

Univerzita Jana Amose Komenského

Roháčova 63, Praha 3



**Studijní opora pro kombinovanou formu studia pro
předmět**

**Obecná a inkluzivní pedagogika pro
pomáhající profese**

Studijní obor: Speciální pedagogika (Bc.)

2022

Obsah

Úvod.....	3
1. Vstupní informace k předmětu.....	4
2. Přehled témat předmětu.....	6
3. Přehled témat seminárních prací.....	7
4. Předmět pedagogiky	9
5. Výchova a společnost, integrace a inkluze	14
6. Pojetí výchovy a vzdělávání ve starověku	22
7. Výchova a vzdělávání ve středověku.....	28
8. Pedagogické názory v období renesance a humanismu	32
9. Pedagogický systém Jana Amose Komenského.....	37
10. Pedagogické názory v Evropě v 17. – 19. století	40
11. Školské reformy v českých zemích	45
12. Pedagogika v Evropě v 19. - 20. století.....	53
13. Vzdělávací proces a jeho zákonitosti.....	57
14. Osobnost učitele a vychovatele	60
15. Morálka a mravní výchova.....	66
16. Výchovná funkce rodiny a výchova ve volném čase	70
17. Ukázka kontrolních otázek	76
18. Seznam povinné a doporučené literatury a dalších zdrojů	82

Úvod

Vážené studentky, vážení studenti,

tento předkládaný materiál slouží jako opora Vašeho studia, které absolvujete v kombinované formě. Materiál je rozšířeným průvodcem studia, který máte zveřejněný v informačním systému pro studenty UJAK (IS Moggis).

V části vstupní informace naleznete anotaci předmětu, výstupy, kompetence, které získáte jeho absolvováním, a požadavky na jeho ukončení. Následuje přehled témat předmětu. V závěrečné části jsou obsaženy kontrolní otázky ke studijním tématům. Celkový seznam literatury a dalších zdrojů je uveden na konci studijní opory. Literaturu je třeba chápat jako základní. Dále je třeba využívat i literaturu doporučenou dle instrukcí vyučujícího.

Rozvrh přednášek je součástí informačního systému Moggis, stejně tak i časy konzultací vyučujících.

Přejeme Vám hodně úspěchů ve vašem studiu.

1. Vstupní informace k předmětu

Předmět: **Obecná a inkluzivní pedagogika**

Ročník/semestr: I/1

působ zakončení: zkouška – ústní zkouška

Anotace

Cílem předmětu je seznámit studenty se základy pedagogiky. Studenti získají znalosti o předmětu obecné pedagogiky, vytvoří si představu o vývoji názorů na výchovu a vzdělávání z hlediska historického vývoje včetně vybraných významných osobností i současných vzdělávacích trendů v Evropě. Obsahem je i stručné seznámení se základními zákonitostmi vyučovacího procesu a s problematikou výchovy v širším vztahu k sociálnímu prostředí, včetně morálního rozvoje osobnosti. Problematika výchovy je rozvíjena se zřetelem ke specifické pomáhající profesí. Z tohoto důvodu bude věnována zvýšená pozornost otázkám integrace a inkluze v procesu výchovy a vzdělávání. Snahou vyučujícího je dále zaujmout studenty jak pro pedagogické problémy současné, tak i pro pochopení kontinuity pedagogických snah předchozích generací. A to nejen v evropském měřítku, ale zvláště ve vztahu k národním vzdělávacím tradicím. Cílem je motivovat studenty k hlubšímu, celoživotnímu zájmu o celou širší problematiku výchovy a vzdělávání, která se ve vyspělých zemích dostává výrazně do popředí zájmu a velmi pravděpodobně bude jedním z určujících faktorů budoucího společenského vývoje.

Základy obecné pedagogiky, nástin historického vývoje názorů na výchovu a vzdělávání včetně vybraných významných pedagogických osobností. Přehled hlavních trendů v oblasti vzdělávání v současné Evropě. Problematika cíle, obsahu a procesu vzdělávání včetně metod a forem vyučování. Problematika výchovy v širším vztahu k sociálnímu prostředí, včetně morálního rozvoje osobnosti. Pedagogika volného času.

Výstupy z učení

Po úspěšném absolvování předmětu budou studenti schopni:

- porozumět základní pedagogické terminologii

- získají základní přehled o vývoji názorů na výchovu a vzdělávání z hlediska historického vývoje
- seznámí se s vybranými významnými osobnostmi, které ovlivnily vývoj pedagogiky a tvorbu vzdělávacích soustav
- porozumí současným vzdělávacím trendům v Evropě a jejich vlivu na změny v obsahu a metodách v systému vzdělávání v ČR
- pochopí složitost problematiky inkluzivního vzdělávání
 - studenti pochopí základní zákonitosti vyučovacího procesu, tvorby obsahu, modernizaci metod, forem, technických prostředků, problémy spojené s hodnocením, klasifikací výsledků žáků
 - pochopí stěžejní roli osobnosti pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu
 - porozumí složitosti a významu morální výchovy v rozvoji osobnosti žáka včetně možností pedagogického vlivu
 - seznámí se s problematikou výchovy v širším vztahu k sociálnímu prostředí včetně pedagogiky volného času

Požadavky na ukončení předmětu

Zápočet – seminární práce v rozsahu 10 - 15 stran na téma z oblasti výchovy a vzdělávání. Práci student prezentuje v době cvičení. Splněný zápočet je nutnou podmínkou pro přístup ke zkoušce.

Požadavky na seminární práci:

- rozsah: 10 – 15 stran textu, písmo: velikost 12 Times New Roman
- odkaz na použité zdroje a jejich seznam v závěru – dle platné normy ČSN ISO 690 (doporučuje se úprava odkazů a literatury dle publikace UJAK Jak psát bakalářské a diplomové práce – aktuální vydání)
- prezentace seminární práce při cvičení

Zkouška – ústní.

2. Přehled témat předmětu

Kontrolní otázky a povinná a doporučená literatura k přednášeným tématům jsou souhrnně uvedeny v závěru.

Přednášky:

Předmět pedagogiky

Výchova a společnost, integrace a inkluze

Pojetí výchovy a vzdělávání ve starověku

Výchova a vzdělávání ve středověku

Pedagogické názory v období renesance a humanismu

Pedagogický systém Jana Amose Komenského

Pedagogické názory v Evropě v 17. – 19. století

Školské reformy v českých zemích

Pedagogika v Evropě v 19. - 20. století

Vzdělávací proces a jeho zákonitosti

Osobnost učitele a vychovatele

Morálka a mravní výchova

Výchovná funkce rodiny a výchova ve volném čase

3. Přehled témat seminárních prací

Doporučená témata – témata se odvíjejí od témat studijního programu. Podle možností studenta jsou doporučena empirická zjištění ze školní či výchovatelské praxe.

- Celoživotní vzdělávání
- Univerzity třetího věku
- Výsledky českých žáků mezinárodních výzkumech OECD
- Současné problémy české vzdělávací soustavy
- Problematika inkluzivního vzdělávání
- Alternativní pedagogické koncepce, přínosy a rizika
- Osobní zkušenost se školským systémem v zahraničí
- Srovnání školských systémů vybraných zemí
- Postavení vyšších odborných škol v terciárním vzdělávání
- Problematika víceletých gymnázií
- Povinná maturita z matematiky
- Studenti, absolventi a nezaměstnanost
- Motivace studentů
- Skupinové vyučování
- Outdoorové kurzy
- Klasifikace, nebo slovní hodnocení?
- Moderní metody výuky aneb digitalizace „tradiční školy“
- Práce s ICT technologiemi
- Psaní tiskacím písmem Comenius Script
- Vzdělávání Romů
- Malotřídní školy jako alternativa prvního stupně základní školy
- Zjišťování školní zralosti
- Problematika odkladu školní docházky
- Firemní školky
- Výuka cizích jazyků před nástupem do školy
- Děti s odlišným mateřským jazykem v předškolním vzdělávání
- Vybraná pedagogická osobnost z historie
- Škola v minulosti – učitelé a výuka
- Pedagogická činnost J. A. Komenského
- Osobnost pedagoga
- Specifika učitelské profese a její problémy
- Pracovní zátěž učitelů
- Prestiž učitelů
- Problém autority učitele
- Autorita jako výchovný princip, prostředek a cíl ve vztahu k současným teoriím alternativní pedagogiky
- Problém kázně žáků v práci učitele

- Šikana na žácích (na učitelích)
- Význam pedagogicko-psychologických poraden
- Poslání diagnostických ústavů
- Identifikace šikany mezi žáky, kyberšikana
- Hyperaktivita dětí
- Delikvence a kriminalita dětí a mládeže v ČR
- Tzv. Smlouvy s rodiči
- Tělesné tresty ve výchově
- Etiketa ve výchově dětí a mladistvých
- Problém záškoláctví
- Školní řád a jeho význam v organizaci školy
- Multikulturní výchova ve školách, současná krize Evropy
- Vliv médií na výchovu dětí
- Peer program v primární prevenci
- Sexuální výchova v rodině a ve škole
- Dramatická výchova ve škole
- Kapesné školáků
- Domácí vzdělávání, klady a zápory
- Výchova kojence v rodině
- Výchova dětí ve dvojjazyčném prostředí
- Práva dětí
- Náhradní výchova dítěte
- Lze zrušit kojenecké ústavy a dětské domovy?
- Společné vzdělávání (integrace a inkluze)
- Problematika vzdělávání nadaných žáků
- Problém laterality dítěte
- Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dyspraxie, dysmúzie)
- Výchova mimo vyučování
- Dětská a mládežnická hnutí a organizace
- Skauting, historie a současnost
- Vedení zájmového kroužku

Vlastní téma – zaměřené na problematiku výchovy a vzdělávání: výchova dětí v rodině, pedagogická činnost s dětmi předškolního a školního věku, mateřská škola, školní družina, školní klub, pedagogika zájmové činnosti, analýza alternativních pedagogických koncepcí.

Student si může zvolit vlastní téma, individuálně zvolené téma je třeba konzultovat s vyučujícím.

4. Předmět pedagogiky

ANOTACE

Vymezení pojmu výchova a dalších pedagogických pojmů, soustava pedagogických disciplín. Determinanty vývoje člověka, úloha výchovy ve vývoji, problém vychovatelnosti. Negativní důsledky krajních stanovisek dvoufaktorové teorie.

