitelů předpokládal, že není v životě možné jen trpně čekat na rány osudu, ale že jej můžeme naopak ovlivňovat svou vlastní aktivitou. Úkolem člověka totiž není trpně čekat na šťastný život až po smrti a snášet všechny bolesti a trápení, ale snažit se žít svůj život tak, abychom si jej takový přáli i po smrti. Každý člověk je si svého štěstí strůjce a má svůj osud ve svých vlastních rukou.

#### 14.3.4 Orientace na sociální kontakt

Orientace na sociální kontakt se společností a ostatními lidmi znamená neuzavírání se do sebe, nepřijetí lhostejnosti vůči ostatním lidem. I když můžeme být hodně zaujati svými problémy a starostmi, a to až tak, že neumíme ani nejsme schopni vnímat problémy a starosti druhých, jako dospělí a zodpovědní lidé bychom i v těchto případech měli umět snášet a nést právě ta jejich břemena, nejen ta svá. „Nikdo není tak slabý, aby neuměl nést břemena druhých“...říká se v jednom z aforismů. Člověk nemůže žít ve světě sám, a proto je potřeba už i dítě orientovat na společnost, na život v ní a na lidi kolem něj. Je zapotřebí vést dítě k tomu, aby bylo schopno v životě spíše více dávat, než jen přijímat... Podle existenciálních filosofů spočívá smysl života ve „spolubytí“ s ostatními lidmi, ne v bytí vlastním. A skutečně nešťastný člověk je pak ten, který není pro nikoho potřebný, člověk, který nikomu neschází a nikdo jej nepostrádá.

### 14.3.5 Spontaneita a celková uvolněnost, přirozenost a otevřenost pro nové

Co si pod tímto můžeme představit? Být přirození, bez přetvářky a nuceně koženého úsměvu, nespoutaní konvencemi a strachem a obavami ze ztrapnění se ve společnosti a názorů druhých, mít odvahu být sami sebou a nehrát svou image... nebýt nuceni hrát své životní role, ale žít je. Být někým ve svém srdci a být takovým i ve svých projevech. Netrpět schizofrenní přetvářkou. Je umění „být sám sebou“ a mít odvahu být skutečně takoví, jací jsme... O tomto hovoří tento pátý princip. Umět se smát, když máme k tomu důvod, nestydět se zaplakat, nestydět se projevovat a projevit své pocity. Být spontánně emocionální lidé, kteří svými náladami neubližují ostatním. Lidé, kteří se svých nálad nebojí a nebojí se tak v podstatě ani sami sebe.

### 14.3.6 Umění prožívat život a svět pozitivně

Znamená nepodléhat smutku a pesimistickým náladám. Jít vstříc všemu, co nám život přináší. Znamená to umět životu i za bolest a trápení, i za zlo, které nás potkalo, prostě a upřímně poděkovat... Vědět, že to, co nás nezabije, nás skutečně posílí. Vědět, že v každé činnosti, i v té, kterou děláme neradi a snad i s odporem, můžeme najít něco, co nás může zaujmout a motivovat. Krásně to vyjádřil v jedné ze svých básní Jiří Mahen, když prohlásil: „Za nocí nejtmašších na slunce pamatuj...“ Tedy, i za nocí nejtmašších a nejtemnějších, kdy pro černou tmu svého smutku a žalu nevidíme nikde cestu vpřed, tehdy pamatujme na slunce tam někde v dáli, které kolem sebe rozlévá světlo... a teplo.

## 14.4 Různé pohledy na pojetí volného času<sup>105</sup>

### 14.4.1 Ekonomické hledisko

- otázka finančních prostředků, vynaložených na volný čas a na zařízení volného času a jejich návratnosti a efektivního využití. Vráť se vynaložené finanční prostředky zpět? Problém je v tom, že se to nedá skutečně objektivně vyčíslit a zhodnotit a samotná efektivita je neurčitelná. Z volného času – z aktivit a akcí pro děti – se však v současnosti bohužel často stává komerční činnost jen za účelem finančního zisku.

### 14.4.2 Sociologické a sociálně psychologické hledisko

otázka vlivu činností ve volném čase na utváření mezilidských vztahů, komunikativních dovedností a celkovou kultivaci člověka

### 14.4.3 Politické hledisko

otázka způsobu a míry zásahu státní politiky do organizace volného času. Spadají sem tyto okruhy:

- finanční podpora (granty, projekty, atd.) a organizace sdružení a spolků pro práci s dětmi a mládeží

<sup>105</sup> Upraveno podle PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999.



- vytváření podmínek pro spontánní aktivitu dětí (stavba hřišť a jiných míst, kde mohou děti zcela volně a spontánně trávit svůj volný čas)
- příprava budoucích pedagogických profesionálů (a také to, jak je vnímána jejich práce ve společnosti a jak je hodnocena z hlediska společenské prestiže i finančně)

#### **14.4.4 Zdravotně hygienické hledisko**

Důraz je zde kladen na režim dne, křivku výkonnosti jedince, hygienu prostředí, sociálních vztahů a duševní hygienu, to vše s ohledem na pojetí člověka v jeho trojnosti (tělo, duše, duch). V současnosti u nás propaguje zdravý životní styl Jaro Křivohlavý. Nemáme se ptát, proč zdraví nejsme, ale proč zdraví jsme, co je příčinou toho, že se cítíme psychicky i fyzicky dobře. Jsem zdravá (snad) – a čím to je?

#### **14.4.5 Pedagogicko-psychologické hledisko**

otázka individuálního přístupu s ohledem na věkové zvláštnosti jedinců (biologické a psychické uspokojení potřeb (viz Maslow a jeho potřeby – pyramida, hierarchie, „domeček“).

### **14.5 Typy výchovy ve volném čase a zájmová činnost**

Mohou být chápány z dvou různých pohledů, a to buďto jako:

1. výchova ve volném čase
2. výchova k volnému času

Na rozdíl od vzdělávacího procesu má pedagog volného času motivovat tak, aby výchova ve volném čase i k volnému času byla dobrovolná a nenucená činnost, přinášející radost a uspokojení v souvislosti s uspokojovanými potřebami.

### **14.6 Dělení činnosti ve volném čase**

Také chápání dělení činností může být několikeré (a v literatuře nacházíme spoustu různých dělení). My si zde připomeneme dělení podle J. Čápa:

1. činnost oddychová
2. činnost zábavná
3. činnost zájmová

Blíže se budeme zabývat zájmovou činností.

#### **14.6.1 Zájmová činnost**

U zájmové činnosti hovoříme o:

- obsahu
- rozsahu
- diferencovanosti

Obsah vyplývá z jednotlivých oblastí lidského života, různých motivů a schopností – je důležité odhadnout, co dítě dělá či nedělá rádo, co dokáže a nedokáže, nenutíme ho k něčemu, co nechce nebo v čem není dobré

pozn.: dítě dělá určitou zájmovou činnost po určitou dobu rádo a dobrovolně, ale pak může dojít ke zlomu (obvykle v pubertě ve 12. – 13. letech) a tuto činnost už nevykonává tak rádo a vykonává ji jen z donucení rodičů, a to jen proto, že oni to tak chtějí – záleží na tom, jak se k tomu postaví rodiče:

- buď se budou snažit dítě udržet u této činnosti a překonat tento zlom
- nebudou se snažit za každou cenu dítě u činnosti udržet a dítě s činností ustane (a po několika letech se k ní možná znovu samo a dobrovolně vrátí)

Rozsah je spojen s jednostranností nebo mnohostranností činností u dětí

Diferencovanost vychází z rozvoje a vývoje osobnosti a v různorodém využívání volného času

Vyhraněná zájmová činnost

Dítě koná činnost rádo a s motivací (pozor na přelom v pubertě)

#### **14.6.2 Definice zájmové činnosti podle J. Pávkové**

Zájmovou činnost chápeme jako cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají vliv na rozvoj osobnosti a správnou orientaci ve společnosti.

Zájmy mohou být rozděleny do pěti skupin:

##### **1. podle úrovně činnosti**

zaměřeno na intenzitu zájmu, kdy intenzita zájmu ovlivňuje i jeho kvalitu a aktivitu dítěte

##### **2. z hlediska časového trvání**

- trvalé zájmy
- krátkodobé zájmy
- dočasné zájmy (hlavně v pubertě)
- přechodné zájmy

(Pozn.: je dobré dítě alespoň u jednoho zájmu udržet, tak, aby aspoň něco dotáhlo do konce)

##### **3. podle stupně koncentrace – zaměření pozornosti na zájem**

- úspěch v daném oboru závisí mimo jiné také na míře koncentrace (čím větší je koncentrace, tím větší je úspěšnost v zájmu)

##### **4. podle společenských norem**

- společensky žádoucí zájmy –hodnotné

- společensky nežádoucí zájmy – nehodnotné (např. drogy, alkohol....)

#### 5. podle obsahu

- společensko – vědní zájmy
- pracovní – technické zájmy
- přírodovědně – ekologické zájmy
- esteticko – výchovné zájmy
- tělovýchovné zájmy
- sportovní a turistické zájmy

## 14.7 Historie volnočasových organizací

### 14.7.1 Sokol

Česká obec sokolská se schválenými stanovami se vytvořila v roce 1889. Sokol byl největší vlasteneckou organizací a pěstoval v té době především prostná a nářadový tělocvik, který dětem příliš nevyhovoval. Mnohem lépe se vyžívaly na vycházkách a výletech do blízké přírody nebo ve hrách na hřištích a dvorech mezi domy. Do tělocvičny chodily cvičit jednou týdně a Česká obec sokolská měla v době vzniku např. skautingu u nás, tedy v roce 1912, cca 30. 053 žáků.

Od roku 1895 působil v Jungmanově sokolské župě Antonín Svojsík, pozdější zakladatel českého skautingu.

### 14.7.2 Dělnické tělovýchovné jednoty (DTJ)

Byly zakládány jako protiváha Sokola a nebyly na začátku století příliš početné. První dělnický tělovýchovný spolek nazvaný Lassale vznikl v Juliánově a Králově Poli (dnešní část Brna) v roce 1894. V Praze vznikla první DTJ v roce 1897.

V roce 1903 se jednotlivé jednoty spojily ve Svaz dělnických tělocvičných jednot – SDTJ. Při svém založení měl SDTJ 31 jednot se 747 činnými a 1076 přispívajícími členy.

V roce 1913 měl SDTJ již 542 jednot s 34.000 členy (17.000 mužů, 3.000 žen, 3.000 dorostenců, 7.000 žáků, 4.000 žaček.)<sup>106</sup>

### 14.7.3 Tělovýchovná organizace Orel

Počátky samostatného katolického hnutí spadají do roku 1896. Po určitou dobu do roku 1908 měly pouze místní charakter.

Orel byl pod vlivem katolické církve, která měla nemalý vliv na jeho činnost. Orel měl chránit dospělé a zejména děti před „laicismem“ Sokola i před sociálně-demokratickými ideami SDTJ.

---

<sup>106</sup> Číselné údaje jsou čerpány z publikace: MUCHA, V. *Dějiny dělnické výchovy v Československu*. Praha: 1955. s. 79.

V roce 1913 měl Orel 193 jednot a 7.640 členů a členek.<sup>107</sup>

#### 14.7.4 Die Naturfreunde – Přátelé přírody

Tento spolek působil od roku 1895 v Rakousku – Uhersku i v českých zemích. Jeho zakladatelé byli vesměs dělníci a prvním předsedou byl kovář Al. Rohrauer, první prezident pozdější rakouské republiky.

Tato organizace byla později nacisty rozpuštěna a tisíce jejích členů skončilo ve vězeních a koncentračních táborech. Po druhé světové válce byla obnovena a dobře funguje dodnes.<sup>108</sup>

#### 14.7.5 Die Wandervögel – Tažní ptáci

Jednalo se o hnutí mladých mužů a žen podobné našemu trampingu, které vzniklo na počátku 20. století v Německu. Wandervögel sdružoval svobodně myslící lidi, a proto byl také úplně zlikvidován nacisty a po druhé světové válce se už neobnovil.

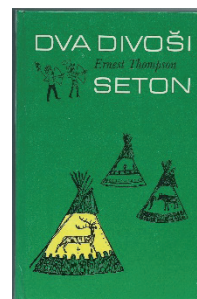
#### 14.7.6 Křesťanské sdružení mladých mužů YMCA

Bylo založeno v Londýně v roce 1844. Je to mezinárodní organizace pro křesťanskou výchovu mladých mužů. V roce 1885 byla v Paříži založena „Světová aliance YMCA“. V roce 1924 byla již YMCA rozšířena do 50 zemí. Do ČR pronikla tato organizace prostřednictvím čs. legií v Rusku, kde působila v rámci své sociální činnosti v I. světové válce. YMCA se soustřeďovala na výchovu mravní, založenou na náboženství a na výchovu občanskou. U nás byla pro YMCA původně charakteristická charitativní činnost. V roce 1894 byla v Londýně založena YWCA pro dívky s podobným programem jako YMCA.

#### 14.7.7 Boy Brigades – Chlapecké brigády

Existují v Anglii od roku 1882 a organizují mládež od 11 do 17 let věku. Byly založeny a vedeny hlavně duchovenstvem z Glasgowa a v jejich čele byl Wil. Smith.

Boy Brigades se dokonce již v roce 1886 pokoušely o táboření a od roku 1902 používaly ve svém programu k výchově mládeže přitažlivou vojenskou příručku R. Baden-Powella *Aids to scouting* (volně přeloženo jako Příručka pro zvědy).



#### 14.7.8 Skauting a Woodcraft – překvapující novinky

Na začátku století se objevují dva nové směry, které dodnes neztratily svůj určující vliv. Představitelem jednoho z těchto směrů byl Ernest Thompson Seton (1860–1946), Američan, který se snažil o maximální návrat k životu v souladu s přírodními zákony.

<sup>107</sup> Údaje převzaty z: BUREŠ, P., PLICHTA, J. *Sport a tělesná kultura v ČR a v cizině*. Praha: Nakladatelství Almanachu sportu, 1931. s. 136.

<sup>108</sup> NOHA, R. *Odlesky táborových ohňů*. Jílové u Prahy: 1969. (Tuto citaci uvádí B. Břečka)

Inspirací pro něj byl život indiánů. Svůj woodcrafterský (zálesácký, indiánský) program nabídl již v roce 1901 partě mladých chlapců z okolí Cos Cob. Uspořádal pro ně první tábor a ještě v příštím roce jej opakoval. Z chlapců z okolí Greenwiche vytvořil indiánský kmen SINAWAY. Tato událost se stala proslulou a kmen posloužil Setonovi jako „pokusná laboratoř“ k ověřování nového modelu výchovy. Zanedlouho se zrodilo hnutí Woodcraft Indians.

V přibližně stejné době slaví v britské armádě důstojník Robert Baden-Powell (1857–1941) úspěchy, kterých dosáhl při vytvoření nových vojenských oddílů, tzv. scouts – zvědů. Baden-Powell jako vojenský velitel bránil město Mafeking v Jižní Africe v době války mezi Bury a Brity v letech 1899–1900. Při obraně města nasadil na plnění lehčích úkolů všechny chlapce od 10 let. Rozdělil je do hlídek po pěti a nechal je vést veliteli, které si sami zvolili. Hlídky nejprve dopravovali uvnitř města poštu, na kole nebo pěšky. Později nasadil Baden-Powell (B.P.)<sup>109</sup> všechny vojáky výlučně k obraně města a chlapci z Mafekingu obstarávali jednak dále poštovní styk, dále se starali o proviant, zbraně a municie, kterou zásobovali obránce Mafekingu, pečovali o raněné a pomáhali zdravotníkům.

Oba výše uvedení aktéři se měli možnost sejít v roce 1905 v Londýně v hotelu Savoy. Při setkání si vzájemně objasnili a vyměnili svoje představy o novém hnutí mládeže. Seton již měl zkušenosti a přicházel s jasnou představou. Od B.P. očekával pomoc při zavádění woodcraftu v Anglii. B.P. měl naopak v té době pouze konkrétní představu, jak dále směřovat volnočasovou výchovu britských hochů. Rozhodoval se o konečné formě a výchovných prostředcích, kterých užije. Neměl v úmyslu založit novou organizaci, ale chtěl svůj program prosadit hlavně do chlapecké organizace Boy Brigades. Oba průkopníci se domluvili na společné spolupráci a vzájemně si vyměnili svou literaturu.

V roce 1907 již B.P. pořádá první tábor s dvaceti chlapci z Boy Brigades a jiných různých spolků. Akce se uskutečnila na ostrově Brownsea nedaleko přístavu Pool. B.P. rozdělil účastníky do skupin po pěti, kterým veleli nejstarší a nejzkušenější. Byl to začátek příštího družinového systému, jenž se stal pilířem základů skautského hnutí.

Píše se leden 1908. Baden-Powell vydává svou stěžejní příručku Scouting for Boys (Skauting pro chlapce). B.P. chce vychovávat skauty prostřednictvím práce a vytváření vlastností zálesáků, objevitelů a hraničářů. Jedním z prostředků, jak tyto vlastnosti získat, byly vhodně volené hry a cílem celé této soustavy zajímavých činností pro hochy byla záměrná výchova budoucího dobrého občana – vlastence. Důstojník Powell dal skautům jako vzor středověké rytíře, na nejvyšší hodnotu povýšil čest. Jako morální kodex vytvořil skautský zákon, slib, heslo, do základů přidal družinovou soustavu a odznak – lilii. B.P. v žádném případě nečekal, že se jeho myšlenka ujme s takovou masovostí. Okamžitě se začínají rozrůstat skautské organizace po celém světě. V roce 1909 se ke skautům přidávají dívky a Baden-Powell je nazývá Girl Guides – dívky průvodkyně (vůdkyně), jejich vedení se ujímá starší sestra B.P. Agnes Baden-Powell. Seton se v Americe přidává k BSA (Boy Scouts of America), ale záhy se s vedením skautů díky neshodám v přístupech rozchází a zakládá vlastní Ligu lesní moudrosti.

<sup>109</sup> čti [bí-pí]

### 14.7.9 Skauting v ČR

Velice krátce nastíníme vývoj organizací v ČR po roce 1910.

Podstatným znakem bylo to, že se u nás záhy objevil člověk, který podlehl kouzlu nového výchovného systému skauting. Byl to Antonín Benjamín Svojsík (A.B.S.) – učitel tělocviku a také hudebník, který hrál v Českém kvartetu a cestoval s ním po světě. Na skauting Svojsíka upozornili ing. Meibeck, žijící v Anglii při jedné své návštěvě v Praze a prof. T. G. Masaryk, který již v té době znal Baden-Powellův Scouting for Boys.

Už v roce 1911 zkouší Svojsík „skautovat“ s družinou chlapců žižkovské reálky. Cílem A.B.S. bylo začlenit skauting do Sokola, jehož byl členem. Samozřejmě, že prosadit tuto novou myšlenku bylo těžké. Dokládají to mimo jiné dobové články v Sokolském věstníku.<sup>110</sup> Svojsík reagoval na jeden z článků, který byl proti zavádění skautingu takto: „Nakonec nemohu než opakovati, co hlásám od počátku. Sokolstvo nesmí přejít hnutí skautské bez povšimnutí, neboť by to znamenalo ztratiti velkou část české mládeže ze svých řad, neboť je jisto, že scouting bude se u nás zakládati vedle Sokolstva. Naprosto však nenaléhám, aby zavádění jeho dělo se překotně a ukvapeně. Novota celé věci vyžaduje postupu co nejopatrnějšího a především odborně vzdělaných, inteligentních vůdců.“ (25. 4. 1912) Sympatizanty skautingu u nás byli hlavně tito vysokoškolští profesori: F. Čáda, F. Drtina, Fr. Krejčí, T.G. Masaryk.

V květnu poté vychází kompletní Svojsíkovy Základy junáctví (Návod pro výchovu české mládeže na základě systému sira Baden-Powella „Scouting“ a za laskavého přispění českých odborníků). Není to přeložená kniha Scouting for Boys, ale pokus o aplikaci skautingu na české poměry.

Čeští skauti dostávají název Junáci. Ve znaku mají původně atleta, později poté hlavu psa v lilii – znak Chodů. Ve své knize v kapitole o Baden-Powellovi Svojsík píše: „Těžko je posouditi, kdo má o které odvětví skautingu větší zásluhy, zda Seton, či Baden-Powell. Jisto jest, že ona romantičnost, poetičnost a láska k přírodě jsou především zásluhou Setonovou, kdežto pořádek, kázeň, organizace jsou zase dílem Powellovým – obou výborných psychologů i paedagogů“<sup>111</sup>

Pro český skauting převzal A.B.S. většinu praxe z Baden-Powella, více však zdůrazňuje vztah k přírodě a věnuje více času tělesné výchově. Vyhnul se pojetí B.P. v náboženské otázce (povinnou náboženskou výchovu změnil na dobrovolnou) a věrnosti panovníkovi, zdůraznil však lásku k české vlasti, národu a domovu. Občanská výchova a branná příprava, která je podstatnou součástí skautských organizací na celém světě, nebyla zařazena do osnov českých skautů, protože by to byla práce pro stát, s nímž jsme byli už tehdy v politickém boji o svoje národní práva.