KLÍČOVÁ SLOVA

determinanty pedagogiky, pedagogika, výchova

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

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

„Paedagogika jest vědou o výchování. Co do formy je to věda praktická, neboť nespokojuje se s fakty a úkazy, jak přirozenost je podává, nýbrž usiluje o jejich účelnou změnu. Co do látky svých poznatků tato věda praktická má theoretický podklad svůj ve vědách přírodních i duchovědách dle toho, zda se týká výchovy tělesné či duševní člověka vůbec.“ (Ottův slovník naučný, 1999)

Toto vymezení pedagogiky představuje přístup tradiční, ve kterém je pedagogika považována za hybatele žádoucích změn. Odhlédneme-li od poněkud archaického jazyka, není to přístup ani dnes neobvyklý. „Účelem pedagogiky je být normální vědou. To znamená mít rozvinuté atributy, které normální vědu charakterizují, tedy: jasně vymezený předmět bádání a jeho teorii, výzkum a jeho metodologii, infrastrukturu s podpůrnými institucemi pro fungování vědy.“ (Průcha, 2017)

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

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

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

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

české pedagogické literatuře. „Předmětem zkoumání pedagogických věd jsou stavy, procesy a výsledky výchovného a vzdělávacího působení prostřednictvím cílevědomých vlivů při formování osobnosti jedince, skupin i celé populace ve společenských podmínkách.“ (Krejčí, 1991)

„Pedagogika je jednou z vědních disciplín, která zkoumá významnou součást společenské skutečnosti – výchovu, vzdělání, vyučování, školské systémy, záměrné ovlivňování vývoje osobnosti člověka.“ (Hladílek, 1994)

„Pedagogika je společenská věda, která zkoumá podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání. Objasňuje výchovné jevy, procesy a systémy, v nichž probíhá cílevědomé, záměrné působení vychovatele, učitele, rodičů a dalších činitelů v aktivní interakci s vychovávaným subjektem. Studuje a kriticky hodnotí myšlenkové dědictví minulosti, sleduje vývoj školství, výchovy a vzdělávání v zahraničí a ve spolupráci s dalšími vědními disciplínami formuluje nové vývojové trendy pro různé oblasti výchovy a vzdělávání.“ (Švarcová, 2007)

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

Základní pedagogické disciplíny

K základním disciplínám patří obecná pedagogika, která se zabývá teoretickými základy pedagogiky i jejím postavením v systému věd. Další disciplínou je obecná didaktika, která zkoumá podstatu vyučování. Zabývá se analýzou cílů, obsahem i procesem vyučování a stejně tak zásadami, organizačními formami a metodami. K základním disciplínám patří také dějiny pedagogiky, zabývající se vývojem pedagogických názorů, koncepcí, myšlenek, idejí stejně jako vývojem výchovně-vzdělávacích institucí a organizací (pojetí, formy, legislativa...). Teorie výchovy spadá také k základním

disciplínám a zabývá se vlivem činností při vyučování na jednotlivé složky osobnosti, například na mravní, pracovní, tělesnou stránku. Další disciplínou je Komparativní (srovnávací) pedagogika, která je někdy považována za relativně samostatný obor a orientuje se na analýzu a srovnávání různých vzdělávacích a výchovných systémů (například v jednotlivých zemích). V neposlední řadě patří mezi základní disciplíny metodologie pedagogiky, která je orientovaná na kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody, sloužící ke zkoumání pedagogických jevů, procesů, zákonitostí apod. Poslední oblastí je speciální pedagogika, která se zabývá výchovou a vzděláváním jedinců se speciálními potřebami (postižením). Dle charakteru postižení se člení na etopedii (poruchy chování), psychopedii (mentální, duševní postižení), somatopedii (tělesné postižení), tyflopeditii (zrakové postižení), surdopedii (sluchové postižení), logopedii (narušená komunikační schopnost) (Vališová, 2011).

Aplikované pedagogické disciplíny

Aplikované disciplíny členíme dle vývoje lidského jedince, kam spadá pedagogika: předškolní, primární, středoškolská, vysokoškolská, andragogika a gerontopedagogika. Další členění se zakládá na oblasti, kde se realizuje výchova a vzdělávání, kam spadá pedagogika podniková, zemědělská, volného času nebo mediální apod. Poslední členění je dle instituce, kde výchova a vzdělávání probíhá a spadá sem pedagogika školská, mimoškolská, vojenská, rodinná apod. (Čábalová, 2011).

Hraniční pedagogické disciplíny

K hraničním patří takové disciplíny, které jsou na pomezí pedagogiky a dalšího vědního oboru. Dle Vališové (2011, s. 61) k nim patří:

- „pedagogická psychologie,
- sociologie výchovy,
- ekonomika vzdělání,
- školská statistika,
- školní zdravotnictví a školní hygiena,
- kybernetická pedagogika,
- teorie řízení školských zařízení (managementu),
- dramatická výchova,
- artefietika,
- sociální pedagogika
- pedagogika osobnostního a sociálního rozvoje,
- ekologická výchova či enviromentální výchova,

- multikulturní výchova a další vědní disciplíny.“

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Vymezte pojem výchova.
- Jaké další pojmy souvisí s tématem výchovy?
- Vyberte několik odborníků a popište, jak definují výchovu.
- Společenský kontext výchovy.
- Pohovořte o pedagogice jako vědní disciplíně.

Srovnejte definice předmětu pedagogiky u Jůvy (2001) a Průchy (1997).

Jednou větou definujte každou z uvedených základních kategorií pedagogika... andragogika...

Napište svými slovy, na analýzu, jakých jevů se zaměřuje předmět zkoumání obecné pedagogiky.

Vyhledejte a zkoumejte analýzu jakých jevů se zaměřuje předmět zkoumání obecné pedagogiky, přičemž vycházejte z hlediska stránek vývoje osobnosti člověka.

SEZNAM LITERATURY

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada. 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

JŮVA ,V. et al. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

HLADÍLEK, M. *Pedagogika: Úvod do studia*. Praha: Akademie J. A. Komenského, 1994. ISBN 80-86723-07-7.

KREJČÍ, V. *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1991.

Ottův slovník naučný XVI. Praha: Paseka, 1999. ISBN 80-7185-237-6.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: 1997. ISBN 80-89018-25-4.

ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická, 2007. ISBN 80-7080-573-0.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

5. Výchova a společnost, integrace a inkluze

ANOTACE

Pojetí smyslu vzdělání v historii - linie kultivační a operativní. Investice do vzdělávání, společenský výnos ekonomický, soukromý výnos. Vzdělání jako pozitivní společenská externalita. Nepeněžní zisky vzdělání - sociální kapitál, kulturní kapitál vzdělání. Alternativní a inovativní směry ve vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

alternativy, inkluze, inovace, integrace, kultura, společnost, vzdělávání

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

pedagogický proces – může docházet např. ke snaze o umělé oddělování výchovných a vzdělávacích cílů pod heslem Škola vzdělává, rodina vychovává apod. Přes naznačené rozdíly mají pojmy výchova, vzdělávání a edukace společné jádro a tím je vyvádění – pohyb vzhůru nebo zevnitř ven, z temnoty na světlo, od stagnace k rozvoji.

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

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

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

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

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

Známý výrok zakladatele behaviorismu Johna B. Watsona (1878–1958), amerického psychologa, vystihuje ve zkratce podstatu empirismu. Je to učení, které klade důraz na vnější (exogenní) faktory při vývoji osobnosti, mezi něž patří zejména fyzické a sociální prostředí. Empiristé dávají důraz na zkušenost, učení a výchovu – jsou to pedagogičtí optimisté, někdy dokonce utopisté. V praxi může docházet k úplnému řízení vývoje dítěte, kterému není přiznána žádná odpovědnost za sebe sama. Myšlenka všemocnosti výchovy svádí ke snahám o přetváření jedinců i celé společnosti – v tom také tkví největší riziko důsledně uplatňovaného empirismu.

V protikladu k těmto extrémním stanoviskům stojí interakční teorie vývoje, které představují kompromisní řešení tradičního sporu. Vychází z poznání, že je již dostatečně prokázán vliv vnitřních i vnějších faktorů na vývoj osobnosti. Zastánci interakční teorie jsou přesvědčeni, že dítě nelze vystavit absolutní svobodě ani jím manipulovat, je třeba respektovat jedinečnost každého člověka, ale zároveň připustit jeho odpovědnost ke společnosti. Zkušenost ukazuje, že každý jedinec je vybaven určitými dispozicemi, které se u různých lidí liší svou kvalitou i kvantitou – jsou to vlohy, které lze záměrnou výchovou rozvíjet. Potenciality některých jedinců lze výchovou a výcvikem dokonce dovést k vrcholu, až na samou hranici lidských možností. Naopak nedostatky v určité oblasti mohou být a také bývají kompenzovány v oblasti jiné. I u jedinců, kteří bývali dříve považováni za nevzdělavatelné a nevychovatelné, lze dosáhnout dílčích pedagogických úspěchů. Přestože naznačená interakční teorie vznikla až ve dvacátém století, již mnohem dříve dospěli mnozí myslitelé i pedagogičtí praktici k podobnému názoru. Svědčí o tom např. reálný, umírněný pedagogický optimismus Jana Amose Komenského (1592–1670), který dokládá mj. tento výrok: „Námitka: jsou lidé velmi tupého ducha, do nichž se nemůže vpravit nic. Odpověď: sotva může být tak drsná tabule, aby se přece něco a nějak na ni nedalo napsat. Ostatně je-li zrcadlo znečištěno prachem nebo skvrnami, má se dříve otřít, a je-li tabule drsná, má se uhladit; tak jich bude možno užívat. Tak i mladí lidé, jen když budou hlazení a broušení, budou vybroušení a uhlazení zajisté jedni od druhých, takže konečně všichni budou chápat všechno... Konečně třeba některé hlavy se naprosto nehodí ke vzdělávání, jako se nehodí dřevo zcela zkroucené k vyřezávání, naše tvrzení bude přece platit o průměrných hlavách, jichž je z milosti boží nejvíce.“

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

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

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

Soudobé trendy ve vzdělávání

Školský systém se musí přizpůsobovat proměnám a potřebám společnosti. Jednou z nutných podmínek zvyšování kvality a efektivnosti školního vzdělávání je proměna kurikula v závislosti na požadavcích společnosti, neboť dnes obrovský společenský vývoj vyžaduje něco docela jiného, čímž je co největší rozvinutí individuálních schopností každého jednotlivce. Změny ve vzdělávacím procesu souvisejí také s větším důrazem, který se klade na rovnost ve vzdělávání a na odstraňování nejrůznějších bariér. Jedná se o bariéry socioekonomické, rasové, národnostní apod. Změny společenské a pedagogické povahy pramení z nespokojenosti některých rodičů, učitelů, pedagogů-teoretiků, politiků aj. tím, že školní vzdělávání v stávající podobě nesplňuje jejich představy o optimálním rozvíjení mladé generace. Je tedy na řadě zdokonalování školství (z angl. school improvement). Změna ovšem vyžaduje nejen finanční kapacity, ale také motivaci a angažovanost všech subjektů, které v realizaci změny působí, tj. pracovníků školské administrativy, školského managementu, učitelů, rodičů. (Průcha, 2017, s. 20)

Inovace začala hluboce ovlivňovat vzdělávání a odbornou přípravu už během padesátých let minulého století. Předtím zde byli velcí pedagogičtí myslitelé jako J. J. Pestalozzi, J. Dewey, C. Freinet nebo M. Montessoriová, kteří se stali inovátory vytvářením nových systémů a koncepcí vzdělávání.

Ale většinou společnosti byli považováni za představitele okrajové a na okraji také zůstali vzhledem k tomu, co v tradičně stabilizovaném vzdělávacím systému převažovalo. Jednalo se o tzv. alternativní vzdělávání. (Rýdl, 2003, s. 11)

Alternativní vzdělávání (angl. alternative schooling) je obecný „termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi“. (Průcha, 2012, s. 17). Za alternativní lze považovat všechny školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných pedagogických a didaktických koncepcí (viz. tradiční pohled na vzdělávání). Mezi školy tohoto typu řadíme např. Waldorfskou školu, Malotřídní školy (ang. „small school“ nebo „one-room school“), kombinované třídy, Montessori školy aj.

Postupem času se začal objevovat také pojem „inovativní škola“. Dle Průchy (2001, s. 22) jde o školy, které se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace, tedy rozvíjejí a zavádějí nové prvky do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem je však vždy zkvalitňování tohoto systému.

Inovativní školy se snaží o vnitřní proměnu většinou v rámci běžné státní školy a kladou důraz na:

- Osobnostní a sociální rozvoj žáků
- Konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání
- Propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí
- Kooperativní strategií učení
- Otevřenou partnerskou komunikací uvnitř školy
- Spolupráce školy s rodinou a místní komunitou

V mezinárodní (anglické) terminologii pedagogiky se výraz „inovativní škola“ zřídka uplatňuje. Namísto toho se v západoevropské pedagogice dnes používá výraz „zdokonalující se škola“ (improving school), resp. „zdokonalování školy“ (school improvement). Je to pojem s významem blízkým k českému pojmu inovativní škola, avšak s tím důležitým rozdílem, že „zdokonalování školy“ na Západě je opřeno o značně rozvinutou výzkumnou oblast označovanou jako school effectiveness and school improvement, kdežto v české pedagogice zůstává problematika školských inovací zatím jen na teoretické úrovni koncepcí, úvah a postulátů. (Průcha, 2017, s. 25)

Změna klimatu školy, tvorba partnerských vztahů, smysluplná výuka, efektivní způsoby práce jsou nezbytným předpokladem pro kvalitní vzdělávání i nezbytným předpokladem pro práci se skupinami dětí s mnoha rozměry rozmanitosti včetně rozmanitosti národnostní. Skutečná proměna školy, vedoucí ke zlepšení situace všech dětí, je však dlouhodobým procesem. Podstatné je dle Polechové (2005, s. 95) stále si uvědomovat, proč to všechno děláme.

Inkluzivní vzdělávání

Pro zdárný sociální vývoj dítěte je nutnou podmínkou, aby probíhal v přirozené heterogenní skupině. V této skupině může docházet k budování soudržnosti, vztahů důvěry a úcty mezi dětmi navzájem, ve vytváření bezpečného klimatu ve třídě. To je základ transformace školy a cesta k efektivnější výuce. K tomu nám v dnešních podmínkách může sloužit inkluzivně orientované vzdělávání. Tedy takové vzdělávání, které rozvíjejí kulturu školy směrem k sociální koherenci.

Inkluzivní model vzdělávání je ten, jehož podstatou je rovné zacházení s rozdílností intelektových schopností i fyzických schopností, s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi. V inkluzivním vzdělávacím prostředí musí vznikat dostatek příležitostí ke vzájemné komunikaci žáků a k otevřené komunikaci žáků s pedagogem už jen v zájmu toho, aby se všichni aktéři vzdělávacího procesu učili naslouchat názorům druhých, respektovat je, poskytovat a přijímat kritiku, vést diskuzi, uplatňovat svůj názor a tolerovat odlišné stanovisko či názor druhého, vyplývající z jeho odlišné životní zkušenosti. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 109)

Inkluzivní vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání na co nejvyšší úrovni nezávisle na míře jejich schopností, nadání nebo znevýhodnění. Důraz je kladen na širokou dostupnost vzdělání pro každého, a to primárně ve školách hlavního vzdělávacího proudu. (Uzlová, 2010, s. 19)

Kořeny inkluzivních myšlenek sahají daleko do minulosti. Avšak inkluzivní směřování, které ovlivňuje realitu v současných školách, je patrné v euro-americkém prostředí až poslední dvě desetiletí. Inkluze a inkluzivní vzdělávání jsou pojmy, které se používají od doby konání konference v Salamance v roce 1994.

Dle Tannenbergerové (2016, s. 16) existují minimálně 2 vývojové stupně v zavádění inkluze. V prvním se nově setkáváme se začleňováním žáků, kteří byli dříve z edukačního procesu z různých důvodů úplně vyloučeni. Druhá fáze inkluze pak směřuje k tomu, že všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadáním.

Resort školství si plně uvědomuje, že dítěti je nutné poskytnout nejen znalosti, dovednosti a schopnosti a dále je pak rozvíjen, ale nejdůležitější je připravit jej na život plný růzností. Cílem ministerstva je vytvářet postupně takové školské prostředí, které bude otevřené a zpřístupněné všem jedincům bez ohledu na jejich hendikepy (Gerdová, 2013, s. 80). MŠMT podporuje začleňování dětí, žáků a studentů s různými typy postižení či znevýhodnění do mainstreamových škol, které by se měly přirozenou cestou postupně stávat inkluzivními.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Jaké jsou soudobé trendy ve vzdělávání?
- Na co kladou důraz inovativní školy?
- Jak odborníci vnímají pojem integrace a inkluze? Jak vnímáte tyto pojmy vy?
- Co je inkluzivní vzdělávání?
- Jak byste charakterizoval pojem inkluzivní škola?

Vysvětlete smysl a podstatu inkluzivní pedagogiky: problematika integrace a inkluze, předpoklady, podmínky, bariéry (doma a ve světě).

Vypište a stručně zdůvodněte, které výchovné problémy (uvedte aspoň 3) se dají řešit legislativně v rámci inkluzivního vzdělávání.

Charakterizujte a porovnejte vzdělávací systém v ČR v rámci integrace a inkluze, jeho strukturu, vývoj z historie až po současnost.

Jakou roli má společnost/kultura ve výchovném procesu v současné době a kteří autoři o tom píší v pedagogice.

SEZNAM LITERATURY

GREGER D., JEŽKOVÁ V. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1313-1.

HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

POLECHOVÁ P. *Jak se dělá „Škola pro všechny“ tříleté zkušenosti z programu rozvoje školy*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4667-6 33.

PRŮCHA J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

RÝDL K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství, 2003, 281 s. ISBN 80-86642-17-8.

STÁREK, L. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2021. ISBN 978-80-7452-203-1.

TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

UZLOVÁ I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

6. Pojetí výchovy a vzdělávání ve starověku

ANOTACE

Počátky výchovy se objevují již v nejstarších obdobích historie, i když ve velice jednoduché, někdy až primitivní formě. Od počátku je nejčastějším i prvním místem výchovy rodina jako sociální instituce, až postupem času začaly vznikat další instituce, které nahrazují a doplňují roli rodiny. Iniciační obřady, starověké Řecko, kalokagathia, městské státy Sparta a Athény, řecká filosofie, sofisté a sofismata. Sokratés, „etický racionalismus“ a „sokratovská metoda“. Platón a objektivní idealismus, zdůraznění role státu. Aristotelés, jeho význam pro filosofii i pedagogiku. Období helenismu, trivium a quadrivium. Epikureismus, skepticismus, stoicismus. Vzdělávání ve starém Římě, Marcus Fabius Quintilianus.

KLÍČOVÁ SLOVA

Athény, filosofie, sofismata, sokratovská metoda, Sparta

Výchova a vzdělávání ve starověkém Řecku

Z řeckých obcí dosáhly nejvýznamnějšího postavení především Sparta a Athény, ve kterých se vyvíjely dva odlišné výchovné systémy.

Sparta

Výchova ve Spartě, organizovaná státem, byla určena pouze dětem z aristokracie a jejím cílem bylo vychovat silné, zdravé, odvážné a nelítostné bojovníky. Již při narození dítěte rozhodoval o jeho životě stát. Na živu byly ponechány pouze zdravé děti, pokud bylo narozené dítě slabé, neduživé, bylo odloženo do hor a ponecháno svému osudu. Výchova dětí byla do 7 let v rodině a poté byly umísťovány do výchovných ústavů, které byly zaměřené především na vojenský výcvik a to i u žen, aby byly schopné chránit své město v případě, kdy muži jsou v boji. Metody výchovy ve Spartě byly charakteristické přísností i drsným přístupem. Děti musely snášet hlad, žízeň, zimu i tvrdé tělesné tresty. Pokud se učily hudbě a tanci tak pouze z důvodu podnícení jejich bojových vlastností. Stejně tak se podceňovalo čtení a psaní. Učení probíhalo pouze memorováním a to především básní Homérových, kde děti měly nacházet příklady hrdinů a vzory svého vlastního chování v boji. Tato výchova vytvářela velice odvážné a otužilé bojovníky, ovšem zároveň velmi surové a bezcitné (Blatný, 1996).