Spoluautorů A. B. Svojsíka v Základech junáctví bylo celkem třicet a byli mezi nimi univerzitní profesori (Dr. Fr. Čáda, Dr. F. Drtina, MUDr. J. Thomayer, dr. K. Weigner), profesori (Dr. Guth-Jarkovský, K. Hofmeister, dr. V. Sokol, Dr. K. Veleminský), poslanci (V. Klofáč, Dr. K. Kramář), odborní učitelé (P. Dejmek, J. Novák, V. Rohlena), školní radové (B. Bauše, F. Bílý, Dr. Fait aj.).

<sup>110</sup> BŘEČKA, B. *Kronika čs. skautského hnutí do roku 1990*. Brno: náklad autora, 1997. s.17.

<sup>111</sup> SVOJSÍK, A. B. *Základy junáctví*. Praha: Merkur, 1991. s. 22–23.

Po první světové válce v již samostatném Československu rozvíjí svou činnost mnoho nejrůznějších skautských organizací. Některé se sjednotí do společného svazu Junáků Skautů republiky československé SJS-RČS, spolu s organizací, ve které působil Svojsík (Junák – český skaut). Pro zajímavost od r. 1918 do r. 1921 existovali např.: Skauti Červeného kříže, Skauti besídkovi – později s názvem Spojené sbory junáků-skautů, Maďarští skauti v ČSR, Sdružení skautů Děti přírody, E.T. Setonovi skauti, Skauti práce, židovští skauti Hašomer-Kadimah, Skautské sbory DTJ, Spartakovi skauti, Sdružení čs. skautů socialistů.

Za druhé světové války byl Junák rozpuštěn (28.10.1940), obnova nastala ihned v roce 1945. Do roku 1950 však Junák čelil komunistické propagandě, ale i přesto zůstával apolitickým. Když byl přinucen vstoupit do ČSM (Čs. svaz mládeže), určitou dobu fungoval vedle Pionýra. Program tehdejší Pionýrské organizace se skládal ze čtyř základních bodů: z Marx-leninských kroužků, z tzv. Mičurinských kroužků, budovatelských kroužků a z pěveckých agitek. Schůzky pionýrů se měly konat ve škole, výlety do přírody nebyly původně v programu, protože odváděly od kolektivní a budovatelské výchovy k socialismu. Svým vstupem do ČSM v roce 1948 však Junák „de facto“ zanikl. Dál už šlo pouze o diktát ČSM a v roce 1949 byl dokonce ČSM vydán Prozatímní řád Junáka, v němž bylo mimo jiné uvedeno, že nadále mohou být zakládány pouze pionýrské oddíly. V roce 1950 (13. 9.) byl ČSM oznámen zánik Junáka.

V letech 1968–1970 došlo k opětovnému krátkému fungování Junáka. Od roku 1970 je Junák opět zakázán a obnovuje svou činnost až v roce 1989. Skautské organizace samozřejmě fungují dodnes.

#### 14.8 Průkopníci volnočasové výchovy v ČR

Kromě Svojsíka byli dalšími průkopníky v oblasti působení na mravní výchovu mládeže v duchu myšlenek Setona a Baden-Powella Ing. František Hofmeister, PhDr. Jan Hořejší a Miloš Seifert – Woowottana.

Ing. František Hofmeister (1875–1950) založil v roce 1911 v Rožmitále pod Třemšínem tzv. „Americkou kolonii“ pro mládež. Vzorem mu byly venkovské kolonie zřizované v USA, Anglii, Francii, Švýcarsku.

Do programu kolonie zařadil Hofmeister i některé skautské prvky (pobyt v přírodě, táboření, stopování, signalizování, orientaci, vaření v přírodě), doporučované učebními osnovami pro zmodernizování tělocviku. Uplatňoval výchovu prací a snažil se o výchovu mládeže k samostatnosti a o její zájmovou činnost.

Jeho „kolonisté“ značkovali turistické cesty, obsluhovali meteorologické a hydrografické stanice, pomáhali při žních.

PhDr. Jan Hořejší (1885–1957) byl středoškolským profesorem (obor matematika, fyzika, zeměpis, filosofie), učil v Praze, v Rokycanech a v Příbrami. V roce 1911 nastoupil na rokycanské gymnázium a začal se svými studenty podnikat výlety do přírody. Zkoušel na nich skautské prvky doporučované novými osnovami z roku 1912. O prázdninách roku 1913 vedl vzorový skautský letní tábor u Tymákova u Rokycan, kde již používal také družinový systém. Po těchto prázdninách opouští spolu s prof. B. Mülle-

rem Junácký odbor Svazu spolků, dosavadní jediné ústředí českého junáctví a zakládá organizaci Psohlavců v Praze.

Programově i ideově vycházeli ze Setona i Baden-Powella a používali při tom české národní tradice. V roce 1914 se Psohlavci sloučili se Seifertovými Děťmi Živěny v Obec Psohlavců, která měla údajně skoro stejný počet členů jako Svojsíkův Junák-český skaut. Obec Psohlavců pracovala celou válku a v říjnu 1918 se dali do služeb Národního výboru.

V roce 1922 část Psohlavců vstoupila i s náčelníkem J. Hořejším do Svazu Junáků Skautů republiky československé, druhá část založila zálesáckou ligu čs. (ZLČ), pozdější Ligu lesní moudrosti.

Miloš Seifert-Woowottana (1887–1941) – profesor fyziky, přírodopisu a matematiky, spolu s profesorem Pakostou na berounském gymnáziu podnikali výlety se svými žáky na podzim roku 1911. Seifert se seznámil se Svojsíkem již jako mladý profesor a patřil od té doby k nejhrolivějším propagátorům skautingu – junáctví. V roce 1912 tábořil se svými studenty z berounského gymnázia pod stany na Šumavě. Jeho představy o junáctví byly v té době totožné s názory Svojsíkovými. Neuspokojoval jej však cíl anglického skautingu, tj. jen výchova dobrého občana, nakonec se rozešel se Svojsíkem pro ideové rozpory.

Používal národní tradice a hledal podněty k činnosti i ve staroslovanských mýtech. Nelpěl však na nich a snažil se navázat na nejvyšší ideály lidstva a uskutečňovat je. Našel svoji cestu, když se seznámil s woodcraftem prostřednictvím Setonových knih asi v roce 1913. Woodcraft již ovlivnil jeho tábor v roce 1913 u Lochovic a v roce 1914 u Běštína pod Plešivcem.

Na podkladě kroužku pro přírodopisný výzkum Berounska založil kmen Děti Živěny v Berouně a v roce 1922 se stal náčelníkem nově založené Zálesácké ligy čs., pozdější Ligy lesní moudrosti.

S tou se však také v roce 1914 rozešel a založil vlastní Ligu pro výchovu přírodou – Moudrost lesa. V roce 1928 došlo poté ke sloučení obou lig pod názvem Liga čs. woodcrafterů.

## 14.9 Woodcraft, tábornictví

### Ostatní aktivity v období po první republice

Za války byl samozřejmě woodcraft zakázán. V období totalitního režimu KSČ se u nás oficiálně žádná organizace sdružující kmeny woodcraft neobjevila. Od roku 1960 vznikají Tábornické kluby při ČSM, které vedli převážně bývalí Junáci. V roce 1966 je v Praze založen Klub trampů – Londonovců (KTL). Trampské hnutí nebylo nijak organizováno, ale režim jej také nedokázal plně potlačit. V rámci Svazarmu také pracovali někteří vedoucí po vzoru E.T. Setona. V roce 1966 vznikají např. Bukanyři – zálesáčtí pionýři právě při Svazarmu. V roce 1967 poté turistický odbor ČSTV začal zakládat Turistické oddíly mládeže (TOM) a v tomtéž roce opět Svazarm začal při práci s mládeží zavádět skautské prvky a založil složku pro branný pobyt v přírodě – ZÁLESÁK. V roce 1968



proběhl ustavující sněm České tábornické unie, která pokračuje v tradici tábornictví (do té doby existovala komise pro turistiku a tábornictví při ČSM, která vznikla v roce 1964) navazující na trampské hnutí a woodcraft. V roce 1968 se také obnovuje Liga lesní moudrosti. Tyto organizace opět zanikají v roce 1970 v rámci tzv. „integračního procesu v mládežnickém hnutí“. V osmdesátých letech působí různé kmeny woodcrafterů pod záštitou Československého svazu ochránců přírody (ČSOP). Objevuje se také hnutí Brontosaurus, jehož hlavním cílem je ochrana přírody. Po roce 1989 opět vzniká Česká tábornická unie a také dvě ligy lesní moudrosti, které se posléze nedohodnou na společném postupu a rozvíjejí se do budoucna odděleně. ČSOP zakládá Mladé ochránce přírody, což jsou oddíly, jejichž náplní je rovněž všestranná výchova dětí a mládeže.

### 14.10 Pionýři

Pionýři vznikali už v roce 1928. Z historických analýz jasně vyplývá, že pojmenování pionýr je v našich zemích jednoznačně spjato s ideologií komunismu, ve světě tomu však tak není. Na přelomu let 1927 a 1928 se uskutečnil ustavující sjezd komunistických Mladých průkopníků, samostatné organizace KSČ. Později se pro ně rozšířilo označení Rudí průkopníci a Rudí pionýři. Zákony a obyčeje, jimiž se řídili, obsahovaly obdobné normy jako rudý skauting, který vznikl v roce 1924 a dokazovaly třídní příslušnost organizace. Používali rudé vlajky se srpem a kladivem a rudé šátky. Je jisté, že samo pojmenování pionýr (průkopník) má také jinou tradici a neváže se ve všech zemích ke komunismu. Současní pionýři navíc nemají už s bývalou ideologií mnoho společného, i když si ponechali některé symboly komunistické mládeže. V roce 1951 se Pionýr stává jedinou masovou organizací pro děti a mládež. (Je zajímavé, že cca do roku 1949 fungovaly pionýrské oddíly Junáka, což nebyl samostatný Pionýr.) Postupem let se vývoj Pionýra ubíral zajímavým směrem. Mnozí vedoucí malých pionýrů sahalo po staré skautské metodické literatuře, protože bylo potřeba nacházet smysl práce a vést děti určitým směrem. Krize se objevila hlavně po odeznění revolučních nálad. Pionýři přežili rok 1968 bez úhony, stále fungovali a v roce 1990 zakládají staronovou organizaci s novou náplní práce a jasně definovaným programem.

Z uvedených historických faktů vyplývá, že vesměs všechny organizace vycházejí v podstatě ze stejných kořenů. Společným jmenovatelem všech je výchova v souladu s přírodou, výchova morálně pevného a čistého jedince, který ob stojí ve společnosti. Vidíme, že většina těchto organizací míří vysoko. Mají obrovské ideály, které se snaží naplnit. V realu se jim to však mnohdy daří velmi obtížně.<sup>112</sup>

### 14.11 Současná situace v ČR

#### Nevládní neziskové organizace (NNO)

Jedná se o nejrůznější subjekty (občanská sdružení, iniciativy, atd.), které mají jednu společnou charakteristiku. Jejich financování je závislé na vlastních zdrojích, darech, grantech a dotacích. Tyto organizace se v ČR sdružují za účelem společného postupu při jednání s úřady i sponzory. Jedna z akcí, které se v souvislosti s NNO konají v naší

<sup>112</sup> Čerpáno převážně z knihy: BŘEČKA, B. *Kronika čs. skautského hnutí do roku 1990*. Brno: náklad autora, 1997.

republiky, se nazývá „30 dní pro neziskový sektor“. Je to kampaň, ve které se mohou prezentovat všechny NNO. Každý rok jsou koordinátory této kampaně v různých krajích různé NNO.

### **NNO pro všestrannou výchovu dětí a mládeže (OVV)**

Důležitá je všestrannost výchovy. Existují také organizace, které se snaží rozvíjet děti pouze v určité oblasti (modeláři, hasiči, atd.) a mírně opomíjejí mravní výchovu. Mohli bychom dokonce říci, že mravní výchova je jen prostředkem k dosažení kázně dětí. V organizacích, u kterých používáme adjektivum všestrannou, je prvořadým cílem výchova jedince s pozitivní osobnostní charakteristikou. Mravní výchova je zde tedy cílem, k jehož dosažení slouží mnohé prostředky. Zkráceně budou tyto organizace dále v textu označovány písmeny OVV, tedy organizace pro všestrannou výchovu.

Zmapovat všechny organizace, které pracují v dnešní době s dětmi, se jeví téměř jako nemožné. Prakticky každá církev i společenství určitého zaměření se snaží systematicky pracovat s dětmi. Podíváme-li se na obsah jejich práce, objevíme obrovskou mnohost metod a postupů. Svými metodami se tedy obvykle snaží vychovat mravně vyzrálé jedince, kteří obstojí ve společnosti a budou poctivě pracovat.

Existují dvě hlavní střešní organizace, které slučují nejrůznější spolky pro děti a mládež. Tou jednou je Kruh sdružení dětí a mládeže ČR (KRUH) a druhou je Česká rada dětí a mládeže (ČRDM).



- **Pedagogika volného času je mnohými chápána jako pedagogika budoucnosti – jde o výchovu k volnému času a ve volném čase. Proč budoucnosti? Protože se může stát, že v budoucnu díky socio-ekonomické situaci budeme mít hodně „nedobrovolného“ volného času, budeme-li nezaměstnaní... Výchova ve volném čase má pak své funkce a principy. Důležité je zapamatovat si některé údaje z historie volnočasových institucí (Sokol, Skauting, pionýr, aj.).**



#### ***Pojmy k zapamatování***

- Sokol, Orel, YMCA, YWCA, skauting, Woodcraft, Wandervogel...



#### ***Cvičení***

- Načrtněte si v přehledých tabulkách historii volnočasových institucí. Použijte jako korespondenční úkol k této kapitole.



#### ***Kontrolní otázky***

- Jak byste mohli charakterizovat volný čas?
- Jak vnímáte čas polovolný a pracovní ve vztahu k času volnému?
- Jaké znáte funkce volného času?
- Který z principů pedagogiky volného času Vás zaujal nejvíce?



### **Korespondenční úkol**

- Jaké jsou Vaše vlastní zkušenosti s trávením volného času nyní i z hlediska Vašeho dětství? Napište krátkou esej – vzpomínku na svá školní dětská léta.
- Co Vám říká jméno Jaroslav Foglar?



### **Literatura**

- (1) BŘEČKA, B. (1997). *Kronika čs. skautského hnutí do roku 1990*. Brno: náklad autora.
- (2) BUREŠ, P., PLICHTA, J. (1931). *Sport a tělesná kultura v ČSR a v cizině*. Praha: Nakladatelství Almanachu sportu.
- (3) MUCHA, V. (1955). *Dějiny dělnické výchovy v Československu*. Praha. NOHA, R. (1969). *Odlesky táborových ohňů*. Jílové u Prahy.
- (4) PÁCL, P. (1989). *Sociologie životního způsobu*. Praha: SPN.
- (5) PÁVKOVÁ, J. a kol. (1999). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.
- (6) PROKEŠOVÁ, M. (2002). *Teze k pedagogice volného času aneb vše na světě má svůj čas*. Ostrava: PdF OU.
- (7) SVOJSÍK, A. B. (1991). *Základy junáctví*. Praha: Merkur.

## 15 Výchova a vzdělávání v podmínkách multikulturního světa



### Cíl kapitoly

- *Cílem této kapitoly je nápomoci k pochopení pojmu a pojetí multikulturality a multikulturní výchovy. Seznámíte se s dvěma základními teoretickými přístupy k multikulturní výchově. Posléze si objasníme pojmy xenofobie, rasismus, diskriminace, tolerance, respekt. Po zvládnutí kapitoly budete umět tyto pojmy vysvětlit a charakterizovat.*



### Klíčová slova

- Multikulturní výchova, kulturně standardní přístup, přístup transkulturní, xenofobie, rasa a rasismus, diskriminace, pozitivní diskriminace, tolerance, respekt



### Průvodce studiem

- Tato kapitola si vyžádá (opět) Vaše vlastní samostudium. Předpokládejte cca 8 hodin svého času.

### 15.1 Multikulturní výchova

V České republice je pojem **multikulturní výchova** (MKV) používán jako zastřešující označení pro pedagogickou práci s **diverzitou** ve třídách. Definice multikulturní výchovy je však velmi široká a dostupné analýzy naznačují, že ne zcela reflektovaně kombinuje několik teoretických přístupů k této oblasti pedagogické práce (více viz např. Moree, 2008; Morvayová, 2008).

Pro zjednodušení se pokusíme představit **dva základní teoretické principy** či přístupy, z kterých MKV vychází: první z nich, označovaný jako **kulturně-standardní přístup**, je zaměřený primárně na skupinovou příslušnost, zatímco druhý, označovaný jako **přístup transkulturní**, zaměřuje svou pozornost primárně na jednotlivce.

### 15.2 Teoretická východiska MKV

Již v úvodu k problematice multikulturní výchovy jsme si pro zjednodušení definovali dva základní přístupy k MKV, ze kterých můžeme při práci s odlišností vycházet. Prvním je koncept zaměřený primárně na skupinové příslušnosti a nazýváme jej **kulturně-standardním** a druhý vnímá na prvním místě jednotlivce, ten nazýváme **transkulturním přístupem**.

#### 15.2.1 Kulturně-standardní přístup

Kulturně-standardní přístup vychází z předpokladu, že sociokulturní – tedy etnické, národnostní a další skupiny – mají specifické znaky, které vytvářejí rozdíly a zapříčiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech (setkáních). Tento přístup je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto roz-

díly pochopit a naučit se je respektovat, adekvátně na ně reagovat a efektivně s nimi zacházet.

MKV v tomto pojetí operuje především s pojmem sociokulturní skupiny, jež mají jasně danou charakteristiku, která se dá popsat a předat studentům. Kulturně-standardní přístup otevírá téma **kulturní odlišnosti** a snaží se vysvětlit příčiny jednání druhých pomocí znalosti historie, kulturních rituálů, zvyků jiných skupin. Tento přístup má některé nesporné přínosy, zejména snahu o rozšíření celkových znalostí o jiných zemích a již zmiňovanou přípravu na kontakt s odlišností. Má však také některá didaktická omezení a rizika.

Prvním omezením je skutečnost, že ve snaze seznámit se se specifiky jednotlivých skupin (ať již definovanými na základě etnicity či třeba náboženského přesvědčení) vede tento přístup k zachycení pouze některých znaků. Nedokáže zachytit nuance, které se nevejdou do popisu charakteru celé skupiny, ani její dynamiku.

Dále je také problematický důraz na skupinové identity. Kulturně-standardní přístup pro nás buduje systém kategorií. Tímto dochází často k vytváření **stereotypů** namísto bourání prvotního strachu.

Jedním z dalších nebezpečí, která tento přístup přináší, je také přílišné zdůrazňování rozdílů mezi skupinami. Ve snaze vysvětlit rozdílnost jednání se tento přístup až nadbytečně věnuje představování a popisu skupinových odlišností, které mohou vyvolat spíše pocit nedůvěry než vzájemného porozumění. Děti pak mohou odlišné reakce svého spolužáka posuzovat mylně jen podle jeho kulturní příslušnosti.

V pedagogické práci se tento přístup projevuje formulováním cílů jako:

- podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami,
- seznámení se s odlišnými sociokulturními/etnickými skupinami, s jejich historií, jazykem a zvyky,
- porozumění odlišnosti jiných sociokulturních/etnických skupin.

### 15.2.2 Transkulturní přístup

Přístup, který můžeme nazvat transkulturní, problematizuje kulturně-standardní přístup a překračuje jeho limity. Namísto popisu jednotlivých sociokulturních skupin začíná přemýšlením o příčinách a hranicích **odlišností každého z nás**. Transkulturní přístup tak odstupuje od uvažování v kategoriích a hovoří o zkušenostech jednotlivce (jeho kultuře), které se projevují při vzájemném setkání s druhým jako kulturní rozdíl. Je to směr, který vychází z reálných zkušeností a příběhů lidí.

Od 80. let je možno vysledovat trend spojený s globalizací a migrací, který výrazně problematizuje představu, že existují jasně dané hranice mezi kulturami, respektive národy (které v této zjednodušené podobě stejně nikdy neexistovaly). Kultura je pak v transkulturním přístupu viděna jako abstraktní systém vztahů a institucí, který lidem umožňuje budovat své já. Tato síť vztahů pramenící v náboženství, příslušnosti k profesní skupině, pohlaví apod. vytváří orientační strukturu každého z nás. Tato struktura je nejvíce patrná při interkulturním kontaktu, a právě při něm je také vystavena největším změnám.

Právě situace kontaktu s druhými lidmi jakožto základní situace pro uvědomění si své identity a také pro její změnu, je největší novinkou tohoto přístupu. V transkulturním přístupu je setkání dvou individualit vnímáno jako možnost pro sebepoznání a změnu sebe sama. Identita každého je tak vytvářena nejen na základě místa života a pocitu příslušnosti k určitým skupinám, ale vyvíjí se také v čase: je ovlivněna především setkáními s konkrétními individuálními lidmi, s jejich systémem hodnot a jejich kulturou.