Athény

V celém Řecku odpovídala výchova a vzdělávání státnímu a společenskému zřízení, které bylo závislé na majetku. Množství vlastněného majetku určovalo příslušnost ke konkrétní společenské vrstvě. Přesto byl rozdíl ve výchově a vzdělávání ve Spartě a Athénách. Athénská výchova se odlišovala především větší nezávislostí na státu, protože byla především v soukromých rukou. Stát zde hraje roli jakéhosi dozorce. Ale i zde byla škola privilegiem svobodných občanů. V Athénách probíhala do 7 let věku dítěte doma, kde rodině pomáhaly chůvy a učení otroci (kteří později doprovázeli děti do škol – paidagogos). Poté děti rozvíjely svou fyzickou i psychickou zdatnost ve speciálních ústavech (pouze chlapci). Složitější hospodářský život v Athénách se odrážel i na potřebě lepšího vzdělání, proto se děti neučily pouze čtení, psaní a počítání, ale také zeměpisné a měřické znalosti (Štverák, 1991). Od 7 let děti navštěvovaly školu gramatistů a kitharistů současně nebo postupně. Ve škole gramatistů se chlapci učili čtení, psaní a počítání. Ve škole kitharistů se dostalo chlapcům vzdělání v oblasti hudby, zpěvu a přednášení veršů z Iliady, Odysseje atd. Od 13 – 15 let se chlapci vzdělávali v tělesné výchově (zápas, běh, skok, vrh diskem) v ústavu označovaném jako palestra. V těchto ústavech převládalo tělesné učení, ale vzdělávali se zde chlapci i v oblasti rozumové, mravní a estetické. Od 16 – 18 let navštěvovali chlapci gymnasion, kde se nadále rozvíjeli již získané dovednosti a znalosti. V gymnasion se chlapci věnovali gymnastice, společenskému chování, politické, filozofické i literární diskusi. Od 18 – 20 let konali chlapci vojenskou službu a poté se stávali plnoprávními občany. Cílem Athénské výchovy byl ideál harmonie, krásy a dobra tzv. kalokaghatia (Blatný, 1996).

Významné osobnosti starověkého Řecka

Demokritos (460 – 370 př. n. l.)

Demokritos přikládal veliký význam výchově pro jedince i společnost (nezáleží na tom, s čím se člověk narodí, dominantní roli v utváření osobnosti hraje výchova a prostředí), protože předpokládal, že výchova je stejně mocná jako příroda, protože dokáže zcela přetvořit člověka (Štverák, 1991). Demokritos byl zastánce tzv. harmonické výchovy, která nalézá ideál v harmonii krásy těla, řeči, ducha a rozumu (Blatný, 1996).

Sokrates (469 – 399 př. n. l.)

Sokrates byl přesvědčen, že vědění „má samo v sobě donucovací sílu, a že člověk udělá to, co je dobré, jestliže to ví“ (Blatný, 1996, s. 9). Otázky filozofie vykládal metodou rozhovoru, která v pedagogice nese jeho jméno: Sokratova metoda. Tato metoda je založena na ironii, indukci a definici. Sokratova metoda

je založena na systematickém kladení otázek, které by měly přivést jedince k vlastnímu řešení problémů (Jůva, 2003).

Platón (427 – 347 př. n. l.)

Platón vedl filozofické besedy v aténském gymnáziu Akademia. Dle Platónovy filozofie, ze které pak vychází i jeho psychologie, etika, politika a pedagogika, je největší ideou idea dobra, které je podřízena idea pravdy, idea krásy a idea spravedlnosti (Jůva, 2003). Platón sepsal dílo Ústava, kde podává představu utopického státu. Stát by dle Platóna měl být řízen filozofy, dále by měl mít strážce, kteří mají na starost obranu, a výrobce, kteří společně s otroky produkují materiální statky. Zároveň filozofové ani strážci nemají soukromý majetek ani rodinu. Stát má velikou moc a určuje nastávající partnery i reguluje plození dětí. Po narození se děti odnášejí do vychovatelských domů, kde o děti pečují, vychovávají a vzdělávají je podle jejich individuálních možností. Možnost stát se filozofem nebo strážcem, by mělo mít každé dítě, pokud má na to předpoklady. V oblasti pedagogiky Platón vyžaduje výchovu veřejnou, pro chlapce i dívky a cíl výchovy vidí v přípravě řádných občanů (úspěšné plnění sociální funkce). Hlavní důraz klade na výchovu rozumovou a poté k ní připojuje i tělesnou, estetickou a mravní (Blatný, 1996).

Aristoteles (384 – 322 př. n. l.)

Aristoteles navazuje na Platónovu filozofii, kterou kriticky přehodnocuje. Roku 355 př. n. l. založil v Athénách gymnázium Lykeion. Aristoteles tvrdil, že každý předmět je tvořen látkou a formou. I člověk se skládá z těla a duše (látky a formy), zároveň duši je možné rozdělit na tři složky: 1. Vegetativní (výměna látek, rozmnožování), 2. Senzitivní (cítění a chtění) a 3. Rozumovou (kterou má pouze člověk a představuje nástroj poznávání a myšlení). Aristotelovo dělení duše se odrazilo i v pedagogice. Stejně jako duše tak i výchova má tři složky: výchovu tělesnou, výchovu mravní a výchovu rozumovou. Z čehož vyplývá, že Aristoteles jako první usiluje o integrovanou výchovu. Cílem výchovy je dle Aristotela rozumový rozvoj jedince a formování morální složky (Jůva, 2003). Pedagogickým problémům se věnoval ve svých dílech: Politika a Etika Níkomachova.

Výchova a vzdělávání ve starověkém Římě

Vývoj v Římě lze rozdělit na tři etapy. První etapa: Rodové zřízení trvala od 8. do 6. století př. n. l. Římané se v tomto období živil převážně zemědělstvím, které bylo na primitivní úrovni. V oblasti

výchovy byly snahy vychovat z dětí pracovitě zemědělce a statečné bojovníky. Výchova probíhala pouze v rodině. Hlavní slovo v rodině a takřka neomezenou moc měl otec, přesto byla matkám vyjadřována velká úcta. Výchovu zastávaly převážně matky, které děti učily číst, psát a počítat, dále je vzdělávaly v náboženství a zpěvu nábožných písní. Otec poté děti učil zemědělským pracím, práci s nástroji a také je cvičil v zacházení se zbraněmi. Výchova chlapců a dívek se příliš nelišila. Druhé období: Republikánské zřízení, bylo v období od 6. – 1. Století př. n. l. Druhé období je charakteristické narůstajícím počtem otroků, kteří byli získávání především díky vítězství ve válkách. Otroci byli soukromí (v rodinách) i státní (vlastnil je stát). Otroci patřící státu měli snesitelnější život a obvykle pracovali na veřejných objektech, silnicích, mostech, nebo v cirkusech, divadlech apod. Nejlépe se měli otroci, kteří byli vzdělaní, a jejich úkolem bylo vychovávat děti patricijů. Třetí období: Císařské, trvalo od roku 30 př. n. l. do roku 476 n. l. (Blatný, 1996).

Vývoj Říma byl spojen s hlubokými hospodářskými, politickými i kulturními změnami, které vedly i k proměně výchovy svobodných občanů. Postupem času dochází k proměnám a Řím přejímá školy řeckého typu (elementární školu gramatickou, rétorskou). Cílem je příprava řečníka (vzdělaný aktivní politický činitel). Školy spadají pod stát a hlavním úkolem je připravovat vzdělané úředníky. V pozdější době vznikají i vysoké školy (nejvýznamnější byla v Alexandrii), které se stávají kulturními centry (Jůva, 2003).

Významné osobnosti starověkého Říma

Marcus Tullius Cicero (106 – 43 př. n. l.)

Cicero byl velice slavný římský řečník. Cílem vzdělávání bylo pro něj řečnictví, proto také kladl veliký důraz na studium rétoriky a poté ještě historie a filozofie. K žákům požadoval individuální přístup, ale zároveň kladl důraz na to, aby byl úspěch jednotlivce zároveň prospěšný pro společnost (Jůva, 2003).

Lucius Annaeus Seneca (4 př. n. l. – 65 n. l.)

Největší důraz kladl na mravní stránku osobnosti. Na rozdíl od Cicera viděl Seneca vrchol vzdělávání ve filozofii (hledání pravdy), protože stát nemůže žádnými zákony nebo vládou zlepši mravy občanů (Jůva, 2003).

Marcus Fabius Quintilianus (38 - 39 n. l.)

Quintilianus byl „prvním latinským rétozem placeným ze státní pokladny a správcem rétorské školy v Římě, zároveň byl prvním teoretikem římské výchovy“ (Štverák, 1991, s. 37). V oblasti výchovy a vzdělávání dával Quintilianus přednost školní před domácí. Vyzdvyhoval výhody školního vzdělávání, které spatřoval především v tvorbě přátelství, ale i v přirozené soutěživosti mezi žáky. Také kladl důraz na osobnost učitele, který by měl být pro děti vzorem. Quintilianus byl autorem první metodiky a didaktiky. Dílo: teoretik a rétor (Štverák, 1991).

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Stručně charakterizujte výchovu ve Spartě a v Athénách, jaké jsou rozdíly.
- Vyberte si jednu z významných osobností starověkého Řecka a popište jeho přínos k výchově/filozofii.
- Stručně charakterizujte proces ve starověkém Římě.
- Vyberte si jednu z významných osobností starověkého Říma a popište jeho přínos k výchově/filozofii.

Vepište do tabulky významné osobnosti z historie starověkého Říma při formování výchovy se stručnou charakteristikou.

Představitel	Charakteristika

Z dalších doporučených pramenů vyhledejte a pokuste se najít rozdíl v pojetí výchovy v Athénách a v Římě.

Charakterizujte stručné srovnání vývoje výchovy v Římě v rámci etap.

Na základě studia textu a literatury "Přehled pojetí výchovy v Řecku a Římě" formulujte základní rozdíly v pohledu na výchovu dívek a chlapců v tomto období.

SEZNAM LITERATURY

BLATNÝ, L. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1295-1.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-351-0.

7. Výchova a vzdělávání ve středověku

ANOTACE

Nástup křesťanství, apologetika, patristika, scholastika. Křesťanské školy katechumenů, katechetické, klášterní, katedrální. Farní školy. Rytířská výchova šlechty. Vznik univerzit, Univerzita Karlova a její organizace, významné osobnosti spjaté s UK. Městské školy (partikulární). Jednota bratrská, hlavní představitelé a jejich filosofické a pedagogické názory.

KLÍČOVÁ SLOVA

křesťanství, apologetika, patristika, scholastika, partikulární školy, Univerzita Karlova

dítě ve středověké společnosti v podstatě neexistuje. Tráví svůj čas v blízkosti matky nebo kojné a v momentě, kdy je, zejména u nižších vrstev, již tento malý dospělý schopen výkonu nějaké práce, je k ní „připoután.“ Postupně se utvářející feudální společnost sociálně rozděluje obyvatelstvo na jednotlivé stavy. Přestože jsou z hlediska výchovy podstatné rozdíly např. mezi přípravou šlechty a duchovenstva, dále mezi měšťany a pracovně morální adaptací širokých vrstev poddaného obyvatelstva, je však patrné, že výchova u všech sociálních vrstev má stejný obsahový základ, které bychom mohli volně nazvat jako „stavovské ctnosti“ vztahující se k praktickým dovednostem charakterizující daný stav. Jaké ctnosti obsahovala výchova šlechtická?

Na začátku středověku spadala výchova a vzdělávání pod církev. Nejprve se rozvíjely školy klášterní, poté se přidávaly školy katedrální a farní. Vzdělávání bylo zaměřeno na náboženství a „sedmero svobodných umění“, které se skládá z trivia (gramatika, rétorika, dialektika) a kvadrivia (aritmetika, geometrie, astronomie, hudba). Městské školy se objevují až v pozdním středověku a ty byly zaměřeny více prakticky na sedmero mechanických umění (zpracování vlny, zbrojířství, lodní plavba, zemědělství, lovectví, lékařství a divadelnictví). V pozdním středověku také vznikají a rozvíjejí se vysoké školy (první střeoevropská univerzita byla Karlova univerzita – 1348) (Jůva, 2003).

Úloha křesťanství, jako stěžejního prvku náboženské stránky věci, je zásadní. Postupně s rozvojem vzdělávacích systémů, o kterých bude řeč, bude stále vzdělanější i duchovenstvo, což bude mít vliv na určitou jednotnost a správnost při pěstování křesťanských ctností, současně i na rozvoj oborových znalostí vztahujících se na určitou soběstačnost středověkých klášterů a velmi pozvolna i na perspektivu možnosti vzdělání u chudého obyvatelstva. Pro dítě, respektive malého dospělého, se

blýská na lepší časy, především co do rozsahu a pestrosti podnětů může jeho potenciál růst v postupně se tvořících vzdělávacích systémech, které po určitém vakuu navazují na starořímské prvky, jež jsou obohaceny o masivně se šířící křesťanství a činnost církve.

Starověké civilizace, řecká i římská, věnovaly po celá staletí otázce vzdělávání velkou pozornost. Tento svět se v pátém století zhroutil. Historikové popisují, že toto zhroucení vzdělávacích systémů nelze klást za vinu barbarům, křesťanství ani církvi samotné. Celkový dobový kontext odrážející úpadek městského života, chudnutí evropského Západu, rozpad veřejných institucí a povenkovštění společenských elit jsou hlavními faktory rozpadu.

Byla to tedy církev, která se základní představou svobodných umění spolu se stěžejním motivem výuky křesťanství započala systémovou obnovu školství, bez kterého si starověké civilizace neuměly tehdejší veřejný život představit.

Nepochybně po uznání křesťanství státním náboženstvím bylo nutné zabývat se otázkou výchovy duchovenstva. Vzdělání řádových mnichů probíhalo v klášterních školách, Katedrální školy zajišťovaly přípravu světských kněží. S rozvojem církve, zejména s přispěním Karla Velikého, jehož reformy popisují spolu s pedagogickými osobnostmi v další části, vzrůstal počet škol tzv. nejnižšího stupně, školy farní. Středověké kláštery se zvláště v počátku staly centry vzdělanosti a ekonomického pokroku. Klášterní školy připravovaly budoucí řeholníky, mnichy a poustevníky, pro které bylo křesťanství vším. Současně však byly tyto školy zpřístupněné docházejícím, ostatním dětem. Učilo se latinsky a s ohledem na rozdělení „vlastního dorostu“ od docházejících zvenčí byla škola rozdělena na vnitřní (interior) a vnější (exterior).

Tomáš Akvinský (1225 – 1274)

Tomáš Akvinský se snažil sjednotit Aristotelovo učení a katolickou teologii. Akvinský se snažil ve své filozofii vyhnout krajnímu iracionalistickému odmítání rozumového poznání ve prospěch víry a napomoci vytvoření harmonie víry a rozumu. Společnost by měla usilovat o obecné blaho, ale jedinci by se měli podrobit řádu ve společnosti (hierarchickému uspořádání), k čemuž jim pomůže křesťanská solidarita (Jůva, 2003).

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Popište úlohu křesťanství v době středověku.

- Charakterizujte období dětství v kontextu středověké civilizace.
- Jaký význam měly klášterní a katedrální školy?
- Jaké myšlenky propagoval Tomáš Akvinský?
- Kdo byl Karel veliký a jaké byly jeho myšlenky, aktivity?

Charakterizujte pedagogické myšlení Tomáše Akvinského jako osobnost, jeho díla a odkaz pro současnost.

Charakterizujte jednotlivé teleologické směry ve vzdělání ve středověku. Pokuste se o hodnocení kladů a záporů.

Vzdělání ve středověku	
Klady	Zápory

Jaký vztah lze najít mezi vzdělání ve středověku a antice.

Vztah	
Vzdělání ve středověku	Vzdělání v antice

Popište charakter středověké vzdělanosti.

Jakou roli sehrávali církevní školy, scholastika a středověké univerzity?

SEZNAM LITERATURY

BLATNÝ, L. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1295-1.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X.

MÁTEJ, J. a kol. Dejiny českej a slovenskej pedagogiky. Bratislava: 1976.

PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky. Praha: 2000.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha 1998.

ŠTVERÁK, V. Dějiny pedagogiky. Praha: SPN, 1991.

8. Pedagogické názory v období renesance a humanismu

ANOTACE

Změny v Evropě, rozkvět filosofie (Thomas More, Tommaso Campanella, Mikuláš Kusánský, Martin Luther), umění a přírodních věd, rozvoj technických vynálezů (význam knihtisku). Humanistická výchova (Francois Rabelais). Protireformační opatření církve, řád jezuitů (Ignác z Loyoly), vzdělávání v jezuitských kolejích.

KLÍČOVÁ SLOVA

Thomas More, Tommaso Campanella, Mikuláš, Kusánský, Martin Luther, Francois Rabelais, Jednota bratrská, Petr Chelčický, Jan Blahoslav

Začátek období českého humanismu je většinou řazen na konec 15. století, kam mimo jiné spadá počátek českého knihtisku (1468) a vznik prvního českého humanistického spisu *Dialogus* (1469). Tato periodizace počátku českého humanismu a renesance však není zcela jednoznačná, jelikož se před 15. stoletím objevila první etapa prehumanismu za doby Karla IV. Není zcela jasné, zda jde o dvě oddělené etapy, nebo o jeden kontinuální proces vývoje. Tento směr dále pokračuje po celé 16. století a končí ve dvacátých letech 17. století bitvou na Bílé hoře. Za centrální bod zrodu humanismu je považována Itálie, ze které se tento směr šířil dále do ostatních evropských zemí a modifikoval se podle tamních kulturních a společenských poměrů. Oproti jiným zemím se k nám tento směr dostal zhruba o sto let později, což bývá přičítáno husitským válkám, které na našem území probíhaly v letech 1419–1434. Termínem humanismus chápeme myšlenkový směr, ve kterém učenci svou pozornost přesouvají na člověka a lidskou společnost. „Člověk, který byl po celý středověk v bezejmenném davu, začal být oceňován i jako jednotlivec, jehož práce je užitečná pro celou společnost. Humanismus tak představoval jeden z prvních kroků, jimiž Evropa vstoupila do novověku.“ Pojmem renesance, který ve svém původním znění znamená znovuzrození, se obecně označuje období navazující na konec středověku a končící nástupem baroka. Jde o směr, který svou pozornost obrací k antice a ke snaze o obnovení antických hodnot.

Česká reformace je termín označující proud raného novověku v Čechách, jehož cílem bylo povolení přijímání podobojí, poukázání na okázalost a bohatství církve a také zdůraznění důležitosti vztahu

Boha a člověka. Do tohoto směru zapadá zejména husitství a z něj vzešlá jednota bratrská a utrakvistická církev.

Na kulturním dění doby renesance se podílejí různé společenské vrstvy, ale nejvýrazněji kulturu ovlivňuje pokrokové měšťanstvo. Prostřednictvím humanismu a reformace usiluje o spojení literatury s životní praxí a o vytvoření nové světské kultury nezávislé na kultuře středověké. Tyto dva proudy se často v umělecké oblasti prolínaly, a nešlo tedy o dvě striktně oddělená odvětví. Kvůli častému mísení těchto proudů docházelo k různorodé tvorbě, která bývá obecně označována jako humanistická.

O první náznak humanistických myšlenek v Čechách se v roce 1356 postaral Karel IV., kterého navštívil italský spisovatel Francesco Petrarca (1304–1374). Petrarca svou tvorbou navazoval na významného italského básníka žijícího v letech 1265–1321 Dante Alighieriho. Právě tyto dva italské představitelé jsou považováni za předchůdce humanismu a renesance. Veškeré snahy o styky Čech s Itálií byly na samém počátku přerušeny husitskými válkami, takže u nás v této době k rozvoji humanismu dojít nemohlo. V době Karla IV. se tento směr nestal masovou záležitostí, ale zúžil se na několik vzdělanců kolem panovníka. Větší důležitosti humanismus nabyl teprve koncem stol. XV., když v Čechách nastalo delší uklidnění, takže čeští žáci katoličtí opět počali studovat na universitách vlašských a snahy o poznání starověkých spisovatelů přinášeli také do vlasti.

Humanismus a renesance se k nám dostaly za vlády Jagellonců. Když roku 1526 Ludvík Jagellonský zemřel, českou a uherskou korunu získal Ferdinand I. a na český trůn se dostali Habsburkové, pod jejichž vládou zůstaly české země až do roku 1918. Přestože se Habsburkové dostali na český trůn v roce 1526, dědičný titul českého krále získali až po bitvě na Bílé hoře (1620). Na českém území postupně docházelo ke komplikacím kulturních a náboženských poměrů, které nakonec vyústily stavovským povstáním (1618–1620) a třicetiletou válkou (1618–1648).