Každý z nás by měl být připraven na setkání s druhými a pochopení jejich odlišností, zároveň však také na oboustranné proměny, které kontakt s jiným člověkem přináší. Tento přístup pracuje velmi často s hodnotami a především s autentickými situacemi, jako je např. konflikt, diskriminace, dilema apod. Pracuje tedy s konkrétními jevy a jejich odlišnými kulturními interpretacemi namísto s dopředu určenými soubory znaků, virtuálně aplikovanými na jednotlivé jevy.

Ve vztahu k transkulturnímu konceptu pak ani multikulturní výchova není jen způsobem, jak předávat informace o těch „druhých“ (Vietnamcích, Romech, Ukrajincích, homosexuálech, věřících atd.), ale cestou, jak budovat otevřenost, podporovat pluralistické myšlení a individuální, občanský přístup (Moree, 2008).

Výhodou transkulturního přístupu je odklon od rizik stereotypizace, která ve vztahu ke kultuře a etnicitě bývá velmi silná, a cílený rozvoj senzitivity vůči rozdílnosti a respektu ke každému jednotlivci. Nevýhodou pak může být určité odvrácení pozornosti od velkých interkulturních konfliktů, které reálně vznikají na celém světě, a od skutečně existujících rozdílů mezi lidmi, kteří nemají příležitost se setkávat.

V pedagogické práci se tento přístup projevuje formulováním cílů tohoto typu:

- naučit se reflektovat vlastní kulturní identitu a její proměny,
- naučit se vnímat kulturní rozdíly v konkrétních situacích,
- prostřednictvím tréninku dokázat řešit tyto situace.

## 15.3 Některé základní pojmy

### 15.3.1 Xenofobie

(xénos – příchozí, fóbos – bázeň, úzkost)

je „strach z toho, kdo přichází z ciziny, z cizího prostředí, mimo vlastní sociální útvar“, a je základem různých nenávislných ideologií, jako jsou – rasismus, šovinismus, nacionalismus, fašismus, atp. Jde o strach z cizího, kde cizí je subjektivně prožívané jako nebezpečné a stává se „obětí beránkem“ v případě hledání původce nesnází<sup>113</sup>

Jenže – mít strach a obavy z toho, co neznám, čemu nerozumím, co je mi cizí, je zcela přirozenou lidskou vlastností. Obvykle se bojíme toho, čemu nerozumíme. Proto také vznikly po r. 1989 četné snahy o vzdělávání nejen dětí, ale také dospělých, v oblasti romské problematiky – za účelem pochopení, porozumění a tím také zbavení se strachu z cizího a neznámého. Setkaly se tyto snahy s požadovaným účinkem? Vzhledem

<sup>113</sup> FRIŠTENSKÁ, H. *Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace*. In: ŠIŠKOVÁ, T. (1998). *Sborník Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s. 12..

ke stavu „vztahu“ dnešní většinové společnosti by odpověď zněla, obávám se, spíše negativně. Bylo snad těchto informací málo? Víme o způsobu romského života, mentalitě, historii, kultuře Romů za ta léta více nebo méně? Jsou tyto informace méně dostupné? Nebo na těchto znalostech a informacích zase až tak, jak se předpokládalo, nezáleží?

Na čem pak záleží? Na vlastních zkušenostech? Nebo na předsudcích?

Nebo na zajímavém slově, které se z našeho slovníku a asi i povědomí postupně vytrácí – na lidskosti? Lidskost je přece to, v čem jsme si navzájem všichni nejbližší v tom pozitivním, nepejorativním, neparadoxním slova smyslu. Abych však neprovokovala příliš, dodám jen v krátkosti, že nemám na mysli lidskost, jiným vzosným slovem humanitu, pouze jen z jedné strany (ze strany majoritní společnosti), ale také lidskost z té strany druhé, z hlediska menšiny. Nelze požadovat pouze po majoritní společnosti, aby byla humánní, např. z hlediska pozitivní diskriminace. Tato humanita vzhledem k celku společnosti by měla být vyžadována z obou stran. Toto všechno je však zdrojem mnoha otázek (některé si zde „položíme“).

Netýká se to však pouze zmiňované humanity, ale také informovanosti. Nejen většina by měla být vzdělávána a informována o způsobu života (nejen romské) menšiny. Ale také tato menšina by měla chápat a vnímat, jaké jsou zákony, normy, řád, zvyklosti, kultura té společnosti, ve které žije. A učit se přizpůsobovat se těmto normám, ne se vůči nim vydělovat a vymezovat.

### 15.3.2 Rasa

(z arabštiny, původně znamená hlava, začátek, původ) je antropologický termín, který se vztahuje k diferenciaci lidských plemen. Jde o souhrn společných dědičných rysů – morfologických, anatomických, jimiž se vyznačuje jistá skupina lidí.<sup>114</sup>

Jen pro zajímavost – pojem rasa najdeme také v sanskrtu ve smyslu chuť, šťáva, nálada. Podle Bharatovy příručky *Bharatíjanátjašāstra* (I. pol. 1 tis.) se rozlišují čtyři hlavní rasy: láska, hněv, odvaha a odpor a čtyři vedlejší – radost, údiv, strach a soucit.

Jaké jsou tzv. hlavní rasy není až tak jednoduše určitelné.

**Tři hlavní rasy** (podle různých členění) mohou například být:

- kavkazoidní, mongoloidní, negroidní

nebo častější členění:

- na europoidní – bílé, mongoloidní – žluté, negroidní – černé.

Podle K. Kašparovského (kterého cituje P. Bakalář<sup>115</sup>)

tvoří:

<sup>114</sup> TOLIMATOVÁ, J. (1998). *O lidských rasách a rasismu z hlediska antropologie*. In: ŠÍŠKOVÁ, T. (1998). *Sborník Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s. 28.

<sup>115</sup> BAKALÁŘ, P. (2003). *Tabu v sociálních vědách*. Olomouc: Votobia, s. 25.

- *europoidní* rasa celkem cca. 45 % lidstva, žijící v Evropě, v západní Sibiři, v severní Africe, v jihozápadní Asii, v Indii, v Severní Americe (přistěhovalé obyvatelstvo), v jižní a východní Austrálii.
- *mongoloidní* rasa pak tvoří cca. 40 % lidstva a žije především ve východní, severovýchodní a jihovýchodní Asii a patří sem také původní obyvatelstvo Ameriky.
- *negroidní* rasa tvoří cca. 11 % lidstva, hlavní oblastí je Afrika na jih od Sahary a přistěhovalé obyvatelstvo Ameriky.

Europoidní rasa – podle francouzského badatele Josepha Denikera, který v r. 1900 zavedl klasifikaci lidských plemen, existuje ještě 10 dalších antropologických typů europoidní rasy -např. nordický, baltický, alpský, aj., které se však dnes v důsledku válek 20. století spíše nezachovaly a nepoužívají.

Mezi mongoloidní populací můžeme rozlišovat východní Asiaty (patří sem Číňané, Korejci a američtí Indiáni) a Jihoasiaty – Filipínce, Malajce.

Mezi negroidní je pak možné rozlišovat populace hovořící bantuskými jazyky, Pygmeje, Khoisany (Křováky a Hotentoty) a Afroameričany.

Lidská plemena se však vzájemně kříží a mísí, (míšenci tvoří zbylá 4 % obyvatelstva) a tak máme další „označení“, pojmenování, např. v Jižní Americe – míšenci španělských potomků a jiných přistěhovalců s původním indiánským obyvatelstvem – světlejší *kreolové*, tmavší *mesticové*, (tedy míšenci bělochů a Indiánů), *zambové* jsou míšenci černochoů a Indiánů, ve Střední Americe jsou *mulati*, míšenci bělochů a černochoů, vícenásobní míšenci jsou pak terzeroni, quarteroni, atd. Míšenci mezi mulaty, zamby a mestici jsou kajoti a barsinové...

*„V současnosti je již jasné, že snahy o typologickou klasifikaci byly umělé, vlastně se jen snažily postihnout proměnlivost lidí v čase a v prostoru...“<sup>116</sup>*

P. Bakalář (2003, s. 17) rozlišuje v této souvislosti vědce do dvou skupin – na environmentalisty, kteří popírají biologické rozdíly mezi rasami v kognitivních funkcích a osobnosti, existující rozdílnosti vysvětlují vlivem prostředí a hereditalisty, kteří tvrdí, že rozdíly mezi rasami jsou dány biologicky (hereditálně) a jsou tedy vnějšími podmínkami jen velmi málo ovlivnitelné.

Co pak míníme pod pojmem rasismus?

### 15.3.2.1 Rasismus

je ideologie, která představuje soubor koncepcí vycházejících ze strachu z cizího a tvořících jeho ideologickou nadstavbu. Předpokládá fyzickou a duševní nerovnost lidských plemen (ras) a rozhodující vliv rasových odlišností na dějiny a kulturu lidstva.

Podle Malé československé encyklopedie (1987) je *rasismus*: „...soubor nevědeckých koncepcí, vycházejících z předpokladu o fyzické a duševní nerovnosti a nerovnocennosti

<sup>116</sup> TOLIMATOVÁ, J. *O lidských rasách a rasismu z hlediska antropologie*. In: ŠIŠKOVÁ, T. (1998). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s. 31.



lidských plemen (ras) a o rozhodujícím vlivu rasových odlišností na dějiny a kulturu lidské společnosti. Všem rasovým teoriím je vlastní antihumanistická představa o prapůvodním rozdělení lidstva na vyšší a nižší rasy; vyšší rasy mají být tvůrci a nositeli civilizace, mají být povolány k vládnutí, kdežto nižší rasy, neschopné kulturní tvořivosti, se stávají objektem vykořisťování a útlaku..<sup>117</sup>

*Měkký rasismus* – spíše nevyhraněný a latentní společenský postoj, týká se výhrad vůči a proti způsobu života těch, jichž se týkáje vnímán jako celospolečensky sdílená norma

*Tvrký rasismus* – agresivní podoba již rasové nenávisti, k níž tzv. měkkí rasisté mlčí (mlčící většina...). Projevem tvrdého rasismu je ničení, zášť, hanobení, podněcování, vyhrožování a rasové násilí ve smyslu fyzického násilí.<sup>118</sup>

## 15.4 Diskriminace

Pojem diskriminace znamená odlišné, právem zakázané zacházení s lidmi ve vymezených, srovnatelných situacích na základě různé rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku, zdravotního postižení, víry, náboženského vyznání a světového názoru.

*Rasová diskriminace*: v obecné rovině proces odlišování, vnímání rozdílů a výsledky tohoto procesu.

Rasová diskriminace zahrnuje tyto druhy chování:

- diskriminaci úmyslnou, vědomou (směřuje k jednotlivému příslušníku diskriminované skupiny s konkrétním obsahem) a
- diskriminaci strukturální (bez úmyslu přímo diskriminovat určitou skupinu lidí, avšak nepočítají s odlišnostmi, které ztěžují přístupnost k určitému systému – např. u nás vzdělávací systém, který nebere v úvahu jazykové možnosti Rómů, aj..).

Z právního hlediska je rasová diskriminace:

- úmyslné ublížení na zdraví na někom pro jeho národnost či rasu; způsobení těžké újmy na zdraví na někom pro jeho národnost či rasu; zničení úplně nebo částečně některé národní, etnické nebo rasové skupiny;
- způsobení škody velkého rozsahu někomu pro jeho národnost či rasu.<sup>119</sup>

V roce 1997 byla podepsána Amsterodamská smlouva, která v nově upraveném čl. 13 Smlouvy o založení Evropského společenství dala do budoucna mandát přijímat opatření k odstranění diskriminace nejen na základě pohlaví, ale také na základě dalších pěti diskriminačních důvodů.<sup>120</sup>

Pět diskriminačních důvodů podle EU:

<sup>117</sup> Malá československá encyklopedie, heslo rasismus. (1987). Praha: Academia, díl V., s. 264.

<sup>118</sup> FRIŠTENSÁ, H. *Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace*. In: ŠIŠKOVÁ, T. (1998). Sborník *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s. 13.

<sup>119</sup> ŠIŠKOVÁ, T. (1998). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál. H. Frištenská zde cituje Trestní zákoník č. 140/1961 Sb., ve znění pozdějších předpisů, s.15

<sup>120</sup> <http://www.dzamilastehlikova.cz/8357/23/clanek/rovne-prilezitosti-a-budoucnost-eu/>

- rasa nebo etnicita,
- náboženství či víra,
- tělesné postižení,
- sexuální orientace,
- věk.

Zde se však můžeme zamyslet – z hlediska rozdělení „lidských ras“ do několika hlavních skupin je v souvislosti s Romy pojem rasismus teoreticky poněkud nesprávný. Proč? Protože jak my, Češi, tak Romové, spadáme pod stejnou, tedy europoidní rasu. Lišíme se v etnicitě, ale ani v tomto případě nelze hovořit o rasismu, – o důvodu k diskriminaci již zřejmě ano.

### 15.5 Etnikum

Co znamená pojem etnikum?

**Etnikum** (z řeckého ἔθνος, *ethnos*, tj. *lid*) je pojem, kterým se běžně označuje historicky vzniklá skupina lidí, kteří údajně mají společný historický původ, rasový typ, jazyk, materiální a duchovní kulturu, mentalitu a tradice a obývají společné území; dá se tedy také srovnat s pojmem „kmen“. <sup>121</sup> (Ve skutečnosti je představa společného genetického původu příslušníků jednoho etnika zavádějící, a to kvůli migraci a míšení různých etnik mezi sebou, a odborníci proto chápou etnikum spíše jen jako skupinu lidí, kteří sdílí společnou kulturu. <sup>122</sup>

Několik etnik může tvořit národ.

### 15.6 Pozitivní diskriminace

Pozitivní diskriminace, někdy také afirmativní akce (anglicky: affirmative action) je termín, který označuje snahu o zvýhodnění určitých domněle či skutečně znevýhodněných skupin obyvatelstva s cílem poskytnout jim rovné příležitosti nebo zvýšit etnickou či jinou diverzitu (odlišnost, rozmanitost). Rozsah se pohybuje od politiky zaměstnanosti a vzdělávání po veřejné zakázky a zdravotní programy. Cíl pozitivní diskriminace je dvojitý: maximalizovat diverzitu ve všech oblastech společnosti spolu s jejími předpokládanými výhodami a kompenzovat vnímané znevýhodnění způsobené zjevnou, institucionální, nebo neúmyslnou diskriminací. Rozsah pozitivní diskriminace by tedy měl vést k vyrovnání podmínek znevýhodněné skupiny obyvatel a zbytku populace. Zvýhodňované skupiny mohou být ve státě nejen menšinou, ale také většinou.

Pozitivní diskriminace ve smyslu zvýhodňování určité skupiny obyvatel začíná být v naší společnosti v poslední době ne zcela jasně vysloveným problémem. Patrně nelze zvýhodňovat určitou skupinu domněle či skutečně znevýhodněnou na úkor majoritní

<sup>121</sup> TÓTH, R., KRNO, S., KULAŠIK, P. (1991). *Stručný politologický slovník*, Bratislava.

<sup>122</sup> HOBBSAWM, Eric J. *Národy a nacionalismus od roku 1780. Program, mýtus, realita*. 1. vyd. Brno: CDK, 2000. ISBN 80-85959-55-0.

společnosti a na úkor jejich norem a zákonů, které majoritní společností dodržovány být musí, pozitivně diskriminované skupině se však jejich nedodržování promítá.

Vlastní poznatek i zkušenost – před dvaceti léty se menšinové kultury se zaměřením na romské etnikum přednášelo ještě poměrně snadno. V současné době (tedy v r. 2018) se přednášky i semináře samovolně mění v diskusní kroužky a debaty. Ať chci nebo nechci, pozoruji na zúčastněných posluchačích stále větší nechuť k tomuto tématu přistupovat s pozitivním naladěním. Ve společnosti zdá se začínají převládat negativní postoje právě k otázkám „zneužívání“ pozitivní diskriminace, která v této podobě přestává být humánní, naopak, vzbuzuje nespokojenost a nevráživost doplněnou s tvrzeními, že se situace proměňuje v diskriminaci majoritní společnosti.

Také hodnocení některých nejen evropských, ale také zámořských institucí z různých zemí, označujících Českou republiku za rasově nesnášenlivou společnost, je z pohledu mnoha jejích obyvatel v souvislosti s romským etnikem nejen za nespravedlivé, ale svým způsobem také diskriminační ne vzhledem k Romům, ale vzhledem k majoritní společnosti.

## 15.7 Tolerance

(z lat. a fr. tolerance – tolérer) ve smyslu snášet, snést, strpět, mít sílu něco snášet

Podle Malé československé encyklopedie je *tolerance*:

„...obecně snášenlivost k názorům a jednání druhých lidí, odlišných od názoru a jednání vlastních; v užším smyslu snášenlivost v oblasti víry a světového názoru, zejména snášenlivost náboženská. Opakem je intolerance, jejímiž jevovými stránkami mohou být fanatismus, extrémní oddanost určité víře nebo názoru, spojená s nesnášenlivostí k druhým, jinak smýšlejícím lidem. Z psychologického hlediska styl jednání a myšlení, charakterizovaný snášenlivostí, jež zabraňuje potlačení nebo odsouzení názoru či postoje, který není sdílen; uznání práva jiného jedince na projev vlastního mínění, přístupu a jednání v situaci, která takovéto uznání přímo nevyžaduje (neprovokuje). Snášenlivost je pak chápána ve smyslu odolnosti – frustrační tolerance (schopnost odolávat frustraci bez vážnějších výkyvů psychofyziologické rovnováhy a bez vážnějších důsledků na duševní zdraví jednotlivce.<sup>123</sup>

Tolerantní chování si „může dovolit“

ten, kdo má moc

ten, kdo má k tomu předpoklady

ten, kdo se nebojí rizika

Tolerance může být chápána také jako odchylka od normy, která je jen obtížně snesitelná.

<sup>123</sup> Malá československá encyklopedie, heslo tolerance. (1987). Praha: Academia, díl V., s. 237.

V lidských společnostech vládoucí strany požadují tolerantní chování vůči výše postaveným. Požadavek tolerance je požadavek útlumu agrese a jenom ten, kdo má moc, nařizuje –určuje, co se bude nebo nebude tolerovat.<sup>124</sup>

Tolerance v partnerství a v mezilidském kontaktu vlastně znamená, že si uvědomujeme chyby nebo odlišnosti toho druhého a že nás svým způsobem znepokojují, nelíbí se nám, musíme se přemáhat, abychom byli dostatečně „silní“ k toleranci. Nepřijímáme tedy toho druhého plně v jeho jinakosti. Milujeme-li, je zde něco, co nás jakožto brání.

Pokud hovoříme o toleranci, pak bychom měli mít na vědomí, že tolerantnější je vždy ten, kdo je určitým způsobem „silnější“, „mocnější“. Tedy ten, kdo si toleranci může z hlediska svého postavení více dovolit. Měla by tedy být vždy spojena se zodpovědností za toho, kdo je tolerován.

Avšak – na tuto zodpovědnost se tak rádo, snadno a s radostí nejen zapomíná! Smutnější je, že bývá navíc zatlačena někde pod úroveň našeho myšlení, odmítána, znevažována, zakryta. Protože přiznat si ji je více než obtížné a těžké – v našem tématu dokonce velice odvážné.

## 15.8 Respekt

V otázkách výchovy by tedy bylo příznačnější nezaměřovat se pouze na výchovu k toleranci a proti rasismu, ale především na výchovu k úctě k ostatnímu životu, k člověku, na výchově k respektu. Respekt není tolerance, respekt je schopnost přijímat ostatní takové, jací ve skutečnosti jsou, respekt je schopnost přijmout cizí, jinakost a odlišnost beze strachu a bez výhrad, aniž přitom ztratíme sami sebe.

Respektovat druhého navíc s sebou přináší také již onu nepopulární zodpovědnost.

V naší problematice má však respekt také další, neméně podstatnou dimenzi, o níž se však většinou mlčí.

Pokud jsme vychováni, vedeni k úctě k druhým lidem z hlediska majoritní společnosti, měli bychom myslet také na to, že jednostranně zaměřený respekt nestačí. Pokud chceme respektovat druhého, pak rozvíjíme oboustranný vztah. Tam, kde respektujeme druhého člověka, tam to není jako s tolerancí a v přístupu z pozice síly. Máme-li respektovat, měli bychom také respekt vyžadovat. Chceme-li respektovat druhé, měli by ti druzí také respektovat nás. Teprve pak půjde o vzájemně vyvážený vztah.

Co to znamená? Kdybychom zůstávali na pozicích těch, kdo z hlediska majority nejen toleruje, ale je zprostředkovatelem pozitivní diskriminace, zůstáváme přešlapovat na místě. K dalšímu možnému soužití ve stejné společnosti je nutné naučit se respektovat, chce se říct uchýlit se k respektu, ale nejen z jedné strany, nýbrž k oboustrannému. Respektovat a být respektován – to by mělo být cílem výchovy i snah ke vzájemnému soužití s národnostními menšinami.

<sup>124</sup> JANATA, J. (1999). *Agrese tolerance a intolerance*. Praha: Grada Publishing, s. 17.



**Multikulturní výchova může být chápána ze dvou teoretických přístupů: kulturně standardního a transkulturního. V rámci multikulturní výchovy hovoříme také o pojmech xenofobie, rasa a rasismus, diskriminace, pozitivní diskriminace, tolerance, respekt. Pro pochopení a porozumění multikulturní výchově v současném světě jsou tyto pojmy podstatné.**



#### ***Pojmy k zapamatování***

- xenofobie, rasa, rasismus, diskriminace, pozitivní diskriminace, tolerance, respekt



#### ***Cvičení***

- Najděte sami další definice a pojetí multikulturality a multikulturní výchovy. Zaměřte se převážně na pojem inkulturalita a vysvětlete vztah mezi tímto pojmem a pojmem multikulturalita. Zpracujte rovněž jako korespondenční úkol.
- Vyhledejte pojem nulová tolerance a objasněte.



#### ***Kontrolní otázky***

- Vysvětlete pojem multikulturalita a pojem multikulturní výchova.
- Jaké znáte dva základní principy v přístupu k multikulturní výchově? Vyjmenujte, vysvětlete.
- Charakterizujte pojem xenofobie.
- Charakterizujte pojem rasa a rasismus. Jaké „rasy“ v současné době známe? charakterizujte pojem diskriminace a pozitivní diskriminace.
- Charakterizujte pojem tolerance a nulová tolerance.
- Proč místo tolerance dáváme ve výchově přednost respektu?



#### ***Korespondenční úkol***

- Vizte úkol ve cvičení této kapitoly



## Literatura

- (1) Bakalář, P. (2003). *Tabu v sociálních vědách*. Olomouc: Votobia.
- (2) Frištenská, H. (1998). *Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace*. In *Sborník Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál.
- (3) HOBBSAWM, E. J. (2000). *Národy a nacionalismus od roku 1780. Program, mýtus, realita*. 1. vyd. Brno.
- (4) Janata, J. (1999). *Agrese tolerance a intolerance*. Praha: Grada Publishing.
- (5) Moree, D. (2008). *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation; Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: Eman.
- (6) Morvayová, P. & Moree, D. (2009). *Dvakrát měř, jednou řež; od multikulturní výchovy k vhledu*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s.
- (7) Morvayová, P. (2008). *Multikulturní výchova jako (filosofický) problém: Problém skupinových vzdělávacích konceptů v tzv. multikulturní realitě*. PedF Univerzita Karlova. Dizertační práce.
- (8) Malá československá encyklopedie, heslo tolerance. (1987). Praha: Academia, díl V.
- (9) Malá československá encyklopedie, heslo rasismus. (1987). Praha: Academia, díl V.
- (10) PROKEŠOVÁ, M. (2003). *Putování za Sluncem aneb my, já a ti druzí*. Ostrava: Repronis.
- (11) ŠIŠKOVÁ, T. (1998). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál.
- (12) TÓTH, R., KRNO, S., KULAŠIK, P. (1991). *Stručný politologický slovník*. Bratislava.

## 16 Výzkumné metody pedagogiky



### Cíl kapitoly

- *Cílem této kapitoly je přinést základní přehled o možnostech pedagogického výzkumu. Po jejím prostudování se budete orientovat v základních charakteristikách pedagogických výzkumů a v jejich dělení.*



### Klíčová slova

- Výzkum základní a aplikovaný, výzkum, kvantitativní a kvalitativní, výzkum ex post facto a výzkum experimentální, metody pedagogiky jako vědy



### Průvodce studiem

- Toto téma, podobně jako i ostatní v této publikaci, vyžaduje ponoření se do samostudia a četby odborné literatury. Ze svého času na zvládnutí této kapitoly si vymezte min. 10 hodin.<sup>125</sup>

### 16.1 Pedagogický výzkum

Pedagogika si podle J. Malacha (2005) jako významná společenská věda si vypracovala specifické přístupy a konkrétní metody zkoumání výchovy. Přístupy ke zkoumání výchovných jevů lze do jisté míry odvozovat od úkolů pedagogiky jako vědy. Pak lze hovořit o výzkumu základním a aplikovaném.

Výzkum lze podle způsobů sběru a zpracování výzkumných dat rozdělit na výzkum kvantitativní a výzkum kvalitativní.

Podle míry angažovanosti výzkumníků do průběhu zkoumaných výchovných procesů můžeme vyčlenit výzkum ex post facto. a výzkum experimentální.

Průcha (2000) třídí pedagogický výzkum ještě podle dalších kritérií, a to např. podle komplexnosti objasňování jevů (monodisciplinární, interdisciplinární, transdisciplinární), účelovosti (deskriptivní, diagnostický, explorativní, evaluační), prostředí realizace (laboratorní, terénní) aj.

#### 16.1.1 Výzkum základní a výzkum aplikovaný

Z hlediska úkolů sledovaných výzkumem rozeznáváme **výzkum základní a výzkum aplikovaný**. Hranice mezi nimi nemůže být ostrá.

Analytické a verifikační úkoly přispívají k formování pedagogické teorie. Je zpřesňován systém vědních kategorií, vznikají funkční modely vztahů mezi nimi, formulují se určité zákonitosti, závislosti nebo principy, jejich naplňování nebo respektování podmiňuje

<sup>125</sup> Tato kapitola je zpracovaná na základě publikace J. Malacha z roku 2005 *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*.

efektivní dosažení cílů výchovy v obecném smyslu. Tento druh výzkumu nazýváme **základním výzkumem**.

Vyžaduje značnou odbornou erudici badatelů, znalosti cizích jazyků, matematicko-statistických metod i vybavení informačně komunikačními technologiemi, včetně pedagogických databází.

**Aplikovaný výzkum** je naopak zaměřen na praktické využití všeobecně platných poznatků. Zkoumají se možnosti uplatnění výchovných a vzdělávacích metod, forem výchovy a výchovných prostředků, způsobů organizace výchovných a vzdělávacích institucí, efektivních metod hodnocení výchovných cílů v nových podmínkách nebo v konkrétních zařízeních.

### 16.1. 2 Výzkum kvantitativní a výzkum kvalitativní

Z hlediska přístupu výzkumníka ke zkoumání pedagogické reality můžeme rozlišit dvě základní orientace pedagogického výzkumu, a to **kvantitativní výzkum a kvalitativní výzkum**.

**Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji.** Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru/stupeň. Číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Je možné je sčítat, vyjadřovat v procentech, statisticky zpracovávat.

Výzkumník se snaží **držet odstup** od zkoumaných jevů a tím zabezpečuje nestrannost pohledu. Zkoumané osoby ani nemusí vidět (dotazník).

Hlavním cílem je **třídění údajů a vysvětlení příčin** existence nebo změn jevů.

Přesné údaje umožňují zevšeobecňování a vyslovování předpovědí.

Výběr osob je prováděn tak, aby co **nejlépe reprezentovaly** jistou populaci. Kvantitativní výzkum ve většině případů prověřuje existující pedagogickou teorii. Tyto potvrzuje nebo vyvrací. Z teorie se vyvozují hypotézy a tyto se pak ve výzkumu testují. Tento výzkum je **verifikační**.

**Kvalitativní výzkum** uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě. Jde o popis, který je výstižný, plastický, podrobný. Podle zastánců této orientace výzkumu není možné pedagogické jevy mechanicky shrnout a sečítat a závěry z nich široce zevšeobecňovat.

Výzkumník se snaží **o sblížení se zkoumanými osobami**, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, protože jen tak jim může rozumět a může je popsat. Většinou komunikuje s osobami tváří v tvář (metoda interview, participační pozorování).

Hlavním cílem výzkumu je **porozumět člověku** a chápat jeho vlastní hlediska.

Středem pozornosti je **konkrétní případ**, tj. konkrétní žák nebo třída, škola, skupina.

Kvalitativní výzkum odhaluje nové skutečnosti a z nich vytváří nové hypotézy.

Tento výzkum je **konstrukční**.



### 16.1.3 Výzkum ex post facto a výzkum experimentální

Oba druhy výzkumu se liší podle způsobu hledání nezávisle proměnných (např. výchovných metod nebo výchovných stylů vychovatelů či podmínek výchovy, které způsobují změny závisle proměnných (např. dodržování mravních norem vychovávanými jedinci).

Výzkum ex post facto se od experimentálního liší především v tom, že nemá možnost manipulovat s nezávisle proměnnými. Převážná část pedagogických výzkumů patří mezi výzkumy ex post facto.

Při výzkumech **ex post facto** (*po skončení děje nebo události, dodatečně*) hledáme příčinu relativně známého stavu. Známe tedy závisle proměnou (např. stav dodržování mravních norem ve skupině chovanců) a hledáme nezávisle proměnou (tj. příčinu, která způsobila např. zhoršení jejich chování).

Při **výzkumech experimentálních** badatel pouze nekonstatuje určitý stav věcí, ale vstupuje do předpokládaných vztahů, aby je ověřil. Ověřuje, zda předpokládaná proměnná (např. denní režim výchovného zařízení) vyvolává, v případě, kdy ji experimentátor mění, adekvátní změny v proměnné, kterou badatel považuje za proměnnou na ní závislou (např. počet kázeňských přestupků).

## 16.2 Metody pedagogiky jako vědy

Každá z konstituovaných vědních disciplín si postupně utváří pro zkoumání svého předmětu nabídku výzkumných metod. Níže uvedené metody se mohou uplatnit ve všech typech výzkumu, nicméně např.

v **kvantitativním výzkumu** se používají hlavně metody pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza textu, experiment

v **kvalitativním výzkumu** pak spíše pozorování (vzorky událostí, terénní zápisy, participační pozorování), etnografické interview (většinou nestrukturované), výzkum životního příběhu, životní příběhy učitelů.

### 1. Metody historicko-srovnávací

Studium výchovných idejí klasiků.

Rozbor výchovných koncepcí.

Analýza výchovné praxe pedagogických institucí.

Analýza školských dokumentů, textů a pomůcek.

Studium životních příběhů.

Metaanalýzy.

### 2. Metody zkoumání současné pedagogické praxe

Pozorování.

Rozhovor, interview, explorace.

Dotazník, anketa.

Škálování.

Studium pedagogické dokumentace.

Metody měření, testy.

Hodnocení výtvorů vychovávaného, žáka.

Pedagogický experiment.

**Studium výchovných idejí klasiků** přispívá k poznání myšlenkového bohatství způsobů řešení výchovných cílů v jednotlivých historických údobích.

V mnoha případech nebyly ani nemohly být ideje naplněny, přesto ukazovaly výchovné ideály a naznačovaly způsoby jejich dosažení, mnohdy a. utopické.

Zabývá se jimi dílčí pedagogická disciplína dějiny pedagogiky a výchovy.

**Rozbor výchovných koncepcí** může být pojat historicky (hovoříme pak o diachronním přístupu) nebo současně (hovoříme o synchronním přístupu).

Při *diachronním přístupu* se zabýváme např. vývojem školských zákonů, politických (vládních) programů v oblasti výchovy a vzdělávání, mezinárodních proklamací v oblasti výchovy a vzdělávání (UNESCO, OECD, Evropské unie atd.).

Při *synchronním přístupu* můžeme použít obdobných zdrojů s tím rozdílem, že srovnáváme dokumenty z různých zemí či seskupení ve stejném časovém období.

**Analýza výchovné praxe pedagogických institucí** je metodou, která může být postavena na literárních zdrojích (např. výročních zprávách škol a výchovných zařízeních, výročních zprávách o stavu výchovně vzdělávací soustavy země (v ČR jsou to např. roční zprávy MŠMT ČR, České školní inspekce, analýzy expertů OECD apod.).

**Analýza výchovných (školských) dokumentů, textů a pomůcek** je badatelsky velmi atraktivní pro svoji věcnost, jednoznačnost hodnotících kritérií i materiální podloženost. Zkoumají se staré učební plány, učebnice, didaktická technika a pomůcky, vysvědčení či jiné dokumenty o žácích či chovancích. Zkoumají a hodnotí se učebnice současně fungující v jedné zemi či více zemích, kurikulární dokumenty (vzdělávací standardy, rámcové vzdělávací osnovy), provozní či kázeňské řády výchovných a vzdělávacích institucí.

**Studium životních příběhů** je zápisem, analýzou a vyhodnocením života určité osoby. Podkladem mohou být autobiografie (vlastní životopisy), biografie (životopisy mnohdy literárně zpracované), výsledky dlouhodobých interview (tzv. narativní interview).

Zvláště významné jsou studia životních příběhů učitelů, vychovatelů, pedagogů, vzpomínky žáků na školní léta atd.

**Metaanalýzy** jsou výzkumem výzkumů. Badatel shromažďuje údaje o provedených výzkumech v určité oblasti a vyvozuje z nich závěry o platnosti a mnohdy také o nejednoznačnosti určitých teoretických idejí ve výchovné praxi. Při řešení jakéhokoliv vý-

zkumného problému je velmi žádoucí sáhnout po metaanalytické práci, která badateli ušetří mnoho času i možná zklamání z výsledků vlastního výzkumu.

**Pozorování** znamená sledování činností lidí, záznam této činnosti (v podobě registrace nebo popisu), její analýzu a vyhodnocování.

V kvantitativním výzkumu si pozorovatel předem stanovuje, **co a jak** bude pozorovat. Tento způsob pozorování se jmenuje strukturované pozorování.

Pozorování jako vědecká metoda by mělo být

1. záměrné,
2. plánovité,
3. systematické,
4. řízené.

**Rozhovor, interwiev, explorace** je výzkumnou metodou postavenou na interpersonálním kontaktu. Umožňuje zjistit nejen fakta, ale dovoluje hlouběji

proniknout do motivů a postojů respondentů. Obsahem interview jsou otázky a odpovědi. Lze užít uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek, těm posledním dáváme přednost. Interview je vhodné tehdy, kdy mají respondenti problémy s psaním, nebo kdy je ohrožena návratnost dotazníků.

Interview může být strukturované a nestrukturované, event. polostrukturované. Při zpracovávání informací se mohou odpovědím přiřadit kódy (čísla nebo písmena).

Interview klade časové nároky na výzkumníka, na jeho pohotovost reakce, na spontánnost a důvěryhodnost. Jeho výhodou je však pružnost reakce na nové situace.



Shrnutí. V této kapitole jsme se věnovali možnostem pedagogického výzkumu. Zapamatujme si především druhy pedagogického výzkumu a metody zjišťování údajů: pozorování, rozhovor, interwiev, explorace, dotazník, anketa, škálování, studium pedagogické dokumentace, metody měření, testy, hodnocení výtvorů vychovávaného, žáka, pedagogický experiment.



#### **Pojmy k zapamatování**

- pozorování, rozhovor, interwiev, explorace, dotazník, anketa, škálování, studium pedagogické dokumentace, metody měření, testy, hodnocení výtvorů vychovávaného, žáka, pedagogický experiment.



#### **Cvičení**

- Vyhledejte v odborné literatuře příklady kvalitativního výzkumu a popište, co znamená pojem kódování, kategorizace, axiální kódování.



### **Kontrolní otázky**

- Jaké znáte možnosti pedagogického výzkumu? Vyjmenujte a jednotlivé charakterizujte.
- Jaké jsou základní rozdíly mezi kvantitativními a kvalitativními výzkumy?
- Blíže popište a vysvětlete tyto metody: pozorování, rozhovor, interwiev, explorace, dotazník, anketa, škálování. studium pedagogické dokumentace, metody měření, testy, hodnocení výtvorů vychovávaného, žáka, pedagogický experiment.



### **Korespondenční úkol**

- Připravte si návrh výzkumu, který byste chtěli realizovat. Promyslete výběr výzkumných metod i vhodný typ výzkumu.

## **Literatura**

- (1) GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- (2) GAVORA, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido.
- (3) HENDL, Jan. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- (4) CHRÁSKA, M. (2016). *Metodologie pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- (5) MALACH, J. (2005). *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Ostrava: PdF OU.
- (6) PERNECKY, T. (2016). *Epistemology and Metaphysics for Qualitative Research*. London, UK: SAGE Publication
- (7) PRŮCHA, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- (8) PRŮCHA, J. (2000, 2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- (9) SKALKOVÁ, J. (1985). *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN.
- (10) STRAUSS, A. CORBIN, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Nakl. Albert.
- (11) ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

## 17 J. A. Komenský a jeho filosofické pojetí světa



### Cíl kapitoly

- **Cíl této kapitoly je pro pedagogiku možná poněkud zvláštní: nepřináším zde známá fakta o pedagogickém díle J. A. Komenského a o jeho zásadách a pedagogických zásluhách. Na příkladu životních osudů chci přiblížit Komenského jako člověka, který z hlediska své geniality cítil zodpovědnost za celý tento náš svět – a to nejen v jeho současnosti, ale také v budoucnosti.**



### Klíčová slova

- *Komenského věci lidské, člověk jako bytost tří světů, člověk jako propast propastí, mikrotheos a mikrokosmos*



### Průvodce studiem

- Téma Komenského, jeho života a jeho díla je velice rozsáhlé. K celkovému uchopení a pochopení jeho myšlenek vám nepostačí časové vymezení ☺, je to v podstatě celoživotní úkol (což by vám potvrdili všichni významní komeniologové).

### 17.1 Jan Amos Komenský (1592–1670)

Jan Amos Komenský (1592–1670) měl velice pohnutý život, ve kterém jej stíhalo neštěstí a rány osudu téměř jedna za druhou. Dílo, které považoval za své životní a stěžejní potkal téměř stejný osud – *Obecná porada o nápravě věcí lidských* se krátce po jeho smrti ztratila a byla nalezena až těsně před II. světovou válkou (1938).

Člověk, který hodně chápe a hodně ví, je také o to více zodpovědný – a Komenského genialita byla „vykoupena“ opravdovou úzkostí o osud lidí, kteří „*marné věci konají, marné věci hledají, z marných věcí se radují, dokud sami na svou marnost nezajdou.*“<sup>126</sup>

Náprava spočívá ve třech věcech lidských, původních Božích vlastnostech, které nám byly dány do vínku – je to touha po vědě (scire), touha po dobru (velle) a touha po moci (posse), jinými slovy filosofie, náboženství a politika. Pokud tyto tři „věci“ nebudou vést člověka k lepším skutkům, k dobru a k míru, necht' zhynou, poněvadž jsou zbytečné, míní Komenský.

Napravit se máme tak, že se staneme vším v sobě (budeme vším tím, čím je v naší moci být – toto je věcí výchovy), někým ve společnosti (nejsme zde pro sebe, ale pro druhé), a nikým před Bohem (i kdybychom byli velice významnými osobnostmi v dané společnosti, máme to přijímat s pokorou a s vědomím toho, že jsme jen nepatrná kapka v moři v celku tohoto světa). My však hledáme Boha pod sebou (vzpomeneme si na něj, jen když je nám úzko a nedaří se), sebe vně sebe (nerozvíjíme své schopnosti a danosti) a věci nad sebou (naším božstvem jsou novodobé chrámy – např. obchodní nákupní centra).

<sup>126</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. II. svazek. Praha : Svoboda, 1992, s. 75.

Avšak člověk je aktivní svobodná bytost, která má svůj život ve své moci. Podle Komenského bychom měli žít tak, abychom si stejný život přáli mít i na věčnosti – žít věčně to, co žijeme zde a nyní, čili nečekat na ráj po smrti, ale učinit si ve svém životě ráj již zde na zemi. Člověk je dále bytostí tří světél – světla vnitřního (duše), světla vnějšího (fyzického – těla) a světla Božího. Světlo naší duše prosvěcuje naše tělo a světlo Boží nám umožňuje poznávat a vnímat v lidech dobro.

Jak může být tato bytost tří světél „*propast propastí, která se ozývá*“? Člověk je mikrotheos a mikrokosmos zároveň. Mikrotheos znamená, že v sobě nosíme samotného Boha. Mikrokosmos je chápán jako vesmír v nás samotných. Bůh je propastí věčnosti a pouze člověk je zároveň také propastí nicoty – pokud v sobě nosíme Boha, jsme obojím – propastí věčnosti propojenou s propastí nicoty. V lásce se tato propast propastí setkává s druhým člověkem, s jinou propastí věčnosti a nicoty. Proniká-li pohled z očí do očí, vzněcuje v nitru lidí požár. Komenský o tom píše jako o fascinaci pohledem, kdy se duch spojuje s duchem. Člověk je však zároveň velice křehkou bytostí, která se navzájem o sebe bojí, protože má svobodnou vůli rozhodnout se pro dobro nebo zlo, pro světlo nebo temnotu, pro život nebo smrt.

V labyrintu tohoto světa se navracíme do svého vlastního srdce, ze kterého čerpáme sílu život nejen unést, ale navíc s radostí přijímat vše, co nám přináší. Zkroušené srdce chce napravit a zachránit svět láskou, která nezná námahu a nikdy neustává ve své práci pro druhé.