Renesanční umění a humanismus nebyly v Čechách přijímány snadno. Pro české kališníky, kteří v Čechách od husitských válek převažovali, bylo z počátku nepřijatelné, že tento směr vychází z katolické Itálie a že „světská uvolněnost a smyslnost renesančního umění nebyly v souladu s biblickým příkladem, o který se kališníci opírali.“ Humanistické myšlení v Čechách zprvu přijímala pouze malá část vzdělaných katolíků, kteří vítali zájem o studium antiky a latiny. V Čechách se postupně začalo šířit učení Martina Luthera (1483–1546), který roku 1517 zveřejnil 95 tezí popisujících správný křesťanský život. Luther navíc přeložil bibli do německého jazyka. Svým hlásáním získával stále více přívrženců, kterým se začalo říkat luteráni. Díky šíření jeho myšlenek se v Čechách kališníci rozdělili na dva tábory. „Část kališníků se k němu přiklonila (pozdější historikové je nazvali novoutrakvisty tj.

novokališníky), část stále lpěla na kompaktátech (staroutrakvisté).“ Kromě nich působila v Čechách a na Moravě jednota bratrská, která se na rozvoji humanismu významně podílela. Byla založena roku 1457 a vychází z české reformace. Její členové se shromažďovali kolem Petra Chelčického (1390–1460), který se svou činností snažil prosadit rovnost všech křesťanů. Tato myšlenka byla na svou dobu velmi odvážná a pro mnohé zcela nepředstavitelná, protože do tohoto okamžiku fungovala společnost na velmi jasném rozčlenění. Jednota bratrská byla v rozporu s kompaktáty i s kutnohorským náboženským mírem (1485, kališnická a katolická víra byla zrovnoprávněna), takže její přívrženci byli za neshody s katolíky i lidmi nekatolického vyznání nejvíce pronásledováni. Za významný čin jednoty bratrské je považováno vydání Bible kralické (1613), protože jde o první překlad bible do češtiny z původních jazyků, tedy z hebrejštiny, aramejštiny a řečtiny. Humanismus se do Čech dostával velmi pomalu a složitě, vzhledem k uvedené společenské a náboženské situaci u nás došlo k odlišné podobě od původního italského humanismu.

Renesanční pedagogika se tedy datuje do 14. – 16. století, tedy do doby, která je spojena s intenzivním rozvojem v oblasti hospodářství i kultury. Vnikají manufaktury a narůstá mezinárodní obchod díky novým zámořským objevům. Výrazný rozvoj se přirozeně musí projevit také v oblasti výchovy a vzdělávání.

Významné osobnosti období renesance a humanismu

Thomas More (1478 – 1535 n. l.)

Thomas More nahrazuje vyučování v latině za školu vyučující v mateřském jazyce, zároveň vystupuje s požadavkem na doplnění vzdělávání o pracovní výchovu (prozatím přírodovědné vzdělávání a tělesný rozvoj). Thomas More patřil mezi utopisty, což dokládá jeho dílo „Utopie“, kde představuje obraz ideální společnosti (sociální spravedlnost, pracovní povinnost, společné vlastnictví...) (Jůva, 2003).

Desiderius Erasmus z Rotterdamu (1467 – 1536 n. l.)

Erasmus patří mezi racionalisty. Obhazuje osobní svobodu. V oblasti výchovy a vzdělávání je přesvědčen o její důležitosti a to především v útlém věku dítěte. Také požaduje ve výuce nové metody a formy, které budou zábavnější, zajímavější a přístupnější pro děti (Jůva, 2003).

Juan Luis Vives (1492 – 1540 n. l.)

Rozpracoval výchovný systém, ve kterém vychází z jazykového vyučování (mateřského jazyka). Zároveň klade důraz na vzdělávání v oblasti přírodních věd a historie. Ve vyučování uplatňoval pokrokové metody, kterými inspiroval J. A. Komenského. Příkladem jeho principů je systematičnost

postupu, poznávání od představ k abstrakci nebo samostatnost, aktivita žáků, přiměřenost nebo individuální přístup (Blatný, 1996).

Francis Bacon (1561 – 1626 n. l.)

Francis Bacon je zakladatelem novověké gnozeologie, založené na empirické filozofii. Snaží se z vědy vytěšňovat spekulaci a dosavadní deduktivní způsob myšlení se snažil naradit induktivní metodou vědeckého výzkumu. Velký důraz na empirii promítá i do pedagogiky, kde zavedl didaktické zásady: od známého a lehkého k neznámému a náročnému; od věci ke slovu; aktivita žáků při vyučování (Jůva, 2003). Dílo: Nová Atlantida.

Tommaso Campanella (1568 – 1639 n. l.)

Campanella se dostával do rozporů již se svými učiteli a pro své názory byl několikrát mučen a uvězněn. Ve vězení strávil dohromady přes 20 let, které trávil četbou a psaním svého díla: Slunečný stát. Dle Campanelly se má mládež učit vlastní zkušeností a pozorováním skutečných předmětů, jevů atd. Vzdělávat by se měli všichni bez rozdílu ve všech uměních, tělocviku i pracovní výchově. Campanella vytvořil obraz komplexní výchovy, kterou později rozpracoval J. A. Komenský (Jůva, 2003).

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Popište období renesance a humanismu v kontextu osobnosti Juan Luis Vives.
- Popište období renesance a humanismu v kontextu osobnosti Francis Bacon.
- Popište období renesance a humanismu v kontextu osobnosti Tommaso Campanella.

Co vystihněte podstatu pedagogického myšlení Thomas More a Desiderius Erasmus z Rotterdamu: osobnost, dílo, přednosti, nedostatky v období renesance a humanismu.

Charakterizujte pedagogické myšlení v humanismu a co mu předcházelo v pojetí pedagogice.

Stručně charakterizujte ideál výchovy u řeckých antických filozofů a filozofů období humanismu a renesance.

SEZNAM LITERATURY

BLATNÝ, L. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1295-1.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X.

MÁTEJ, J. a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: 1976.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: 2000.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha 1998.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1991.

9. Pedagogický systém Jana Amose Komenského.

ANOTACE

Život a hlavní díla (zejména pedagogická). Význam J. A. Komenského – „škola - dílna lidskosti“, humanismus, demokratičnost, hromadné vzdělávání; systém školské organizace – škola mateřská, obecná, latinská, akademie, cestování; tzv. třídně-hodinový systém školní práce; ucelený systém pedagogiky, důvěra ve vědu; pansofické snahy. Hlavní pedagogické spisy

KLÍČOVÁ SLOVA

demokratičnost, hromadné vzdělávání, humanismus, pansofie, synkritická metoda

J. A. Komenský byl posledním biskupem Jednoty bratrské, teologem, historikem a pedagogem. O nadčasovém významu jeho myšlenek i díla svědčí skutečnost, že se jeho odkazem zabývá specifická vědecká disciplína – komeniologie (rozvíjí se nejen u nás, ale i v zahraničí). Narodil se na jihovýchodní Moravě, studoval na univerzitách v Herbornu a Heidelbergu, od roku 1614 učil na bratrské škole v Přerově, od roku 1618 byl duchovním správcem ve Fulneku. Po porážce na Bílé hoře byl pronásledován protireformací a skrýval se v tzv. vnitřním exilu u svých šlechtických přátel. V roce 1628 odešel natrvalo z vlasti a to nejprve do Polska (Lešno), odkud vykonal několik dalších zahraničních cest. V letech 1641 – 1642 pobýval v Anglii, 1642 – 1648 ve Švédsku a 1650 – 1654 v Uhrách. Poté se vrátil do Lešna, které bylo však záhy zničeno válečným požárem a Jan Amos Komenský byl nucen v roce 1656 odejít do Amsterdamu, kde v roce 1670 zemřel. Pohřben je v holandském Naardenu. Jan Amos Komenský je považován za filozofa výchovy a za zakladatele novodobé teorie výchovy. Za nejvýznamnější výchovný cíl (obecný) považoval přípravu k věčnému životu, která se skládá ze tří stupňů. Člověk má 1. poznat sebe a svět (to znamená vzdělávat se ve vědách a uměních), 2. ovládnout sám sebe (k tomu slouží mravní výchova), 3. povznést svou duši k Bohu (náboženská výchova).

Jan Amos Komenský položil základy novodobé pedagogiky, byl významným pedagogem a jeho odkazem se zabývá v současnosti vědecká disciplína komeniologie. Komenský pedagogice přispěl rozpracováním didaktických zákonů i principů. Mezi základní didaktický zákon, který Komenský ve své nauce uplatňoval, patří: „učit příkladem, pravidlem a praxí a to vždy od obecného ke konkrétnímu příkladu a k praxi“ (Blatný, 1996). Didaktické principy, které Komenský rozpracoval, jsou platné do současnosti a jedná se o (Jůva, 2003, s. 18):

- Princip názornosti (názorné ukázky, které žáci mohou vidět, slyšet, cítit – vnímat smyly)
- Princip systematičnosti (návaznost informací i mezioborová)
- Princip aktivity (aktivita žáků)
- Princip přiměřenosti (respektovat věkové a individuální zvláštnosti)

Své didaktické názory utřídil Jan Amos Komenský v jednom ze svých nejvýznamnějších děl Velká didaktika. K jeho dalším dílům patří Informatorium školy mateřské, kde se věnuje tématu rozvoje nejmenších dětí v rodině a slouží jako návod pro matky. Dále Brána jazyků otevřená, která představuje učebnici cizích jazyků, kterým se také věnoval. Například ve své knize Nejnovější metoda jazyků předkládá svůj názor na vyučování jazyků. Dalším významným dílem jsou Všeobecné porady o nápravě věcí lidských, kde popisuje koncepci celoživotního vzdělávání. Mezi další díla patří také: Labyrint světa a ráj srdce, Svět v obrazech, Škola hrou nebo Pravidla mravnosti (Kasper, 2008).

Jan Amos Komenský přispěl také do oblasti školské organizace, kde navrhuje 4 šestileté stupně. Do 6 let doporučuje tzv. školu mateřskou, která v představách Komenského představuje soustavnou výchovu v rodině. Od 6 do 12 let by děti navštěvovaly obecnou školu v mateřském jazyce od 12 do 18 let školu latinskou v univerzálním světovém jazyce a od 18 do 24 let akademii. Na rozdíl od některých svých předchůdců, doporučuje Komenský vyučování ve třídě, která se skládá ze žáků stejného věku a stejné úrovně vzdělání (Jůva, 2003).

Nejvýznamnější filozofické názory J. A. Komenského Komenský byl především vlastenec, demokrat („rozvíjet všechny ve všem všestranně“, odmítal rozdíly dle pohlaví a stavu), reformní utopista (vlivem vědeckotechnické revoluce a náboženství), pedagogický optimista (vliv renesance, „Člověk se stává člověkem jedině výchovou“), pedagogický humanista („Škola má být dílnou lidskosti, ne středověkou mučírnou ducha“). V oblasti mravní výchovy považoval za nejdůležitější vštěpovat mládeži ctnosti podle Ducha svatého (moudrost, umírněnost, spravedlnost, statečnost). Ctnostem je třeba se učit stálým ctnostným chováním podle příkladu rodičů a učitelů. Ve škole nesmí být zanedbávána kázeň („Škola bez kázně je jako mlýn bez vody.“).

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Jaké měl dětství Jan Amos Komenský?
- Vyberte si jedno z jeho autorských děl a pohovořte o něm.
- Jaké jsou didaktické zásady dle Jana Amose Komenského?

- Mohou mít jeho myšlenky přínos pro dnešní pedagogiku?

Z dalších doporučených pramenů vyhledejte a pokuste se najít rozdíl v pojetí didaktiky u autora J. F. Herbarta J. A. Komenského.

Didaktické principy, které Komenský rozpracoval, jsou platné i v současnosti, zkuste najít v odborní literatuře a analyzovat z čeho vycházel a či by potřeba principy v současnosti rozšířit.

Vystihněte podstatu pedagogického myšlení J. A. Komenského, osobnost, dílo (vychovatel, vychovávaný, výchova).

Jaké jsou jeho nejvýznamnější díla J. A. Komenského, které poukazují na jednotlivé zásady, metody v edukaci.

Díla	Charakteristika

SEZNAM LITERATURY

BLATNÝ, L. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1295-1.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X.

JŮZL, M. a kol. *Jan Amos Komenský stále aktuální a inspirativní. Almanach vydaný Univerzitou Jana Amose Komenského Praha u příležitosti 350. výročí úmrtí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2021. ISBN 978-80-7452-205-5.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

10. Pedagogické názory v Evropě v 17. – 19. století

ANOTACE

Charakteristické změny v novověku, důvěra v rozum – racionalismus (Descartes, Spinoza, Leibniz), empirismus (Locke, Berkeley, Hume), osvícenství (.), německá klasická filosofie (Kant, Fichte, Hegel). Důraz na praktickou užitečnost vědy a užitečnost vzdělání, důraz na mravní výchovu. Významné evropské osobnosti a jejich vliv na současnost - John Locke, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Robert Owen, Johann Friedrich Herbart (důvody kritiky tzv. "herbartismu").

KLÍČOVÁ SLOVA

Descartes, Spinoza, Leibniz, Locke, Berkeley, Hume, Kant, Fichte, Hegel, Voltaire, Diderot, Pestalozzi, Owen, Rousseau, Herbart

V průběhu 17. až 18. století prošla Evropa hlubokými proměnami. Odehrálo se několik revolučních vln – v 16. století holandská, v 17. století anglická, v 18. století americká a Velká francouzská revoluce (1789), jejichž následkem bylo ustanovení kapitalistického zřízení. Demokratický ideál se stal hlavním znakem nejen nové kultury, ale také nové koncepce výchovy.

V Anglii se zařadil k průkopníkům nové koncepce zejména filozof, politik a pedagog John Lock (1632 – 1704). Vytvořil ucelený pedagogický systém. Byl výrazně ovlivněn myšlenkami Bacona a Descarta. Při výchově kladl velký důraz na smyslové zážitky (empirista, senzualista), korigované ovšem rozumem a zkušeností. Nejobecnější výchovný cíl pro něj představovala výchova úspěšného zdatného gentlemana (nikoliv všestranně vzdělaného jedince). Byl zastáncem individuální výchovy, především ve šlechtických a měšťanských rodinách. Na první místo kladl výchovu tělesnou, čímž rozuměl nejen pohyb, ale také otužování, zdravou stravu a hygienu. Na druhém místě v pořadí důležitosti stála výchova mravní. Vychovatel měl být nejprve ke svým malým žákům tvrdý, postupně se však, v průběhu jejich dospívání, měl stávat jejich přítelem. Za velmi důležité pokládal mládež zaměstnávat a cvičit v sebeovládání. Tělesné tresty neodmítal zcela, ale nebyl také jejich příznivcem. Teprve na třetí místo se v Lockově hierarchii dostává výchova rozumová, kterou navíc chápe jako typický utilitarista. Obsah předmětů mají určovat praktické potřeby, např. jazyky radil vyučovat pouze konverzací, odmítal vštěpovat žákům gramatické systémy. John Lock je autorem všeobecně známé metafory duše jako nepopsané tabule (tabula rasa).

Ve Francii formuloval na dlouhou dobu program racionálního vzdělávání a vědního bádání René Descartes (1596 – 1650). Formuloval čtyři základní pravidla poznávání: 1. učit se jen to, o čem člověk nepochybuje 2. dělit problémy na části a postupně je řešit 3. vyvozovat myšlenky od nejjednodušších, nejsnáze poznatelných, ke složitějším 4. být systematický, dělat úplné výčty a přehledy René Descartes je zastáncem deduktivní metody poznávání, filozofického racionalismu, autorem výroku „Myslím, tedy jsem“ („Cogito ergo sum“). Nejvýraznější postavou francouzské pedagogiky 18. století byl Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778). Tento myslitel vycházel z předpokladu, že civilizace vede k mravnímu úpadku jedince. Člověk by se měl tudíž vrátit k přírodě. Výchova by měla být přirozená a svobodná. Vychovatel by měl důvěřovat v přirozené schopnosti člověka, individuálně přistupovat ke svým žákům a vychovávat je k práci. Jeho základním požadavkem byl citlivý vztah pedagoga k dítěti a za žádnou cenu neměl být vývoj dětí urychlován. V tomto směru sklouzl Rousseau až k extremizmu. Tvrdil např., že děti by se měly naučit číst až ve dvanácti letech a výchova by měla probíhat pouze vlastním pozorováním přírody, smyslovým vnímáním, bez učebnic. Přes řadu pozitivních pedagogických podnětů, ke kterým např. v oblasti mravní výchovy patří jeho „metoda přirozených následků“, je nutno některé Rousseauovi myšlenky hodnotit kriticky. Soustředil se pouze na výchovu bohatých vrstev, dívky byly podle něj předurčeny „mluvit slovy svých mužů a myslet jejich myšlenkami“ (dívčím pouze tělesná a mravní výchova). Jeho koncepce byla značně nesystematická a vedla často u žáků k egocentrizmu. Pro francouzskou pedagogiku 18. století byly přínosné i myšlenky tzv. encyklopedistů, které spojovaly naturalismus (filosofický směr hlásící „návrat k přírodě“, k přirozenosti člověka) v pohledu na přírodu s idealizmem v pohledu na výchovu. Nejvýznamnějšími představiteli byli pedagogický optimista Claude Adrien Helvétius (1715 – 1771) a pedagogický realista Denis Diderot (1713 – 1784), který si byl vědom toho, že výsledky výchovy jsou do značné míry určovány i jedincovými předpoklady. Požadoval státní školu a pro všechny bezplatné základní vzdělání.

V Německu se jako první pokusil o novodobou reformu školy Wolfgang Ratke (1571 – 1635), současník Jana Amose Komenského, který ostře vystupoval proti neomezené feudální nadvládě. Žádal státní školu a vzdělání v mateřském jazyce pro všechnu mládež. Výsledky výchovy ovlivňuje zejména žákova zkušenost a osobnost učitele. V 17. až 19. století se na území Německa rozšířil: 1) pietismus – protestantské hnutí, které usilovalo o praktické naplňování křesťanských idejí, přičemž vnější forma a dogmatika pro ně nebyly prioritou, představitelem pietizmu je humanista August Hermann Francke (1663 – 1727), který založil školu pro chudé, učitelský ústav, latinskou školu a další pedagogické ústavy, pietismus nepřál přirozené radosti školy a iniciativě žáků; 2) filantropizmus (tj. láska k člověku) – zakladatel Johann Bernhard Basedow (1724 - 1790), jenž vycházel z Rousseaua a Komenského, jeho cílem bylo připravovat jedince prospěšného vlasti a osobně šťastného, škola měla být Školou lidského

přátelství, pedagogickým zařízením nezávislým na státu a církvi, školou nadkonfesní, řekli bychom dnes alternativní, financovanou z ekonomických zdrojů měšťanstva; 3. novohumanismus – nejvýznamnějším představitelem byl Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), který usiloval o využití antického odkazu a o všestranné vzdělávání jedince, při výchově kladl důraz na profesní výchovu, konstituci jednotného školského systému, omezení vlivu státu a na rozvoj jedince a sebeurčení, tyto jeho názory se staly východiskem moderních výchovných koncepcí.

Stoupencem Rousseauových myšlenek byl na počátku 19. století i švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827). Pestalozzi je zakladatel elementárního vyučování (analyzoval a určil tři základní prvky vzdělání: slovo, tvar a číslo). Cílem pro něj bylo postupné odhalování lidskosti v každém jedinci, kde kladl na první místo mravní výchovu. Jeho pojmem je tzv. výchovné vyučování. Vyzdvihoval význam rodinné výchovy a nutnost poskytnout vzdělání i chudým. V oblasti didaktiky opíral ve shodě s Komenským veškeré vyučování o princip názornosti a systematičnosti (na rozdíl od Rousseaua).

19. století

V Německu je nejvýznamnější postavou tohoto období bezesporu Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841). Filozof, psycholog a pedagog idealistického světového názoru, který odmítal Velkou francouzskou revoluci, a který své pojetí pedagogiky založil na praktické filozofii, tj. etice. Vytvořil ucelený pedagogický systém – herbartismus. Odhalil v něm nedostatky tehdejších škol, se kterými se bohužel setkáváme často i dnes. Např. nedostatek pedagogické svobody, příliš velký počet žáků ve třídě, byrokratizmus veřejné školy, která nerespektuje individualitu žáka a podporuje egoismus místo kooperace. Herbartismus byl často desinterpretován a jako zdogmatizovaný se stával oblíbeným terčem moderních pedagogických proudů ve 20. století. Byl kritizován pro chladný vztah pedagogů k dětem a schematismus hodin. Herbart rozlišoval dva zásadní cíle výchovy, a to jednak nutný cíl – výchova ctnostného člověka a jednak cíl možný – výchova v souvislosti s povoláním. Proces výchovy se skládá ze tří složek, z vedení (regulace současného chování vychovávaného jedince), z vyučování, které probíhá ve čtyřech fázích: jasnost (názorná expozice látky), asociace (navázání na předchozí vědomosti), systém (vyvození závěrů) a metoda (využití v praxi), a konečně z mravní výchovy, jejímž cílem je vštípit jedinci etické ctnosti (spravedlnost, právo, vnitřní svobodu atd.). Výchovu jako samočinný rozvoj sil a schopností existujících v dítěti chápal v duchu Pestalozziho i německý pedagog Friedrich Fröbel (1782 – 1852). Za nejdůležitější výchovné prostředky považoval práci a hru. Velkou pozornost věnoval rozpracování didaktických her s tzv. „Fröbelovými dárky“, což byly vlastně didaktické pomůcky (různá geometrická tělesa, koule krychle, válce a jejich součásti). Byl zakladatelem první mateřské školy v Německu. Pozornost věnoval koncepci a rozvoji předškolní výchovy. Za učitele

německých učitelů bývá označován Adolf Diesterweg (1790 – 1866), jehož dílo Rukověť vzdělání pro německé učitele je jednou z vrcholných světových didaktik. Je pokračovatelem Jana Amose Komenského na poli didaktiky. Jádrem jeho didaktického systému tvoří vedle názornosti a aktivity ještě princip kulturnosti – při výchově má být brán zřetel na kulturu (historické, politické, společenské místní poměry) země, ke které vychovávaný jedinec přísluší. Cílem výchovy je podle Diesterwega vychovávat humánní lidi a uvědomělé občany. Nebyl však stoupencem rozmáhajícího se prusáckého nacionalismu razící krédo: „Člověk je mé jméno, Němec příjmení“.