### 17.1.1 Nástin života J. A. Komenského

„*Kdo nic nezakusil, málo ví.*“<sup>127</sup> říká v jednom ze svých děl Jan Amos Komenský. A musíme si přiznat, že on sám toho zažil skutečně hodně. Možná až příliš hodně na jeden lidský život. Téměř neustále to v souvislosti s jeho životopisnými údaji opakujeme. To, že jej stihala jedna životní rána za druhou. A že byl i přesto člověkem neuvěřitelné síly a odhodlání. Mužem, který se nevzdával. Příznačné pro jeho život je již i to, že neznáme přesně místo jeho narození. Uvádějí se celkem tři možnosti: Nivnice, Uherský Brod nebo Komňa. Narodil se 28. 3. 1592. Již v dětství pocítil tíhu života, o které on sám pak ve svém spisku *O sirobě* (z roku 1624, později vydaném v Lešně) říká, že:

„*Zatím jisté jest a zkušením (chceme-li jen s soudem na to pozor dáti) stvrzené, že více a častěji dítkám smrt rodičů k dobrému nežli ke zlému bývá; život na proti tomu ke škodě víc než k užitku.*“<sup>128</sup>

Komenskému velice brzy umírají oba rodiče – otec Martin Segeš i jeho matka Anna (za svobodna Chmelová). Měl ještě čtyři sestry (Kateřinu, Markétu, Ludmilu a Zuzanu), dvě z nich však také umírají. Jan Amos tak ve svých 12 letech, ve věku, kdy smrt rodičů na něj musela hodně bolestně zapůsobit, osiřel. Ujala se ho otcova sestra Zuzana Nohálová. Jan se stěhuje do Strážnice, kde začíná navštěvovat bratrskou školu a kde se setkává také s Mikulášem Drábíkem (1588–1671), který měl na jeho život později veliký vliv. Se svými sestrami po změně poručníků dále nevyrostá. Odchází na studia

<sup>127</sup> Citace Komenského z knihy *Sirachovcovy*. Sír 34,10), in KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*: 1. sv. 1. Praha : Svoboda, 1992, s. 210. *Panaugia*.

<sup>128</sup> KOMENSKÝ, J. A. *O sirobě*. Kapitola X. O dítkách osiřalých. Dostupné z <http://texty.citanka.cz/komensky/sirtoc.html>

do Přerova, později do Heidelbergu a Herbornu. Přijímá kněžské svěcení (26. 4. 1616) a jeho životní osudy se začínají podivuhodně splétat i rozplétat. Ve věku 26 let se dne 18. 6. 1618 oženil s Magdalenou Vizovskou. Nastává patrně jedno z nejšťastnějších období jeho života. Žije ve Fulneku, kde je správcem bratrského sboru a školy. Píše knihy, např. nedochované spisky z roku 1615 O andělech a Pravidla snazší mluvnice, Divadlo veškerenstva věcí (1616), Retuňk proti Antikristu (1617), Listové do nebe (1619) a věnuje se mimo jiné také včelařství. Němečtí katolíci jej údajně nazývají „pastýřem beránků.“ Na svět do mladé Komenského rodiny přicházejí také dvě děti, předpokládá se, že synové. Rodinná a životní idylka na Moravě však netrvala dlouho.

V roce 1620 došlo k bitvě na Bílé hoře. Pro Komenského má tato událost vliv na celý jeho další život. V důsledku pronásledování nekatolíků se musí začít skrývat, pravděpodobně v Oderských vrších v blízkosti hradu Víkštejna. Není přesně známo, kdy opustil Fulnek, uvádí se, že někdy v průběhu roku 1621. Vzápětí jej postihla další rána. Nejen jeho dvě děti, ale také žena Magdalena umírají v roce 1622 v průběhu morové epidemie.

*„A v pravdě, když člověk dobrého přítele stratí, teprv mu to obyčejné, co na něm měl a co s ním stratil, na mysl jde; odkudž toužení, tesknost, svírání, pláč a naříkání, zalévání očí slzami a srdce krví, prahnutí a svadnutí kostí pochází, že člověk mrtvou téměř v živém těle duši nosí...“<sup>129</sup>*

Komenský je v té době již celkem plodným pisatelem.<sup>130</sup> Méně se ví, že nezažil požár a zničení svých knih pouze při požáru Lešna v r. 1656, ale že mu již v roce 1623 ve Fulneku shořela knihovna a že některé jeho rukopisy byly na fulneckém náměstí veřejně spáleny. Kolik bolesti se asi vešlo do zkroušeného srdce? Pod vlivem těchto událostí napsal dílo *Labyrint světa a lusthaus srdce* (1623) které věnoval svému ochránci Karlu staršímu ze Žerotína. Karel starší ze Žerotína poskytl Komenskému na svém panství v Brandýse nad Orlicí útočiště, kde se mohl Komenský skrývat a psát. Kromě Labyrintu, který končí příznačnými slovy, vybízejících člověka, aby stál v losu svém až do skonání svého, a vše přijímal s radostí, napsal také první a druhý díl *Truchlivého* (1623, 1624), v jehož úvodu jsou tato slova:

*„Ach, ouvech, nastojte, což jest sobě na tom nešťastném světě počítí? A kam se podítí? Co před sebe vzítí? Ach, kde pomoc? Kde rada jaká? Ach, kéž jest za moře někam zaletětí, a neb se do hrobu skrýti, a neb kde jest smrt, aby těm neřestem konec učinila?“<sup>131</sup>*

Dopsal také *Manuálník* (1623), *O sirobě* (1624). Z jeho tvorby je pozoruhodné, jak nikdy neustal v práci, jak se nenechal událostmi srazit na kolena. Podobně jako Poutník v *Labyrintu světa*, neustále hledající, tázající se, ale nacházející klid a pokoj ve svém vlastním srdci.

3. září 1623 se v Brandýse nad Orlicí podruhé oženil. Jeho druhou manželkou se stala Marie Dorota Cyrillová, se kterou měl celkově čtyři děti: Dorotu Kristinu, Alžbětu, Zuzanu

<sup>129</sup> KOMENSKÝ, J. A. *O sirobě*. Kap. I. Co a jak těžká věc jest siroba? Dostupné z <http://texty.citanka.cz/komensky/sirtoc.html>

<sup>130</sup> Nejsou zde ani zdaleka zmiňována všechna díla, která Komenský napsal; nejde mi zde o podrobný soupis jeho děl ani o podrobný životopis.

<sup>131</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Truchlivý*, I. díl. Dostupné z <http://file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/tru.html>

a Daniela. S Marií Dorotou žil 24 let. Žije v Bílé Třemešné na panství Jiřího vdovského ze Sloupna. Zde také v roce 1625 dopsal spis *Hlubina bezpečnosti*, které začíná slovy:

„Svět jest kolo, jenž se točí, prudce chvěje, hlučí, zvučí.

*Kdo mu v centrum neusedne, zamotá se a vypadne.*<sup>132</sup>

### 17.1.2 Lešno poprvé

Z Komenského se stává svým způsobem psanec a zároveň, dnes bychom řekli, známá a populární osoba. Život ho zavádí do různých životních situací – smrt milovaných členů rodiny, nutnost skrývání se, požár knihovny a pálení jeho děl. Další trýznivou situací byl jistě nucený odchod do exilu, ke kterému byl donucen v důsledku nařízení císaře Ferdinandem II. Habsburským z 31. 7. 1627, které ukládalo nekatolickým stavům buď přestoupení ke katolictví, nebo nutnost do šesti měsíců se vystěhovat ze země. Komenský je v roce 1628 rozhodnutím Jednoty bratrské poslán do velkopolského Lešna, které se mu svým způsobem stalo osudným.

Ještě před svým odchodem se v podzimních měsících roku 1627 seznámil s viděními mladinké vizionářky Kristiny Poniatowské (1610–1644), kterým uvěřil, podobně jako Mikuláši Drabíkovi. Tato vidění sepsal později v díle *Historia revelationum* a společně ještě s viděními Kryštofa Kottera v díle *Lux e Tenebris* (Světlo z temnot), které bylo vydáno v roce 1657. Komenský byl vůbec ve svém životě ovlivněn viděními vizionářů a dá se říci, že měl pro ně jakousi „slabost“, což mu bylo i za života vytýkáno. S Mikulášem Drabíkem byl v přerušovaném, ale přesto kontaktu až do své smrti. Kristina Poniatowská, kterou poznal jako šestnáctiletou dívku, a které poskytl azyl ve svém domě v Lešně, se v roce 1632 šťastně vdala a vidění se jí již neopakovala. Porodila celkem pět dětí a ve svých 34 letech zemřela. Komenský byl kromě těchto vidění ovlivněn také tajnou společností rosekruciánů,<sup>133</sup> která byla založena na základě mystického a esoterického učení a chiliasmem, očekávajícím nastávající konec světa.

Poté, kdy Ferdinand II. Habsburský upevnil svou pozici a vydal Obnovené zřízení zemské, se Komenský vydal počátkem února 1628 i se svou rodinou a Kristinou Poniatowskou z Bílé Třemešné do Lešna. Netušil, že se již nikdy ve svém životě oficiálně do své vlasti nevrátí.

První lešenské období je datováno od roku 1628 do roku 1641. Je to dlouhých 13 let. Komenský v Lešně učil na bratrské škole a mimo jiné zpracovával učebnice, kterými se proslavil – *Dvěře jazyků otevřené*, vydané v roce 1631, o rok později vydal ojedinělou příručku o předškolní výchově *Informatorium školy mateřské* (1632). Na svou vlast však myslet nepřestal. Dokládá to dílo *Haggaeus redivivus* (1632), což byl Program obnovy českého školství. Vzácny kontakt navázal se Samuelem Hartlibem, anglickým sociálním reformátorem polsko-německého původu. Komenský si uměl hledat přátele, kteří mu pomáhali zajistit nejen vydávání jeho knih, ale také jejich překlad.

<sup>132</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Centrum securitatis*. Dostupné z: <http://texty.citanka.cz/komensky/cstoc.html>

<sup>133</sup> Rosekruciánství vzniklo v Německu počátkem 17. století. Po roce 1614 byly anonymně publikovány tři rosekruciánské manifesty, *Fama Fraternitatis Rosae Crucis* (Pověst Bratrstva růžového kříže), *Confessio Fraternitatis* (Vyznání Bratrstva) a *Alchymická svatba Christiana Rosenkreutze*, za jejichž autora je považován teolog Johann Valentin Andreae, který je také autorem rosekruciánské legendy.



V roce 1633 pracoval na *České didaktice*, o rok později zpracovává *Velkou didaktiku* (1634), kterou napsal nejprve v češtině; do latiny ji přeložil později.

### 17.1.3 Londýn a evropské putování

Přátelství s Hartlibem se natolik prohloubilo, že Komenský přijal jeho pozvání a dne 21. září 1641 připlouvá do Londýna. Jeho sláva vzrůstala. Dostal zajímavé nabídky z různých koutů světa, které však odmítl. Vznikla díla *Janua rerum reserata*, *List z Anglie* (1642) o pansofických pracích, *Via lucis* o reformě výchovy. Několikrát byl kardinálem Richelieu pozván do Francie. Neúspěšně. Pozvání do Nizozemí v červnu roku 1642 však Komenský neodmítl. Navštívil při této cestě Haag a také své budoucí působiště – Amsterdam. Přijal také pozvání švédské královny Kristiny a jejího kancléře Axela Oxenstierny. V červenci téhož roku se setkal na záměčku Endegeest u Leidenu s významnou osobností té doby, filosofem a matematikem René Descartem. Jejich setkání bylo pravzvláště a dodnes se v životopisech zdůrazňuje, že ač ve vzájemné úctě, jejich názory se rozcházely. Komenský žil nějaký čas ve švédském Elblagu, podporován Ludvíkem de Geer. Tento pobyt byl však bohatý na různé polemiky (např. s Valerianem Magnim, konvertitou Jiřím Nigrinem).

Myšlenka sedmidílného pansofického díla začala nabývat jasnější podobu.

*„Naším záměrem je ukázat s boží milostí lidstvu, v čem je jeho veškeré dobro, upozornit, jak jsme jeho hranice překročili a bloudili nesčetnými způsoby po nicotnostech, a naznačit konečně spolehlivé, pohodlné a radostné cesty k dávné prostotě, klidu a štěstí.“*<sup>134</sup>

Komenský nebyl jen úspěšný, prožíval mnoho rozličných sporů, ne všechno stíhal v daných termínech. Někdy je nám jeho životopis podáván jen jako příběh velice úspěšného člověka, kterého sice stíhala jedna životní rána za druhou, ale které on s přehledem a s životní silou a energií zvládal. Ovšem ne vždy bylo tomu tak...

Jeho vztah s Ludvíkem de Geer ochladl nejen z důvodů rozdílných politických názorů, ale také kvůli nedodržení termínů odevzdání učebnic.

### 17.1.4 Lešno podruhé

Vrací se tedy v srpnu roku 1647 do Lešna. Tento návrat je poznamenán nemocí manželky Marie Doroty (prochladla na lodi plující z Anglie) a jejím následným úmrtím. Komenský smrtí své druhé ženy ztrácí velmi blízkého člověka.

Nejmladší a jediný syn Daniel má v té době pouze dva roky, Zuzana je pětiletá, Dorota Kristina a Alžběta jsou již dospělé. Alžbětin manžel Petr Figulus Jablonský se stal Komenskému nejbližším pomocníkem při diplomatických misích.

Vestfálský mír, který byl podepsán 24. října 1648, sice ukončil oficiálně třicetiletou válku, ale pro české exulanty znamenal konec nadějí vrátit se do vlasti, v což Komenský neustále doufal.

<sup>134</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*: 1. sv. 1. Praha : Svoboda, 1992, s. 75. *Panegersia*.

Ani ne rok po smrti své druhé ženy se Komenský ženil po třetí – jeho ženou se stává (až do jeho smrti) Jana Gajusová. Svatba byla uzavřena 17. května 1649 v polské Toruni.

Vzápětí v roce 1650 vydal spisek *Kšaft umírající matky jednoty bratrské*, který začíná těmito slovy:

*„Na tebe národe český a moravský, vlasti milá, zapomenouti nemohu, nýbrž tebe pokladů svých, kteréž mi svěřil Pán, dědicem činím. Věřím i já Bohu, že po přejití vichřic hněvu, na hlavy naše uvedeného hřichy našimi, vláda věcí tvých k tobě se zase navrátí, ó lide český! A pro tu naději tebe dědicem činím všeho toho, co jsem koli po předcích svých zdědila...“<sup>135</sup>*

V témže roce vydal třetí díl *Truchlivého* (1650).

### 17.1.5 Uhry

V následujících letech (1650–1654), kdy byl pozván do Blatného potoka (Sárospataku), aby tam zreformoval sedmihradské školství, prochází několikrát (údajně 4x) přes Slovensko. Tajně prý také navštívil Moravu. Obnovil také své kontakty s Mikulášem Drabíkem. V Blatném potoce byl velice činný – ještě v říjnu roku 1650 dopsal dílo *Schola pansophica*, pracoval dále na *Obecné poradě věcí lidských*, v roce 1653 vydal první verzi *Orbis pictus*, zdramatizoval *Dvěře jazyků* (1654) a vzniklo dílo *Schola ludus* (1654).

### 17.1.6 Lešno potřetí

V Blatném Potoce, kde byl svým způsobem chráněncem kněžny Zuzany Lórántffy a Zikmunda Rákócziho, vzrůstala ze stran univerzity vůči Komenskému nevěřivost, a to natolik, že po náhlé smrti knížete i princezny Henrietty (dcery Friedricha Falckého) opustil Komenský Blatný Potok (Sárospatak) a vrátil se, tentokrát již po třetí ve svém životě, do Lešna. Ale ani tam ho nečekaly poklidné časy. Nově zvolený švédský král Karel X. Gustav zahájil tažení proti katolickému Polsku. Komenský je tomu nakloněn, napsal na nového krále i příležitostné oslavné spisy (*Chvalořeč na Karla Gustava*, 1655). Koncem dubna roku 1656 je Lešno napadeno švédským vojskem a vypáleno. Komenský je svědkem ztráty nejen svého majetku, knihovny, ale také všech rukopisů, které byly zničeny v ohni.

*„Lidé jsou pomíjející: pobudou určitý čas na této zemi a odcházejí. Podobně pomíjejí také království, národové, jazykové, náboženství i církve.“<sup>136</sup>*

### 17.1.7 Amsterdam

Komenský je opět na útěku. Tentokrát do Slezska a posléze do Hamburku, kde v témže roce napsal spisek *Lesnae excidium* (Zkáza Lešna). Opět přišla pomoc, a to z rukou rodiny de Geerů, Vavřince a Štěpána. Jejich zásluhou přijel koncem srpna roku 1656 Komenský do Amsterdamu, který se stal jeho posledním útočištěm. Od amsterdamských

<sup>135</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Kšaft umírající matky jednoty bratrské*. Dostupné z: [http://www.dkd.cz/dila/\\_Ksaft\\_umirajici\\_matky\\_Jednoty\\_Bratske\\_9216.TXT](http://www.dkd.cz/dila/_Ksaft_umirajici_matky_Jednoty_Bratske_9216.TXT)

<sup>136</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Kšaft umírající matky jednoty bratrské*. Dostupné z: [http://www.dkd.cz/dila/\\_Ksaft\\_umirajici\\_matky\\_Jednoty\\_Bratske\\_9216.TXT](http://www.dkd.cz/dila/_Ksaft_umirajici_matky_Jednoty_Bratske_9216.TXT)

konšelů získal slib pravidelného příjmu a podpory na vydávání didaktických i pansofických spisů.

V Amsterdamu tak Komenský našel konečně také klid na svou práci, na nové přepisování, upravování i sepisování svého díla a jejich vydávání. Podle některých životopisců nastalo nejlhodnější období jeho života.

V následujících letech vydal nově upravené *Schola ludus* (Škola hrou, 1657), *Opera didactica omnia* (Veškeré spisy didaktické, 1658), *Lux in tenebris* (Světlo v temnotách), *Orbis pictus* (Svět v obrazech, 1658), první dva díly *Obecné porady* (1657), *Vestibulum* (Předsíň, 1658), *Historia revelationum* (1659), čtvrtý díl *Truchlivého* (1660), *Clamores Eliae* (Výzvy Eliášovy, 1665), *Lux e tenebris* (Světlo z temnot, 1665). V roce 1666 se dostal do vášnivých sporů se svým neúprosným kritikem Samuelem Maresiem. O rok později vydal spisek *Angelus pacis* (Anděl míru), v roce 1668 vydal spis *Via lucis* (Cesta světla), který vznikl již mnohem dříve v Anglii (1642) a spis *Unum necessarium* (Jedno potřebné, 1668).

Aby životní osudy byly bolestí a starostmi završeny, v době, kdy je již nemocen, umírá jeho zeť Petr Figulus, který po sobě zanechal vdovu s pěti nezaopatřenými dětmi. V průběhu jara roku 1670 se Komenský cítil lépe. Kruh života se pro něj však již uzavírá. V září napsal poslední spisky do *Clamores Eliae*. Poslední psaní napsal Mikuláš Drábíkovi, příteli z dětství, kamarádovi ze Strážnice.

15. listopadu 1670, v kruhu svých nejbližších, vydechl naposled.

Svět se loučil s učitelem národů dne 22. listopadu 1670. Pohřben byl do kostelíku valonské reformované církve v Naardenu, nedaleko Amsterdamu, blízko u moře. Dnes je zde v malém nepatrném domku na tiché ulici nedaleko kostela, před kterým stojí velká Komenského socha, Muzeum Jana Amose Komenského – Comenius Museum Naarden.

*„...(Bůh) nás nechává jedny po druhých jen vystoupit na scénu a opět zmizet v propadlišti...“<sup>137</sup>*

Někteří z nás, a Jan Amos Komenský je toho příkladem, v propadlišti nezmizí.

*„O dejž i mně (sluze svému) to, ať když tato ruka, tento jazyk v prachu odpočívati budou, lidská srdce, jazykové, péra neodpočívají – ale na místě mne tisíc tisíců jiných umělejí a dostatečněji těmi věcmi chválí, kterýmiž já začínám a příkladem předcházím...“<sup>138</sup>*



**J.A. Komenský byl nejen velkým pedagogem, učitelem národů, ale velice cenné a nosné jsou také jeho filosofické myšlenky, ze kterých jeho didaktika (ve smyslu pedagogiky jako takové) vychází. Chceme-li pochopit jeho pedagogické úsilí, je třeba nejprve porozumět jeho pohledu na člověka, život a na jeho postavení ve světě. Nosné jsou jeho myšlenky z hlediska pojetí věcí lidských, rovněž z hlediska aktivity člověka, z hlediska bytosti tří světů, z hlediska mikrothea a mikrokosmu.**

<sup>137</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*: 1. sv. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1992, s. 111. *Panegersia*.

<sup>138</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Opera omnia. Dílo Jana Amose Komenského*, sv. 23. *Clamores Eliae*. Praha : Academia, 1992, s. 113.



### Pojmy k zapamatování

- Anglie a Švédsko  
Heidelberg, Herborn, Lešno, Anglie a Švédsko, Lešno, Uhry, Lešno, Amsterdam



### Cvičení

- Načrtněte si přesná životopisná data.



### Kontrolní otázky

- Jaké byly životní osudy J.A. K.? Pokuste se v krátkosti nastínit nejen místa jeho životních pobytů a působení, ale také základní údaje z jeho osobního rodinného života.



### Korespondenční úkol

- V čem podle Vás spočívá největší význam J. A. Komenského pro současný svět?



### Literatura

- (1) ČAPKOVÁ, D. (1987). *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. 1. vyd. Praha: Academia.
- (2) PALOUŠ, R. (1992). *Komenského Boží svět*. Praha: SPN.
- (3) PROKEŠOVÁ, M. (2013). *Světla a temnoty Jana Amose Komenského aneb člověk známý neznámý*. Ostrava: PdF OU.
- (4) ŘÍČAN, R. (1971). *Jan Amos Komenský – muž víry, lásky a naděje*. Praha: Kalich.

#### Doporučená díla J. A. Komenského k vlastnímu studiu:

- (5) KOMENSKÝ, J. A. *Centrum securitatis*. Dostupné z: <http://texty.citanka.cz/komensky/cstoc.html>
- (6) KOMENSKÝ, J. A. (1951). *Didaktické spisy*. 1. vyd. Praha: SPN.
- (7) KOMENSKÝ, J. A. (1964). *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN.
- (8) KOMENSKÝ, J. A. *Kšaft umírající matky jednoty bratrské*. Dostupné z: [http://www.dkd.cz/dila/\\_Ksaft\\_umirajici\\_matky\\_Jednoty\\_Bratske\\_9216.TXT](http://www.dkd.cz/dila/_Ksaft_umirajici_matky_Jednoty_Bratske_9216.TXT)
- (9) KOMENSKÝ, J. A. (1970). *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon
- (10) KOMENSKÝ, J. A. *O sirobě*. Kapitola X. O dítkách osiřalých. Dostupné z <http://texty.citanka.cz/komensky/sirtoc.html>
- (11) KOMENSKÝ, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*: 1. sv. Praha: Svoboda.
- (12) KOMENSKÝ, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*: 2. sv. Praha: Svoboda.
- (13) KOMENSKÝ, J. A. (1992). *Opera omnia*. Dílo Jana Amose Komenského, sv. 23. *Clamores Eliae*. Praha: Academia.
- (14) KOMENSKÝ, J. A. (1966). *Vybrané spisy*. Praha: SPN.

## 18 Základy filosofie výchovy



### *Cíl kapitoly*

- Cílem této kapitoly je zorientovat se ve stěžejních otázkách filosofie výchovy: porozumíte rozdílu mezi moderním a postmoderním světem, budete znát základní paradigmatata, vztahující se k pojetí člověka i k jeho ontogenezi, vyjasníte si v základních obrysech pojetí dítěte, lásky, dobra a zla, duše. Budete znát teorii chutě žít a teorii dvojí naivity.



### *Klíčová slova*

- Moderní a postmoderní svět, paradigma, Mythos, Logos, Theos, Mechanos, láska, dobro a zlo, duše, chuť žít, dvojí naivita



### *Průvodce studiem*

- Toto téma je velice široké a zde jsou uvedeny pouze základní teze. Pro nastudování včetně samostudia si vymezte nejméně 10 hodin svého času.

### 18.1 Co je filosofie?

Je láskou k moudrosti nebo moudrostí těch, kteří milují.

Je údivem nad nesamozřejmostí toho, co se nám zdá být samozřejmé.

Východiskem veškerého filosofování je zkušenost.

Filosofie je odpovídáním na výzvu života, je odpovědí životu, je zodpovědným odpovídáním na položené otázky po důvodech každodenní zkušenosti (proč jsou věci tak, jak jsou?) Filosofie se neptá jen po důvodech, ale snaží se odpovědět také na podmínky a předpoklady možností každodenních zkušeností, celého zkušenostního světa.

Filosofie je věda, a každá věda je souhrnem poznatků, které mají vzájemnou souvislost.

Slovo filosofie (filein – milovat, sofia – moudrost) údajně poprvé použil Pýthagorás (580– 500 př.n.l.), o lidech – filosofech hovoří již Herakleitos z Efesu (540– 480 př.n.l.). Význam, který přetrval v dějinách, však tomuto jménu vtiskl teprve Sokrates (470– 399 př.n.l.). Počátky filosofie však bývají spojovány se jménem Thaléta z Milétu (asi 624–543 př.n.l.), který se pohybuje ještě na rozhraní mýticko-filosofického uvažování.

#### 18.1.1 Paradigma a pojetí člověka včetně ontogeneze

Paradigmata nám slouží k pochopení toho, že lidské poznání, i to vědecké, je určováno možnostmi v rámci určitých ustálených a obecně užívaných a uznávaných vzorců myšlení. Tyto ustálené vzorce určují nejen východiska, ale často také směr poznávacích a hodnotících procesů dané společnosti, tedy směr, v němž vědomě i nevědomě vnímáme a chápeme souvislosti dění i jevení se světa nejen kolem nás, ale i v nás.

H. Skolimowski hovoří z hlediska historického vývoje evropského myšlení o čtyřech paradigmatech, jímž je Mythos, Logos, Theos a Mechanos, kde Mythos je propojen s myšlením starověkých národů, Logos souvisí s antickou filosofií, Theos charakterizuje středověké křesťanství a Mechanos je typickým pro novověké chápání a pojetí vědy, počínaje Baconem, Descartem, a prolínající se v podobě Comtova pozitivismu až do současnosti.

### 18.1.2 Pojetí člověka

Na základě těchto paradigmat vnímáme také pojetí člověka. V období Mythos jde o člověka mýtického, o iracionální vysvětlení a chápání světa a jeho podstaty. Z hlediska lidské ontogeneze jde o předškolní věk, kdy dítě žije v zajetí fantazie, pohádek, příběhů. V období Logos hovoříme (dle Aristotela) o člověku jako o animal rationale, rozumném živočichu, avšak s tou podmínkou, že umí naslouchat (zoon logon echon) a to nejen sobě, ale také druhému člověku, společnosti, celému kosmu. Pak se stává zoon politicon, neboť člověk, který naslouchá, jinými slovy porozumí, pochopí, musí v dané společnosti někým být, něco znamenat (ten, kdo chápe a rozumí, je za tento svět zodpovědný, své porozumění si nesmí nechávat pro sebe, musí ho předávat druhým). V ontogenezi člověka jde o období školní docházky, o racionální uchopení podstaty světa. V období Theos je člověk imago Dei, tedy obrazem Božím. Opět jde o dvojí pojetí člověka – člověk jako homo viator a homo adoremus. Homo viator je člověk poutník (jsme pouzí poutníci na tomto světě, od Boha k Bohu, tedy od Lásky k Lásce, od narození po smrt). A homo adoremus je člověk kající, vědoucí, že lidský život je pouhým darem, a že je třeba děkovat za každé „nové ráno“, za příležitost být zde, podílet se na životě svém i druhých. Pro ontogenezi toto období je obdobím dospívání, obdobím ideálů a víry v lepší svět. Ve čtvrtém období, paradigma – Mechanos, které začíná v 17. století, především zásluhou R. Descarta, který rozdělil svět na res cogitans (myslící já – subjekt) a res extensa (okolní svět, objekt), je pojetí člověka opět zpočátku dvojí – pro moderní svět, ve kterém je svět poznatelný, doposud však nepoznán, je člověk chápán buď jako vznešená transcendence (Komenský, Pascal, Hegel, aj.) nebo jako bytost s nedostatky (Gehlen, Körtler, Portman, aj.), v postmoderní době, tedy v době od II. poloviny 20. století pak jako počítačový člověk nebo jako člověk utkaný ze svých smutků a vzpomínek. Postmoderní doba se od moderní liší právě z hlediska pojetí poznání – svět a jeho podstata je nepoznatelná, vše je relativní, neexistuje jedna jediná pravda, ale množství pravd... člověk je vůči technice a její hrozbě naprosto bezmocný (Anders). Můžeme hovořit o čtyřech základních znacích postmoderního světa – prométheovský spád (technika je podobně jako oheň dobrý sluha, ale špatný/á paní), o dětech jako obětech boha Molocha (největší hodnotou je spotřebně konzumní svět), jako circumambulantio (kroužení kolem pravdy, s nemožností dosáhnout středu, tedy skutečného poznání) a panem et circences (dejte nám chléb a hry, zabavíme se a ostatní problémy světa nás nebudou zajímat).

Pojetí dítěte : přes období mýtické, Loga, Thea a Mechana je dítě chápáno především jako bytost naplněná důvěrou, láskou (ens amans), jako vpád lásky, jako bytost věčného návratu, jako bytost budoucího smutku a vzpomínek, jako bytost opuštěnou a zároveň božsky mocnou, naplněnou chutí žít.

### 18.1.3 Pojetí lásky

Láska může být chápána z mnoha pohledů a pojetí – např. z hlediska staroindické filosofie, kde je: uvědoměním si nicotnosti individuální existence vůbec“, přes lásku antického Řecka (např. eros, filia, agapé, caritas, storge, aj.) až k lásce křesťanské, kde je láska chápána jako počátek a příčinou všeho. Z psychologického hlediska můžeme hovořit o lásce bytostné (being love), tedy ničím nepodmíněné, kdy druhého milujeme již za to, že je, ne proto, jaký je (bývá označována jako láska mateřská) a lásku podmíněnou, dependent love, kdy druhého milujeme proto, jaký je (láska otcovská). Obě tyto lásky si jsou rovnocenné a stejně důležité pro život, láska podmíněná, která bývá chápána jako „méně“ hodnotná je láskou, s níž rosteme, která nás motivuje k tomu, abychom chtěli být lepšími než jsme, abychom na sobě pracovali (podněcuje k sebevýchově).

### 18.1.4 Pojetí dobra a zla

Dobro je ve filosofii chápáno jako základní předpoklad, podstata člověka. Vidíme to již ve starověku – v čínské filosofii, ale také v antickém Řecku (nejvyšší idea podle Platóna je dobro). Člověk je téměř ve všech filosofických systémech chápán jako a priori dobrý. Zlo je pouhým nedostatkem dobra – privatio boni. Toto věděl již Aristoteles. Otázka dobra a zla se line jako červená stužka celými dějinami filosofie. Připomeňme si zde, že zlo je chápáno různými způsoby, ve 20. století např. podle P. Ricouera je zlo možné vnímat jen symbolicky, protože nejsme schopni vyslovit jeho podstatu.<sup>139</sup> Podle P. Teilharda de Chardina má zlo několik příčin, které spočívají:

- v nepořádku (věci nejsou tak, jak by podle nás měly být)
- v neúspěchu
- v osamělosti a v úzkosti
- v neustálé změně a růstu<sup>140</sup>

### 18.1.5 Pojetí duše

Pojetí duše si zde také pouze naznačíme. Známe pojetí duše u starověkých Indů – atman, posléze u Řeků – psyché, u starých Hebrejů (trojnost těla, duše a ducha), z pojetí duše u Slovanů. V druhé kapitole jsme rámcově rozebrali působení psychologických směrů na pedagogiku ve 20. století, které rovněž vycházely z pojetí duše. Připomněla bych zde pojetí Platóna, který rozeznává duši rozumovou, citovou a volní, tedy kognitivní, emocionální a konativní, což jsou v podstatě složky prožívání.

### 18.1.6 Pojetí chutě žít

Pojetí chutě žít vychází z teorie P. Teilharda de Chardina, který sepsal stejnojmennou knihu. Podle Teilharda de Chardina není „chuť žít“ ničím jiným, než „energií vesmírné evoluce“, která pramení „tajemně z nejprostšího základu každého z nás v podobě

<sup>139</sup> Hölderlin ve svém Hyperionu říká: „Kdo chce pochopit tvou velikost, musí pochopit i Tvé zoufalství...“ Hölderlin, F. *Hyperion aneb eremita v Řecku*. 2. vyd. Praha: Odeon, 1988. 351 s. Zde s. 229 a 230. „Šťastní jsou všichni, kdo tě nechápou. Kdo tě pochopí, musí sdílet tvou velikost i tvé zoufalství...“

<sup>140</sup> TEILHARD DE CHARDIN, P. *Vesmír a lidstvo*. Praha: Vyšehrad, 1990, s. 256.

vrozené přitažlivosti bytí“.<sup>141</sup> V knize *Chuť žít* rozlišuje tři typy lidí, a to podle jejich základního postoje k životu. Tyto tři počáteční postoje jsou zpočátku společné všem lidem, až postupně během života jeden z nich převládne. Jsou to tyto typy lidí – -

- unavení, tedy pesimisté, kteří chtějí pouze přežít a jejichž štěstí spočívá v klidu.
- světáci, kteří chtějí žít dobře, ale ve smyslu požitku, „dobrého bydla“, přepychu, nakonec
- nadšenci, kteří chtějí více než žít a své štěstí vidí v růstu, v pohybu směrem vzhůru.

Ve svých skriptech k filosofii výchovy<sup>142</sup> jsem je dále rozvinula ve smyslu unavených pesimistů, požívačných bezohledných světáků a naivních nadšenců.

### 18.1.7 Dvojí naivita

Naivita je (podle A. Schweitzera)<sup>143</sup> však dvojí – ta, kterou si nesmíme dovolit, protože je založena na nevědomosti a v podstatě lidské hlouposti, a posléze ta, která je založena na vědomosti a pochopení, na poznání, ale je podpořena nadějí, odporem k rezignaci. Je to právě ta naivita, která je prolomením přítomnosti a je to ta naivita, které se musíme odvážit. Naivita tedy není nic hloupého – věřit v dobro člověka a dobro lidí, i přesto, že víme, jakého zla je člověk schopen, ale nezapomínat na dobro v něm samotném a tím mu pomáhat je v sobě objevovat a dovolit mu rozvíjet se a růst – toto je odvaha, které se pro dobro jiných i své prostě musíme odvážit. Nejde žít mezi lidmi a myslet si, že jsou pouze zlí, nevěřit v jejich dobro. Věříme-li v dobro lidí, můžeme je mít pak i rádi. Máme-li rádi dobro v lidech, dokážeme možná i částečně odpouštět a zabraňovat tímto zlu a chránit tak i ostatní před mocí zla. A máme-li rádi lidi a věříme-li v jejich dobro, připravujeme si tím také cestu k tomu, aby i oni měli rádi nás. A působit na jiné, provázet je, vzdělávat je, to jde mnohem snáze v ovzduší důvěry a pozitivních vztahů. Vždyť doopravdy se učíme jen od těch lidí, které máme rádi.



- Načrtli jsme si zde jen rámcově a ve zkratce základní témata filosofie výchovy, týkající se pojetí světa (moderní a postmoderní), pojetí člověka na základě paradigmat (Mythos, Logos, Theos, Mechanos), pojetí dítěte, lásky, dobra a zla, duše, chutě žít podle P. Teilharda de Chardina a pojetí dvojí naivity.



#### Pojmy k zapamatování

- Unavení pesimisté, požívační světáci, naivní nadšenci, Mythos, Logos, Theos a Mechanos, ....

<sup>141</sup> TEILHARD DE CHARDIN, P. *Chuť žít*. Praha: Vyšehrad, 1970, s. 159.

<sup>142</sup> PROKEŠOVÁ, M. (2004). *Filosofie výchovy*. Ostrava: PdF OU.

<sup>143</sup> FUNDA, O. A. a POKORNÝ, P. *Albert Schweitzer, zastávce kritického myšlení a úcty k životu*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 1989. Ke srovnání také: FUNDA, O. A. *De profundis*. 1. vyd. Praha: Knižnice filosofických textů PdF UK, 1997, s. 129 a 130.





### Cvičení

- Vypište si všechny pojmy v tomto textu, které se vztahují k chápání postmoderního světa a k pojetí člověka. Použijte jako korespondenční úkol.



### Kontrolní otázky

- Jak chápete rozdíl mezi moderním a postmoderním světem?
- Vysvětlete, jak souvisí pojetí 4 paradigmat s pojetím člověka.
- Jaká znáte pojetí člověka dle paradigmat?
- Jak souvisí pojetí paradigmat s ontogenezí lidského života?
- Stručně shňte pojetí lásky.
- Jaké znáte možné příčiny zla?
- Jaká znáte pojetí duše?
- Vysvětlete, v čem spočívají rozdíly v pojetí člověka podle chutě žít.
- V čem spočívá dvojí naivita?



### Literatura

- (1) BUBER, M. (1997). *Problém člověka*. Praha: Kalich.
- (2) FINK, E. (1996). *Bytí, pravda, svět*. Praha: Oikumené
- (3) FUNDA, O. A. a POKORNÝ, P. (1989). *Albert Schweitzer, zastánce kritického myšlení a úcty k životu*. Praha: Vyšehrad.
- (4) HÖLDERLIN, F. (1998). *Hyperion aneb eremita v Řecku*. 2. vyd. Praha: Odeon.
- (5) KRATOCHVÍL, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové.
- (6) MICHÁLEK, J. (1996). *Topologie výchovy*. Praha: Oikumené.
- (7) PALOUŠ, R. (1991). *Čas výchovy*. Praha: SPN.
- (8) PALOUŠ, R. (1991). *K filozofii výchovy*. Praha.
- (9) PATOČKA, J. (1997). *Filosofie výchovy*. Praha: PdF UK.
- (10) PELCOVÁ, N. (2000). *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- (11) PELCOVÁ, N. (2001). *Vzorce lidství*. Filosofie o člověku a výchově. Praha: ISV nakladatelství.
- (12) PROKEŠOVÁ, M. (2004). *Filosofie výchovy*. Ostrava: PdF OU.
- (13) SCHELER, M. (1971). *Řád lásky. Ordo amoris*. Praha: Vyšehrad.
- (14) TEILHARD de CHARDIN, P. (1970). *Chuť žít*. Praha: Vyšehrad.

## 19 Pedagogické myšlení z hlediska významných osobností lidských dějin



### Cíl kapitoly

- *Cílem kapitoly je: Sokrates, Platóna paideia, Aristotelova Etika Nikomachova, křesťanská educatio a středověký pohled na výchovu, počínaje patristikou, karolinskou renesancí, vrcholně středověkými mysliteli, novověkými pohledy na výchovu J. J. Rousseaua aj. až po současné antinomie výchovy podle E. Finka a pojetí edukace pouze jako přípravy na povolání v současné době*



### Klíčová slova

- Platónova paideia, karolinská renesance, křesťanská educatio, renesanční pedagogika, archetypická výchova a výchova moderní



### Průvodce studiem

- Tato kapitola je svým rozsahem velice obsáhlá. A vyžaduje vlastní četbu a samostudium. Ke zvládnutí si vymezte min. 15 hodin svého času.

### 19.1 Antická filosofie

**Sokrates:** myšlenky v díle Platonově („vím, že nic nevím“, „poznaj sebe sama“), nejvyšší mravní ctnost je moudrost. Při vyučování používal dialogickou metodu, kterou vedl své žáky k tomu, aby sami, vlastním rozumem, hledali řešení problémů.

**Platon:** zakladatel athénské gymnasia **Akademie**, reálný svět nedokonalým obrazem světa idejí (jeskyně), nejvyšší ideou je idea dobra. Tělo a duše má tři stránky spojené se třemi ctnostmi: Rozumová stránka – moudrost, volní stránka – statečnost a citová stránka – uměřenost. Z toho vyplynula Platonova představa optimálního státu, který mají tvořit tři skupiny obyvatel: filosofové, strážci a výrobci. Požaduje veřejnou výchovu od 3 let. Díla: *Obrana Sokratova, Zákony, Politika*.

**Aristoteles:** největší antický filozof, vychovatel Alexandra velkého, založil gymnázium Lykeion. Žák Platónův. Každý předmět je tvořen – látkou a formou. Duše má 3 složky – rostlinná, živočišná a rozumová. Třem složkám duše odpovídají tři složky výchovy – tělesná, mravní a rozumová).

Sokrates požaduje udržování distance mezi doxa, situovaným míněním a mezi alétheia, odkrytostí. Filosofoin přestalo být bytostným souzněním, není to již harmonické spolubytí, nýbrž je to cesta, úkol. Filosof nemá sofia, ale on je právě tím, kdo je v neustálé distanci k moudrosti, kdo však po ní touží, – jako milující touží po tom, co miluje. Znamením pravosti tohoto skromného toužení po moudrém, této filosofické cesty „vědoucího nevědění“, je nedosahování cíle – konce cesty. Odkrývání samo je jen přepatrným, vždy znovu nejistým podnikem, neboť harmonie souhry není dána jako ukončená hotovost, ale jako vytváření, tvorba. Člověk – filosof – je „jen“ poutník. Filosofoin nemůže ve svém filein nikdy ustát, nýbrž se musí stále znovu toužebně

vztahovat k milovanému, k sofón. Sokratova maieutika – jediným úspěchem je neúspěšnost co do nalezení hledaného, toto je pravda lidského údělu.

Platónova Paideia je vytržením ze všedního dne, v ní je chovanec zbaven neustálé zaneprázdněnosti, jejím prostorem je *scholé*, prázdeň, prázdniny, volný čas. Je to neděle, chvíle povznesení se z všednodenního zaneprázdnění. Scholé je příležitostí pro paideia a dostavuje se jako dar, jako průnik slunce do temnot...<sup>144</sup>

Výchova v antickém pojetí včleňuje člověka do polis, člověk se stává sebou samým jen tehdy, když vystoupí z izolace a stane se účastníkem obce. Výchova má vést anthropos k tomu, aby byl zoon politikon (zoon – živá bytost). Být zoon politikon znamená starost o lidi a svět.

## 19.2 Karolinská renesance

Je označení pro obrodu kultury a vzdělanosti říše Karla Velikého, trvající přibližně od 8. století do 1. poloviny 10. století. Je vymezena na začátku hlubokým úpadkem v době posledních Merovejců. Nově vybudovaná říše za Karlových nástupců v 9. století též upadla do zmatků, které zapříčinily konec tohoto období (včetně rozpadu franské říše Verdunskou smlouvou roku 843). Karolinská renesance staví na myšlenku obnovení antických, respektive římských tradic, vedle kterých se nově výrazněji prosazuje idea křesťanství.

Karolinská renesance je první z renesancí západní středověké Evropy. Vyznačuje se intelektuálním rozmachem, znovuobjevením latiny a klasických autorů a rozvojem svobodných umění. Významné jsou křesťanské školy a vzdělanci soustředění kolem císařského dvora, jako byl Alcuin, Rabanus Maurus nebo Jan Scotus Eriugena. Ve výtvarném umění se rozvíjí knižní iluminace a umělecké řemeslo, architektura navazuje na antické a byzantské vzory.

## 19.3 Renesanční pedagogika

Ve 14. – 16. století dochází v Evropě k hospodářskému a kulturnímu rozvoji. Vznikají manufaktury, mezinárodní obchody (nové cesty do Ameriky, Afriky a Asie).

**Vittorino da Feltre** – italský pedagog, který vybudoval uprostřed přírody u jezera výchovnou instituci s názvem **Dům radosti**, kde se snažil o netradiční výchovu prostřednictvím krás přírody a harmonie ducha i těla svých žáků.

**Michel Montaigne** – francouzský filosof, vyslovuje hlubokou skepsi k dosavadní výchově, chce pěstovat u studentů samostatnost a úsudek, veškeré poznání má pocházet z pozorování, má být hravé, zajímavé a nenásilné.

Další představitelé: **Rabelais** (požaduje návrat k přírodě), **More** (snaha o všeobecnou školní docházku pro chlapce a dívky), **Bacon** (individuální přístup, vyučování má postupovat od známého k neznámému), **Campanella** (napsal *Sluneční stát* inspirovaný Augustinovým Božím státem, vzdělání tvoří všechny disciplíny), **Erasmus**.

<sup>144</sup> PALOUŠ, R. (1991). Čas výchovy, s. 159.

## 19.4 Křesťanská educatio

Lat. ekvivalent pro paideia je educatio. Člověk není úkolem sebe sama, lidským úkolem je obstát sub specie Dei. Bohu se má vrátit, co jeho jest – tedy všechno.

Starý i Nový zákon – smlouva s Bohem

**Starý zákon** – člověk je vyzván k pravému smyslu svého existování – sice v úzkostech a strachu, ale i přesto má přijmout a držet spásnou smlouvu. „On působí bolest, ale též obváže rány, co rozdrtil, vyléčí svou rukou „ (Jb 5, 17) **Nový zákon** – „nebeský Otec nás vychovává k vyššímu cíli, k podílu své svatosti“ (Žd 12, 8–10)

Paideia a educatio však mají něco společného – obě jsou záležitostmi nedělní, posvátnou.

## 19.5 Výchovný projekt Komenského

Komenský nepřijímá rozdělení skutečnosti na res extensa a res cogitans, nepojímá tedy výchovu jako pěstování osobnosti, rozvíjení jejich možností, aktualizaci potencialit. Ne cultura animi, ale cultura omnium je jeho cílem – hledání celkového smyslu (sub species aeternis)

„Tak žij, jako bys měl vždy umírat; tak umírej, jako bys měl vždy žít“ (Vševýchova).

Všenáprava – věci lidské – scire, velle, posse (filosofie, náboženství, politika)

## 19.6 Moderní přeměna scholé ve školu

Školní výchova (od 19. stol.) už není nedělní, není to výchova v prostoru scholé, je to její pravý opak, což dosvědčuje i dělení roku na školu a prázdniny. Archetyp výchovy jako pohybu proti naprosté „utopenosti“ do všednodenních obstarávek orientovaných egocentricky či antropocentricky. Evropa a její dědici zradili (proč to silné slovo, to bylo vývojem, nešlo to jinak...) a zrazují. Nehovoříme již ani o paideia či educatio – člověk setrvává v sobě samém, ve své uzavřenosti, samotě, ustrašenosti o časně majetky a o svou existenci.<sup>145</sup>

### Archetypická výchova a výchova moderní

Archetypická výchova – člověk připoután v šeru jeskyně nebo vyhnaný z ráje do slzavého údolí (co je lepší?) dává zapomenout na to, co vlastně věci, on sám a vše stvořené jsou. Paideia i educatio jsou bytostným lidským obracením, vyváděním z pokleslého, jen přízemního setrvávání v úzkostech o sebe a přiváděním k oddanosti. Výchova je tak opakováním staré výzvy k obnově, k aktualizaci právě pro tuto chvíli a pro tohoto neopakovatelného člověka. Osud člověka je osudem poutníka, vzpomínkou na Agathon – Dobré.

<sup>145</sup> PALOUŠ, R. (1991). *Čas výchovy*, s. 88.

Křesťanská *educatio* je výzvou k následování Krista, vybízením k naprosté odevzdanosti, k lásce, k agapé...

Ani v jednom z archetypů nejde o osobní úspěch, zřetel k úspěšnosti je oběma zcela cizí, neúspěšnost jako by neodlučitelným způsobem příslušela k jejich výkonu (ve smyslu konání). Archetypická výchova se netýká zdatností ve všednodenních obstarávkách, ale má bytostně nedělní povahu: týká se lidského povolání, nikoliv zaměstnání.

## 19.7 Novodobá pedagogika J

**John Locke** (1632–1704) – anglický filosof, politik a pedagog, studoval Oxfordskou universitu, roku 1693 napsal dílo *Myšlenky o výchově*, je zastáncem individuální výchovy soukromým vychovatelem. Mládež je třeba stále zaměstnávat.

Základní oblasti jsou výchova **tělesná** (upřednostňuje prostou stravu, spánek, hygienu, pohyb), **mravní** (především výcvik sebeovládání) a **rozumová** (klade důraz na užitečnost a úspěšnost).

*„Zdravý duch ve zdravém těle, to je stručné a výstižné vyjádření podstaty štěstí na tomto světě“.*

**René Descartes** (1596–1605) – francouzský filosof, studium na jezuitské koleji ho naplnilo skepsí o dosavadní formě i obsahu poznávání skutečnosti. Píše o tom dílo *Rozprava o metodě, jak správně vésti svůj rozum a hledati pravdu ve vědách*. 4 základní pravidla poznání:

**Jean Jaques Rousseau** (1720–1778) – myslitel, požadavkem svobody a rovnosti se stává ideovým předchůdcem Velké francouzské revoluce. Matka umírá při porodu, otec hodinář se o syna moc nestará. Spis *Emil čili o výchově* přináší novou koncepci harmonické výchovy. Rousseau požaduje výchovu přirozenou a svobodnou, zbavenou biflování a potlačování osobnosti. Jejím cílem má být **láska ke svobodě a schopnost za ni bojovat**. Výrazným rysem jeho pedagogiky je **citlivý vztah k dítěti**, veškerou výchovu opírá o **osobní zkušenost** (pozorování, uvažování), oproti Komenskému zastává názor, že dívkám stačí výchova mravní a tělesná, má se líbit svému muži a pečovat o něj.

V 19. století dochází k ekonomickým, sociálním a politickým změnám. Dochází k rozvoji podnikání, průmyslu a obchodu. Urbanizace nutí ke vzdělanosti pro širokou veřejnost.

**Johan Heinrich Pestalozzi** (1746–1827) – švýcarský humanistický pedagog, studoval teologii a právo, snažil se vybudovat „vzorné hospodářství“, kde učil zemědělce pokrokovým metodám, zřídil na svém statku ústav pro výchovu chudých dětí.

1781 vydává pedagogický román **Linhart a Gertruda**, kde popisuje život zemědělské rodiny a přirozenou rodinnou výchovu. **Elementární vyučování** – analyzoval jednotlivé prvky vzdělání, které podle něho tvoří **slovo, číslo a tvar**. Stejně jako Komenský opírá veškeré vyučování o **názornost**. Veškeré vyučování má být výchovné, tzn., že má kromě cílů naukových sledovat ještě cíle mravní. Na náhrobku má napsáno „*Vše pro jiné, nic pro sebe*“.

**Johann Friedrich Herbart** (1776–1841) – německý psycholog, filosof a pedagog, ovlivnil silně výchovnou praxi, jeho pojetí pedagogiky je založeno na **praktické filosofii**. Výchovné cíle rozlišuje na **nezbytné** (charakter, zájmy, aktivita) a **možné** (vztahují se ke konkrétnímu povolání).

Proces výchovy člení do tří oblastí:

1. **Vedení** (regulace chování jedince)
2. **Vyučování** (rozvoj mnohostranných zájmů, má probíhat ve čtyřech fázích – jasnost, asociace, systém a metoda)
3. **Mravní výchova** (vštípení etických ctností, vnitřní svoboda, právo, spravedlnost)

Již na počátku 19. století upozorňuje na problémy, které jsou patrné dnes. Např. velký počet žáků ve třídě, nedostatek pedagogické svobody apod. tvrdil, že veřejná škola podporuje egoismus a rozdíly mezi žáky. Vzniká **herbartismus**.

**Friedrich Fröbel** (1782–1852) – pedagogiku chápal v duchu Pestalozziho, vysoce oceňoval **hru** a **práci**, jako nejdůležitější výchovné prostředky – podrobně rozpracoval **didaktické hry** (hry se stavebním materiálem, rostlinami a veškerou pracovní činností). Založil v Německu první **mateřské školy** (Kindergarten – dětská zahrada / sad) a rozpracoval metodiku pro předškolní výchovy. Jeho iniciativa zapříčinila v mnoha zemích rozvoj soukromých i veřejných mateřských škol.

**Lev Nikolajevič Tolstoj** (1828–1910) – ruský romanopisec a filosof, představitel „**volné školy**“ bez učebních plánů, bez napomínání a trestů, s výběrem předmětů dle zájmu žáka, s pobytem v přírodě apod. Podporuje dětskou kreativitu a aktivizaci. Autor slabikářů a čítanek.

**Giovanni Bosco** (1815–1888) – hlavní iniciátor italského alternativního výchovného (**saleziánského**) hnutí, šlo o charitativní péči o sociálně slabou a delikventní mládež, kterým chtěl poskytnout důstojný způsob života náboženskou výchovu a celkový rozvoj osobnosti. 1841 zřizuje v Turíně azyl pro opuštěnou mládež nazvaný **Oratoř sv. Františka Saleského** (podle zakladatele Bratrstva kříže – vyučování chudých a charitativní činnost, misionář ve Švýcarsku).

Celá salesiánský systém se zakládá na umění získat srdce svěřeného jedince – toho lze dosáhnout jedině láskou, vyloučením tělesných a ponižujících trestů, sblížením se s vychovávaným, přímou účastí na jeho činnostech. Poslušnost má vycházet z lásky a nikoliv ze strachu.

Bosco říká: „*Bez lásky není důvěry a bez důvěry není výchovy*“.

Heslem Boscovy pedagogiky bylo: „*Učiňte se milovanými, abyste své svěřence naučili lépe milovat Boha. Chcete být milováni? Milujte. Avšak to nestačí. Udělejte krok další je třeba, aby vaši chovanci byli nejen milováni, ale též cítili, že jsou milováni.*“

**John Dewey** – americký filosof, spis **Škola a společnost**, chápe cíl výchovy jako přípravu pro život

**Herbert Spencer** – anglický filosof, sociolog a pedagog, spis **Výchova rozumová, mravní a tělesná**, stejně jako Dewey chápe cíl výchovy jako přípravu na život, kritizuje osvojování nepotřebných vědomostí.

**E. Fink**, německý filosof a pedagog. Pedagogika podle něj není vědou, kterou je možné chápat jako hotovou, vystavěnou, zajištěnou, ale pohybující se v neustálém pokroku.

### 19.7.1 Antinomie (neslučitelné protiklady)

První antinomie: výchova jako pomoc a výchova jako manipulace (s. 187) – měřítko dobra a zla, kladení „pout“?, odpovědnost vychovatele za pravdu jeho výchovného ideálu?

Druhá antinomie – moc a bezmoc vychovatele. Jeden z největších omylů – záměna školy za život a svět sám,

Třetí antinomie – výchova nikdy nekončí, vychováván je i sám vychovatel, nejde pouze o zaměstnání, je to povolání

Čtvrtá antinomie – napětí mezi obecným, společným nárokem kultury a mezi individualitou vychovávaného

Pátou antinomií – vztah mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství

Šestá – problém výchovy samé, jejich možností a mezí

Fink: Člověk jako jediný mezi bytostmi tohoto světa není tím, čím je „o sobě“, nýbrž je tím, co prostřednictvím své svobody ze sebe samého vytváří, je stvořením svého vlastního činu, paradoxním „ens a se“.<sup>146</sup> (s. 191)



Načrtli jsme si zde jen ta základní fakta z hlediska dějin pedagogiky i filosofie, které by měl každý absolvent předmětu obecná pedagogika znát. Přešli jsme od antické paidei přes karolinskou renesanci, renesanční pedagogiku a křesťanskou *educatio* až k novodobému vnímání výchovy. Některé významné osobnosti jsme si jen načrtli; téma předpokládá hlubší samostudium. Osobnost sv. Augustina a sv. tomáše akvinského jsme probrali v druhé kapitole tohoto spisku.



#### Pojmy k zapamatování

- *Platónova paideia, scholé; karolinská renesance, představitelé renesanční pedagogiky, křesťanská educatio, archetypy výchovy. Finkova antinomie.*

<sup>146</sup> FINK, E. (1996). *Bytí, pravda, svět*, Praha: Oikumené, s. 191.



### Cvičení

- Vyhledejte si v této publikaci části, věnované sv. Augustinovi a sv. Tomáši Akvinskému a zařaďte je do zde probíraného tématu.
- U představitelů renesanční pedagogiky doplňte jména a dohledejte životopisná dat. Životopisná data si ostatně v této kapitole dohledejte všude tam, kde jejich uvedení chybí.
- Zaměřte se na jednotlivé osobnosti zde vyjmenované a prostudujte si jejich životní osudy i názory, kterými prospěli v dějinách lidského myšlení. Toto cvičení vnímejte rovněž jako korespondenční úkol k této kapitole.



### Kontrolní otázky

- Vysvětlete, v čem spočívala Platónova paideia i křesťanská educatio a v čem se obojí pojetí liší od současného pojetí výchovy a vzdělávání.
- Co míníme výrazem archetypy výchovy?
- Zamyslete si a vyjmenujte, charakterizujte Finkovy antinomie výchovy.



### Korespondenční úkol

- Vizte úkoly ve cvičení v této kapitole



### Literatura

- (1) CACH, J., SROGOŇ, T. (1981). *Dějiny školství a pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- (2) KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- (3) PALOUŠ, R. (1991). *Čas výchovy*. Praha: SPN.
- (4) PROKEŠOVÁ, M. (2013). *Myšlenky velkých filosofů v zrcadle jejich dětství*. Ostrava: PdF OU.
- (5) STÖRIG, H. J. (2007). *Malé dějiny filozofie*. Praha: Karmelitánské nakladatelství.
- (6) ŠTVERÁK, V. (1983). *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.



## 20 Alternativní pedagogické koncepce a „antipedagogické“ směry



### Cíl kapitoly

- *geneze hnutí alternativních škol, jejich rozdělení a pojetí. Antipedagogika a teorie unschooling (svobodné školy, anglická Summerhill School a americká Sudbury Valley School).*



### Klíčová slova

- Alternativní školy: Daltonský plán, Winnetská soustava, Montessori škola, Waldorfská škola, Jenská škola, Freinetova škola, progresivní výchova, hnutí za antiautoritativní školu, antipedagogika, černá pedagogika



### Průvodce studiem

- Poslední kapitola této publikace je opět, jak jinak, velice rozsáhlá a přinášíme zde jen základní údaje, týkající se konkrétních alternativních škol

## 20.1 Alternativní škola

Obecný termín, který pokrývá všechny druhy škol, ať už soukromé, státní či veřejné, které mají jeden podstatný znak – odlišují se od hlavního proudu standardních či běžných škol. Odlišnosti mohou spočívat v hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, organizaci a metodě výuky, ve specifičnosti obsahu vzdělávání aj.<sup>147</sup>

### 20.1.1 Klasické alternativní školy

V Evropě i USA byly pokusy nových modelů škol. Byl kladen důraz na **žákovi i učitelovi svobodu** a na **rozvoj samostatnosti a tvořivosti**. Bývaly používány netradiční a nestereotypní metody vyučování.

**Daltonský učební plán** – postaven na samostatném učení žáků a mělo nahradit tradiční výuku učitelem. Ruší se rozdělování do tříd dle věku – rozděluje se dle stupně dovedností a osvojené látky v určitém předmětu. Nevýhodou je individualismus. V americkém městě Daltonu jej zavedla roku 1920 **Helena Parkhurstová**.

**Winnetská soustava** – učební látka byla rozdělena na **dvě části**. 1. obsahující **nutné základní učivo**, měl každý žák zvládnout svým tempem individuálně. 2. byla založena na **praktických úkolech ze života**, které se plnili ve skupinách, do kterých se žáci zařazovali podle individuálních zájmů a schopností. Nedostatky byly také v individualismu, formalismu. Uvedl ji **C. W. Washburne**.

**Marie Montessoriová** – italská lékařka a pedagožka. V roce 1907 otevírá v Římě **dětský domov** pro děti od 3 do 7 let, který se stal vzorným předškolním zařízením nejen pro Itálii.

<sup>147</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001.

Důležitý je **svobodný a spontánní rozvoj** tvůrčích schopností dítěte. Odmítá výchovu jako adaptaci ve světě dospělých. Váží se dětství, zkoumá jej. Rozhodujícím činitelem je **vhodné prostředí**, které upravuje na účelné jednoduché a estetické. Montessoriová organizuje mezinárodní kursy a přednáškové turné. Dnes v tomto duchu existuje organizací. Dítě si má samo volit zaměstnání, pracovat svým tempem a podle svých představ (změna úlohy učitele – spíše pozorovatel, příprava vhodných podmínek pro činnost dítěte).

**Fenomén Montessori** – děti mají velkou schopnost se soustředit a ponořit se do činnosti, pokud je dostatečně zaujme a citově upoutá.

*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*

**Waldorfská škola** – založil ji **Rudolf Steiner**, který viděl cíl vývoje v člověku dokonale rozvinutém, fyzicky i morálně, tvůrčím a svobodným. Vychází z ideje platónské, mysticko-křesťanské a budhisticko-hinduistické, předpokládá nesmrtelnost duše, její převtělování (reinkarnace) a působení osudu (karmy) v životě každého jedince. Jinými slovy trojnost těla, duše a ducha. Tělo podléhá zákonům dědičnosti, duše zákonům osudu a duch zákonům reinkarnace. Jeho pojetí výchovy má jedinci poskytnout maximum svobody k rozvoji individuálních vnitřních schopností. Steiner požaduje volnou školu a iniciativu žáků, klade důraz na výchovu jazykovou, pracovní a náboženskou. Ruší tradiční vyučovací hodiny, místo známkování se výsledky hodnotí charakteristikami žáků s doporučením. Silným výchovným činitelem je pozitivní atmosféra a učitelova osobnost.

První škola vzniká 1919 u Waldorfských cigaretových závodů ve Stuttgartu. Dílo **Antroposofická pedagogika**.

#### **Některé znaky waldorfské školy:**

- Vyučování začíná tzv. epochou – dvojhodinovým blokem, který se po dobu 3–4 týdnů věnuje tématu jednoho předmětu, aby se do něj mohly děti lépe ponořit. To znamená, že po 3–4 týdnech češtiny následují postupně např. epocha věnovaná matematice, prvouce, vlastivědě... a další téma z češtiny se objeví za 10–12 týdnů.
- Blok má 3 části: rytmickou, hlavní a vypravovací.  
Část rytmická začíná ranní průpovědí (společně recitovaná krátká básnička či myšlenka). Poté děti, které se narodily příslušný den v týdnu (např. všechny děti narozené v úterý), recitují básničky, které vybral(a) vyučující tak, aby se k jednotlivým dětem hodily.
- Následuje rytmické cvičení – děti si např. předávají po kruhu dřevěné koule a v rytmu odříkávají násobky čtyř.
- Hlavní část je věnována výuce, která probíhá většinou frontálně (tzn. děti v lavicích, učitel před tabulí).
- Nakonec učitel vypráví (nebo čte) příběh s posláním odpovídajícím věku dětí (v 1. třídě pohádky, ve druhé bajky a legendy svatých, ve třetí starozákonní příběhy, ve čtvrté severské a keltské legendy, v páté řecké báje atd.).

Známkování je slovní.

Typická pro waldorfskou školu je eurytmie: *„Eurytmická práce na waldorfské škole zahrnuje široký rejstřík, od nejjednodušších rytmů a cvičení s tyčí v prvním roce až po*

*náročná vystoupení na školním jevišti s lyrickým, dramatickým a hudebním představením.*<sup>148</sup> Jako všemu i eurytmii se žáci učí postupně, nejprve si osvojují a učí se vyjádřit jednotlivé samohlásky, souhlásky a tóny. Poté ve vyšších ročnících objevují možnosti vlastního uměleckého tvoření a eurytmicky ztvárňují celé písně či příběhy.

**Jenská škola** – tvůrcem je **Petr Petersen**, vychází ve výchově od dítěte. Dílo **Jenský plán svobodné všeobecné školy**. Dle Petersena se dítě musí uvolnit z pout tradiční školy, jádrem není třída, ale přirozená skupina na základě volného seskupování žáků. Výuka se neuskutečňuje ve vyučovacích hodinách, ale v tzv. kurzech – povinných a volitelných. Učitel má podněcovat a organizovat žákovskou činnost, vytvářet vhodné podmínky, má být optimistou.

**Freinetova moderní škola** – zakladatel **Célestin Freinet**. Na své elementární škole kritizuje školu tradiční, vytýká jí, že je pasivní a zanedbává stránku citovou a volní, je nezajímavá a nudná, stresuje žáka možným nezdarem a trestem. Základním principem je aktivnost, především pracovní – práce má uspokojovat přirozené potřeby žáků (vyjádřit se, komunikovat a tvořit). V centru stojí školní tiskárna, která umožňuje tisk „svobodného textu“, tj. projevy žáků. Kromě toho organizuje ankety, konference, umělecké aktivity, činnosti sběratelské, řemeslnické a technické kroužky a exkurze.

#### 20.1.1.1 Progresivní výchova

- autorem **John Dewey** (1859–1952), významný americký filozof a pedagog

Jeho koncepce souvisí s pragmatickou filosofií. Ve svém pojetí uplatňuje individuálně psychologické i sociální hledisko, usiluje o pochopení dítěte, rozvoj jeho osobnosti. Výchova má směřovat k podpoře demokracie. Základním pojmem je životní zkušenost, učební práci – learning by doing.

Z Deweyovy koncepce vychází také následující vyučovací metody :

##### 1) problémové vyučování

- učivo upravené tak, aby nutilo k zamyšlení, uvažování, třídění a vyvozování závěrů
- žákovi se nepodávají hotové poznatky, sám musí hledat řešení
- problém je komplexem učiva, jež nutí žáky přemýšlet, aniž zdůrazňujeme jeho užití
- problém stojí mimo žáka, má objektivní ráz

##### 2) projektové vyučování

- žáci mají jistý vliv na výběr tématu, učení vychází z prožitků, žáci jsou na projektu zainteresovaní, bez vnější motivace, řeší se problémy aktuálního podnětu
- projekt je učivem směřujícím k dosažení určitého cíle, projekt je subjektivní-vychází z žákovy nitra

<sup>148</sup> CARLGREN, Frans, Václav JAKUBEC, Zdeněk VÁŇA a Arne KLINBORG. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, 263 s.

## 20.2 Hnutí za antiautoritativní výchovu

- vzniká v souvislosti s radikálním hnutím studentů, propagátorem A. S. Neill (1883–1973)
- snaha umístit AA výchovu nejen v tradiční škole, ale také v alternativních institucích
- ukazuje, že hlavní potřebou dítěte je láska a respekt k svobodnému růstu dětské osobnosti
- dle Neilla má každý vnější tlak negativní vliv na utváření člověka a proto se má mládí prožívat v úplné svobodě (vychovatelé mají jen funkci ochránců před těmito vlivy)
- východiskem pro styl liberálního přístupu k dětem

### 20.2.1 Hnutí za odškolení a svobodné školy

- protestem proti státní škole jako nástroji politické výchovy, autory *I. Illich, E. Reiner*
- svobodné školy mají být uvolněná, rozmanitá, nezávislá výchovná zařízení
- svobodné školy byly osvobozeny od povinné školní docházky, cílem bylo nenucené, hravé učení

### Antipedagogika

- heslem proti pedag. totalitarismu, výchovné společnosti (dospělí, kteří chtějí své děti ovládat, výchova omezena na manipulaci s dětmi), málo publikací-málo konkrétních informací
- výchova je prý zneužíváním, deformací dětské přirozenosti
- chtějí, aby se děti a dospělí stali rovnoprávnými partnery (nejlépe bez přítomnosti výchovy)
- termín výchovy nahrazují slovem podpora, dospělí by neměli mít takovou odpovědnost za děti (musí zvládat situace samy)
- extrémní individualistický liberalismus
- velmi kritizováno, ale nutno souhlasit s chápajícím postojem k dětem

### Černá pedagogika

- autorkou pojmu je K. Rutschkyová (1941–2010), ČP za černou pedagogiku považuje vše, co odporuje v pedagogické teorii a praxi humánnímu smyslu výchovy (vedení dítěte k svéprávnosti přispívá k jejich spoutání)
- výchova je návod a komplex pokynů, jak děti ovládat a jak jimi manipulovat
- upozorňuje na 2 stránky poměru matky k dítěti (milující ochrana x otužující požadavky na dítě se dají snadno přehnat)

### 20.2.2 Hnutí za práva dítěte

*Německý dětský manifest* – vyhlášen antipedagogickou organizací koncem 70.let (děti smějí dělat vše, co dospělí, mohou si dávat vlastní příjmení, určovat školu, místo pobytu, ale také, že mají přejímat právní odpovědnost za svůj život, mohou uzavírat smlouvy, rozhodovat o majetku apod.) – kritika absurdnosti

### Lidská práva a práva dítěte

- hnutí za dětská práva rozvíjená mezinárodními organizacemi se snaží zlepšit postavení dítěte ve společnosti

1959 – *Deklarace práv dítěte* (OSN) – poskytuje dětem jen práva sociální

1990 – OSN zaštiťuje hnutí *Obrana práv dětí* – nové pojetí dítěte jako lidské bytosti ve smyslu obecných lidských práv – nutno tomu také podřídít pedagogický přístup (dříve bylo dítě považováno za bytost nevyzrálou, nekompetentní a tradiční výchova mu tak neposkytovala plná práva)

- rodiče by neměli děti trestat a morálně odsuzovat, ale vysvětlovat chyby



Summerhill

## 20.3 Summerhillská škola

Nezávislá britská internátní škola, která byla založena v roce 1921 Alexanderem Sutherlandem Neillem s přesvědčením, že vzdělávání by mělo být prováděno tak, aby bylo přizpůsobeno dítěti spíše než komukoliv jinému v procesu vzdělávání. Funguje jako demokratické společenství. Provoz školy je projednáván ve školních shromážděních, kterých se může účastnit každý, zaměstnanci stejně jako žáci, a na kterých má každý stejný hlas. Tato setkání slouží jako zákonodárný i soudní orgán. Členové komunity mají svobodu dělat to, co chtějí, pokud svými kroky nezpůsobí žádnou škodu jiným lidem, v souladu s Neillovými principy, tj. „svoboda, nikoli svévole.“ To se týká také svobody žáků vybrat si z nabídky, kterých lekcí se zúčastní.

### 20.3.1 Sudbury

Na škole **Sudbury** mají studenti plnou odpovědnost za své vlastní vzdělání a na škole funguje přímá demokracie, přičemž studenti a zaměstnanci školy jsou si rovni. Studenti se mohou individuálně rozhodnout, co dělat se svým časem, a přiklání se k tomu, aby jejich učení probíhalo jako nepřímý výsledek běžných zážitků, spíše než prostřednictvím činnosti v kurzech. Neexistují zde žádné předem určené vzdělávací

osnovy, předepsané kurikulum nebo standardizované předpisy. Je to způsob demokratické výchovy.

Přestože nebyla přijata žádná definice školy Sudbury, zaměření prostředí ve škole Sudbury bylo popsáno slovy jako je svoboda, důvěra, vzájemná úcta, odpovědnost a demokracie.

Jméno *Sudbury* odkazuje na Sudbury Valley School, která byla založena v roce 1968 v americkém Framinghamu jako první škola tohoto typu. V současné době existuje více než 30 škol typu Sudbury po celém světě. Tyto školy nejsou v žádném případě formálně propojeny, ale tvoří volně provázanou síť. Vzájemně se podporují, přestože působí jako nezávislé entity.

Sudbury školy jsou založeny na přesvědčení, že 1) děti již zvládají základní chování potřebné v dospělosti a 2) přiznání plných demokratických práv v dětství je nejlepší příprava na život v demokracii.



Seznámili jsme se jen rámcově s různými typy alternativních škol, převážně s těmi klasickými. Upozorňuji však, že informace zde jsou jen kusé a vyžadují hlubší samostudium. Kromě nejznámějších klasických alternativních škol (Daltonská, Winnetská, Montessori, Waldorfská, Jenský plán, Freinetova škola) jsme si připomněli také progresivní výchovu j. Deweye, vzápětí také hnutí „antipedagogické.“ Kapitulu jsme uzavřeli zmínkou o anglickém Summer Hill a americkém Sudbury.



#### **Pojmy k zapamatování**

- alternativní školy, antipedagogika, černá pedagogika, progresivní výchova, antiautoritativní výchova



#### **Cvičení**

- Udělejte si svůj vlastní přehled alternativních škol, vypište si jejich hlavní znaky, a vzájemně porovnejte odlišnosti v přístupech.



#### **Kontrolní otázky**

- Charakterizujte jednotlivé klasické alternativní školy, vyjmenujte a vymezte jejich hlavní znaky.
- Jak byste charakterizovali eurhythmii?
- **Vyberte si jednu z alternativních škol a blíže popište její výchovně-vzdělávací systém.**



## Literatura

- (1) FINK, E. (1996). *Bytí, pravda, svět*, Praha: Oikumené.
- (1) MONTESSORI, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- (2) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- (3) PRŮCHA, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- (4) RÝDL, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History.
- (5) SVOBODOVÁ, J., JŮVA V. (1996). *Alternativní školy*. (2. dopl. vyd.). Brno: Paido.

## Použitá literatura a zdroje

- ALAN, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama.
- ARENDTOVÁ, H. (1994). *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta.
- BAKALÁŘ, P. (2003). *Tabu v sociálních vědách*. Olomouc: Votobia.
- BALCAR, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN.
- BALLNIK, P. (2006). *Pozitivní otcovství*. Sborník textů z česko-německo-rakouské konference konané 3.- 4. dubna 2006 v Praze, Národní centrum pro rodinu, Brno, říjen, 2006, s. 12. Dostupné on-line: [www.socialninauka.cz/files/files/sbornik06-1.doc](http://www.socialninauka.cz/files/files/sbornik06-1.doc), rodinná politika jako podpora angažovaného rodičovství.
- BEDNÁŘOVÁ, Z., MACKOVÁ, K., WÜNSCHOVÁ, P., BLÁHOVÁ, K. (2009). *Domácí násilí. Zkušenosti z poskytování sociální a terapeutické pomoci ohroženým osobám*. Praha: Acorus, o. s.
- BECHYŇOVÁ, V. (2007). *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. Praha: IREAS.
- BERTRAND, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál,
- BLÍŽKOVSKÝ, B. (1997). *Systémová pedagogika: pro studium a tvůrčí praxi*. Brno: Amosium Servis.
- BREZINKA, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- BŘEČKA, B. (1997). *Kronika čs. skautského hnutí do roku 1990*. Brno: náklad autora.
- BUBER, M. (1997). *Problém člověka*. Praha: Kalich.
- BUREŠ, P., PLICHTA, J. (1931). *Sport a tělesná kultura v ČSR a v cizině*. Praha: Nakladatelství Almanachu sportu.
- CACH, J., SROGOŇ, T. (1981). *Dějiny školství a pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- CASELMANN, Ch. *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart: Ernst Klebt Verlag, 1949,1953,1970.
- ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- ČAPKOVÁ, D. (1987). *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Academia.
- CLOUD, H., TOWNSEND, J. (2000). *Prosím tě, mami*. Praha: Návrat domů.
- DRAPELA, V. I. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- DUNOVSKÝ, J. (1986). *Rodina a její poruchy ve vztahu k dítěti*. Praha: MPSV ČSR.
- FINK, E. (1996). *Bytí, pravda, svět*. Praha: Oikumené.
- FRIŠTENSKÁ, H. (1998). *Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace*. In Sborník *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál.
- FROMM, E. (1996). *Umění milovat*. Praha: Nakladatelství J. Šimona.
- FUNDA, O. A. a POKORNÝ, P. (1989). *Albert Schweitzer, zastánce kritického myšlení a úcty k životu*. Praha: Vyšehrad.
- GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- GAVORA, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido.



- GIDDENS, A. (1997). *Sociologie*. Nakladatelství ARGO.
- GILLIGANOVÁ, C. (2001). *Jiným hlasem. O rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál.
- HEIDBRINK H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- HELUS, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro rodiče a učitele*. Praha: Portál.
- HENDL, Jan. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- HOBSBAWM, E. J. (2000). *Národy a nacionalismus od roku 1780. Program, mýtus, realita*. Brno.
- HÖLDERLIN, F. (1998). *Hyperion aneb eremita v Řecku*. 2. vyd. Praha: Odeon.
- HRUŠÁKOVÁ, WESTPHALOVÁ A KOL. *Velký komentář: Občanský zákoník II - rodinné právo*. [s.l.]: C. H. Beck S. 1220.
- CHRÁSKA, M. (2016). *Metodologie pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- JANATA, J. (1999). *Agrese tolerance a intolerance*. Praha: Grada Publishing.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Čs. psychologie* 47, 2003, 4, 333–345.
- KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000.
- KOHOUTEK, R. *Typologie osobnosti učitelů* [online]. Kohoutek.blog.cz, 2009-12-27 [cit. 2016-11-12]. Dostupné online.
- KOMENSKÝ, J. A. *Centrum securitatis*. Dostupné z: <http://texty.citanka.cz/komensky/cstoc.html>
- KOMENSKÝ, J. A. (1951). *Didaktické spisy*. Praha: SPN.
- KOMENSKÝ, J. A. (2004). *Didaktika analytická*. In: *Dílo Jana Amose Komenského*. Praha: Academia, 1973. Svazek 11. *Didactica*.
- KOMENSKÝ, J. A. (1964). *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN.
- KOMENSKÝ, J. A. *Kšaft umírající matky jednoty bratrské*. Dostupné z: [http://www.dkd.cz/dila/\\_Ksft\\_umirajici\\_matky\\_Jednoty\\_Bratske\\_9216.TXT](http://www.dkd.cz/dila/_Ksft_umirajici_matky_Jednoty_Bratske_9216.TXT)
- KOMENSKÝ, J. A. (1970). *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon
- KOMENSKÝ, J. A. *O sirobě*. Kapitola X. O dítkách osiřalých. Dostupné z <http://texty.citanka.cz/komensky/sirtoc.html>
- KOMENSKÝ, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 1. sv., Praha: Svoboda.
- KOMENSKÝ, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*: 2. sv. Praha: Svoboda.

- KOMENSKÝ, J. A. (1966). *Vybrané spisy: IV. sv. Výbor z obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku: Výbor z pedagogických prací potockých a amsterdamských*. Praha: SPN.
- KRATOCHVÍL, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové.
- LENDEROVÁ, M., RÝDL, K. (2006). *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha.
- MALACH, J. (2005). *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Ostrava: PdF OU.
- MAŇÁK, J. ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- MATĚJČEK, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.
- MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. (1997). *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum.
- MATOUŠEK, O. (2008). *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál.
- MICHÁLEK, J. (1996). *Topologie výchovy*. Praha: Oikumené.
- MONTESSORI, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- MOREE, D. (2008). *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation; Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: Eman.
- MORVAYOVÁ, P. & MOREE, D. (2009). *Dvakrát měř, jednou řež; od multikulturní výchovy k vhledu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
- MORVAYOVÁ, P. (2008). *Multikulturní výchova jako (filosofický) problém: Problém skupinových vzdělávacích konceptů v tzv. multikulturní realitě*. Praha: Univerzita Karlova. Dizertační práce.
- MOŽNÝ, I. (1990). *Moderní rodina*. Brno: Blok.
- MUCHA, V. (1955). *Dějiny dělnické výchovy v Československu*. Praha.
- NAKONEČNÝ, M. (1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- NEILL, J.T. (2004). *Nature vs Nurture in Intelligence*. [online].
- NIETZSCHE, F. (1992). *Nečasové úvahy I*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta.
- NODL, M. (2015). *Středověk v nás*. Praha: Argo.
- NOHA, R. (1969). *Odlesky táborových ohňů*. Jílové u Prahy.
- PÁCL, P. (1989). *Sociologie životního způsobu*. Praha: SPN.
- PALOUŠ, R. (1992). *Komenského Boží svět*. Praha: SPN.
- PALOUŠ, R. (1991). *Čas výchovy*. Praha.
- PALOUŠ, R. (1991). *K filozofii výchovy*. Praha.
- PATOČKA, J. (1997). *Filosofie výchovy*. Praha: PdF UK.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. (1999). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.
- PAVLOVSKÝ, P. a kol. (2012). *Soudní psychiatrie a psychologie*. Grada Publishing.
- PAZLAROVÁ, H. (2016). *Pěstounská péče: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

- PELCOVÁ, N. (2000). *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- PELCOVÁ, N. (2001). *Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV nakladatelství.
- PERNECKY, T. (2016). *Epistemology and Metaphysics for Qualitative Research*. London, UK: SAGE Publication.
- POPLUCZ, J. (1978). *Organizacja czynnosci nauczycielskich*.
- PÓTHE, P. (1996). *Dítě v ohrožení*. Praha: G plus G.
- PREKOPOVÁ, J. (1997). *O lásce, s níž se roste. Krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Omikron.
- PRIEUR, J. (1994). *Duše zvířat*. Praha: Mladá fronta.
- PROKEŠOVÁ, M. (2004). *Filosofie výchovy*. Ostrava: PdF OU.
- PROKEŠOVÁ, M. (2018). *Filozofická reflexe pojetí dítěte a dětství*. Ostrava: PdF OU.
- PROKEŠOVÁ, M. (2013). *Myšlenky velkých filosofů v zrcadle jejich dětství*. Ostrava: PdF OU.
- PROKEŠOVÁ, M. (1997). *Osobnost učitele aneb ten, který miluje*. Ostrava: VAVA.
- PROKEŠOVÁ, M. (2003). *Putování za Sluncem aneb my, já a ti druzí*. Ostrava: Repronis.
- PROKEŠOVÁ, M. (2013). *Světla a temnoty Jana Amose Komenského aneb člověk známý neznámý*. Ostrava: PdF OU.
- PROKEŠOVÁ, M. (2002). *Teze k pedagogice volného času aneb vše na světě má svůj čas*. Ostrava: PdF OU.
- PRŮCHA, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2000, 2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- ROUSSEAU, J. J. (1929). *Emil aneb O výchově*. Praha.
- RUCHMANOV, A. (1986). *Poznej sám sebe*. Praha: Mladá fronta.
- RÝDL, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History.
- ŘÍČAN, R. (1971). *Jan Amos Komenský – muž víry, lásky a naděje*. Praha: Kalich.
- SEKERA, J. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Spisy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, sv. 83.
- SKALKOVÁ, J. (1985). *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN.
- SLANÝ, J. (2008). *Syndrom CAN (syndrom týraného dítěte)*. (2008). Ostrava: Ostravská univerzita, Zdravotně sociální fakulta.
- SCHELER, M. (1971). *Řád lásky. Ordo amoris*. Praha: Vyšehrad.
- STÖRIG, H. j. (2007). *Malé dějiny filozofie*. Praha: Karmelitánské nakladatelství.
- STRAUSS, A. CORBIN, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Nakl. Albert.

- SVOBODOVÁ, J., JŮVA V. (1996). *Alternativní školy*. (2. dopl. vyd.). Brno: Paido.
- SVOJSÍK, A. B. (1991). *Základy junáctví*. Praha: Merkur.
- ŠEVČÍK, D., ŠPATENKOVÁ, N, a kol. (2011). *Domácí násilí. Kontext, dynamika a intervence*. Praha: Portál.
- ŠÍŠKOVÁ, T. (1998). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál.
- ŠTVERÁK, V. (1983). *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.
- ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1970). *Chuť žít*. Praha: Vyšehrad.
- TEILHARD de CHARDIN, P. (1990). *Vesmír a lidstvo*.
- TÓTH, R., KRNO, S., KULAŠIK, P. (1991). *Stručný politologický slovník*, Bratislava.
- TÝFA, P. (2007). *Nature VS Nurture* [online]. 21-10-2007
- UHER, B. (1985). Pojetí člověka v Komenského pedagogických dílech. In: *Studia Comeniana et Historica*. Č. 29/1985, roč. XV.
- VANÍČKOVÁ, E., HADJ-MOUSSOVÁ Z., PROVAZNÍKOVÁ H. (1995). *Násilí v rodině. Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Karolinum.
- VYMĚTAL, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí. Jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál.
- YABLONSKY, L. (1995). *Otcové a synové*. Praha: Portál.
- ZELINKOVÁ, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program (nástroje pro prevenci, nápravu a integraci)*. Praha: Portál.
- ZVÍROTSKÝ, M. (2014). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: PedF UK.
- Malá československá encyklopedie, heslo tolerance. (1987). Praha: Academia, díl V.
- Malá československá encyklopedie, heslo rasismus. (1987). Praha: Academia, díl V.
- Sbírka zákonů ČR.
- <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=946>, dostupné [online]. 15. 5. 2012
- Matka s r.o. Typologie matek, 12 díl.
- Dostupné z: <http://www.forexample.cz/view.php?navezclanku=matka-s-r-o-typologie-matek-12-dil&cisloclanku=2012030016>, [online]. 13.5.2014