Ve Francii 19. století určovala směry výchovy pozitivistická pedagogika (pozitivismusfilosofický směr omezující platnost lidského poznání jen na to, co je pozitivně dáno, tj. co je prokazatelné empiricky, tj. zkušeností), jejímž zakladatelem byl filozof a sociolog August Comte (1798 – 1857). Výchova by měla být zejména plánovitým zespolečňováním jedince, měla by jej vést k altruizmu (nesobecké, nezištné jednání ve prospěch druhých). Důraz je tedy kladen na sociální dimenzi výchovy.

V Rusku patří v této době k nejvýznamnějším pedagogům Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824 – 1870), který usiloval zejména o tzv. národní ráz výchovy. Výchova se má uskutečňovat v mateřském jazyce a má mít demokratický charakter. Cílem je výchova člověka mravního a pracovitého. Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910), ruský literát a filozof, byl otcem tzv. „pedagogiky srdce“. Teoreticky rozpracoval a snažil se i o realizaci

ideje volné školy, která by fungovala ve volné přírodě, bez plánů a osnov. Předměty vybíral pouze podle zájmu žáků. Žáci měli naprosto volný pohyb, nebyli napomínáni ani trestáni. Přes zřetelné pozitivní prvky (aktivizace žáků, rozvoj tvořivosti, citový vztah učitele k žákům) se tato idea jako celek ukázala být utopii.

V Itálii je nepřehlédnutelnou postavou pedagogiky Giovanni Bosco (1815 – 1888), katolický kněz, zakladatel alternativního výchovného modelu – salesiánského hnutí. Východiskem se stala charitativní péče o sociálně slabou a delikventní mládež. Postupně byly a jsou i dnes zakládány tzv. Oratoře svatého Františka Saleského, které poskytují azyl a výchovu problémové mládeži. Výchovný systém salesiánů vychází z principu – získat srdce svěřeného jedince láskou k němu, neboť „bez lásky není důvěry a bez důvěry není výchovy.“ I pro ostatní pedagogické proudy na území Itálie jsou příznačné humanizační snahy s akcentem na katolickou víru (vycházejí z Rousseaua, Pestalozziho, Fröbela a z tradice katolického pedagogického myšlení).

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Charakterizujte výchovné cíle v 17. a 18. století, v jakých institucích se výchova realizovala?
- Uveďte otce anglické pedagogiky a didaktiky a jeho pedagogický systém.
- Kdo je zastáncem tzv. naturalismu ve výchově?
- O co šlo v případě německé reformy školství v průběhu 17. a 18. stol? Jaké ideje byly v popředí reformních hnutí? Uveďte některé z představitelů německých reformních proudů.

Charakterizujte pedagogické myšlení J. Locka a J. J. Rousseaua, osobnost, dílo, přednosti, nedostatky, odkaz. Jaký je rozdíl mezi autoři.

Vyhledejte na základě studia základních doporučených pramenů a pojmenujte didaktické principy, které byly v 17. a 18. století „moderní“ a vedly k rozvoji vzdělanosti.

Kdo je zakladatelem tzv. elementárního vyučování a jaké jsou tři základní prvky vzdělání v rámci pedagogického myšlení.

Objasněte podstatu a smysl formování naturalismu ve výchově – vysvětlete filosofické stanovisko tohoto přístupu?

SEZNA LITERATURY

BLATNÝ, L. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1295-1.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-351-0.

11. Školské reformy v českých zemích

ANOTACE

Jestliže nahlédneme do dějin českého školství a do odkazu jeho hlavních představitelů, začneme si uvědomovat, že každá generace se nějakým způsobem k výchově a vzdělávání vyjadřovala. „Historie výchovy vždy bude významnou učitelkou pedagogického myšlení, trvalou inspirátorkou úsilí o komplexní, humánní a demokratickou výchovu“ (Jůva, 2003, s. 5). Každá doba si koncipuje svůj pohled na výchovu a vzdělávání. Vždy se v něm odráží ekonomické, sociální a kulturní potřeby, nové problémy a styl života dané doby. Uvědomujeme si, při nahlédnutí do minulosti, že veškeré metody, které dnes považujeme v oblasti vzdělávání za přínosné, efektivní a moderní, o kterých máme představu, že pouze ony jsou schopny nás dovést do společnosti 21. století, mají hluboké historické kořeny.

Mnohé z vyučovacích metod, které učitelé v současné době používají jako metody inovativní a nové, najdeme popsány již v historii. Pokud se současné reformě podaří ve školách uvést do života alespoň některé z nich, můžeme ji považovat za úspěšnou. Podobně jako v dobách minulých i dnes zůstává hlavní díl zodpovědnosti za kvalitu výuky ve vzdělávání a výchově na učitelích. Stejně jako se vyvíjel a měnil pohled člověka na svět, měnila se i jeho představa, jak připravit své děti pro život.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školský zákon, demokratické změny, Národní program vzdělávání

Rok 1774 školská reforma rakouské císařovny Marie Terezie (J. I. Felbiger a jeho Schulordnundg, struktura školského systému. Učitelé v době českého národního obrození J. J. Ryba, J. N. Filcík, K. S. Amerling, M. D. Rettigová.

Exner-Bonitzova reforma středních škol v letech 1848 – 1849, osmileté gymnázium, později reálky (vznik tzv. dvojkolejného školského systému). G. A. Lindner, M. Tyrš, O. Hostinský.

Roku 1869 vydán „říšský (Hasnerův) školský zákon“, obecná škola, měšťanské školy, střední odborné školy, vznik učitelských ústavů.

Školská novela z roku 1883, zhoršení poměrů ve vzdělávání.

Školský zákon z roku 1922, souvislost se vznikem samostatné Československé republiky. Demokratické změny, vznik nových středních a vysokých škol, školy pro národnostní menšiny. V.

Příhoda, O. Chlup a jejich přínos pro pedagogiku. II. světová válka – úpadek školství v době protektorátu Čechy a Morava.

Rok 1945 – „Košícký vládní program“, r. 1946 – zavedení jednotné školské soustavy, zřízení pedagogických fakult při univerzitách s diferencovanou délkou studia.

Rok 1948 – „Zákon o jednotné škole“, prodloužení školní docházky, zestátnění škol, změny v obsahu vyučování, nové formy mimoškolní výchovy.

Rok 1953 – „Zákon o školské soustavě“, zkrácení povinné docházky, kratší střední školy, zkrácení učitelského vzdělávání, změny v obsahu a formách výuky, zesílení ideologie.

Rok 1960 – „Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání“, prodloužení školní docházky a středních škol, vznik škol a zařízení pro děti a mládež vyžadující zvláštní péči, školy jazyků a lidové školy umění, pedagogicko-psychologické poradny, podpora zájmové činnosti dětí a mládeže; učitelé po r. 1964 opět na pedagogických fakultách.

Rok 1976 – „Další rozvoj výchovně vzdělávací soustavy“, zkrácení základní školy na 8 let, prodloužení povinné školní docházky na 10 let, změny v obsahu.

Rok 1990 – „Zákon o státní správě a samosprávě ve školství“, povinná školní docházka zkrácena na 9 let, návrat k dvojkolejnému systému (víceletá gymnázia), decentralizace řízení školství (právní subjektivita škol), zřizování škol soukromých (včetně církevních), změny v obsahu, metodách a formách vyučování.

Rok 1995 – „Zákon o soustavě základních, středních a vyšších odborných škol“, návrat k základní škole v délce 9 ročníků (5 + 4 roky), zřízeny vyšší odborné školy.

Rok 2004 – „Zákon o vzdělávání“, potvrzuje devítiletou povinnou školní docházku v ZŠ, uzákoněn Národní program vzdělávání (dlouhodobá koncepce) a rámcové a školní vzdělávací programy. Bezplatná docházka 5 letých dětí do mateřské školy, uzákoněna nová podoba maturitní zkoušky.

Novely zákona z r. 2008 a 2010, 2016.

Novodobá česká škola datuje svůj počátek od doby národního obrození na přelomu 18. a 19. století. V době neutěšeného stavu základního školství se setkáváme na českém venkově s pokrokovým typem vlasteneckých učitelů, kteří se snažili pomáhat širokým lidovým vrstvám osvětovou prací a současně čelit sílící germanizaci. Tito učitelé vystupují s požadavky na školskou reformu a na lepší sociální zabezpečení učitelstva. Výrazným představitelem těchto snah byl rožmitálský učitel a hudební skladatel Jakub Jan Ryba (1765-1815). S vážným pokusem o obecnější pedagogickou koncepci se setkáváme u Bernarda Bolzana (1781-1848) v utopicko-sociálním spise O nejlepším státě, ve kterém se zamýšlí nad výchovnými problémy. Vyzvedá úlohu rodinné výchovy, požaduje povinnou školní docházku do 14-15 let a zdůrazňuje široké věcné vzdělání. Vedle teoretického studia klade důraz též na činnost pracovní. Jako matematik si plně uvědomuje význam logicky uspořádaného učiva, požaduje hodnotné učebnice, vhodné pomůcky a názorné metody vyučování. S promyšleným plánem na reformu základní školy v duchu národních tradic vystoupil v polovině 19. století Karel Slavoj Amerling (1807-1884). Cílem školy má být příprava jedince, který bude tvořivě rozvíjet vědění, a uvádět do života mravní principy své společnosti. Výchova má být dle Amerlinga všestranná, soustavná a ve shodě s Komenským orientovaná na všechny základní obory lidského vědění a lidské činnosti. Za svého života vytvořil četné učebnice, příručky a názorné pomůcky pro přírodovědné vyučování, byl neúnavným organizátorem českého učitelského hnutí, usiloval o rozvoj dívčího školství, vydával pedagogický časopis Posel z Budče a zasloužil se o vybudování první české hlavní školy v Praze, která nesla symbolický název Budeč. Gustav Adolf Lindner (1828-1887) - první profesor pedagogiky na obnovené české Karlově univerzitě vydává pedagogické a didaktické spisy Obecné vychovatelství a Všeobecné vyučovatelské, které se dočkaly mnoha vydání. Z Lindnerovy pozůstalosti vyšlo v roce 1888 jeho nejvýznamnější dílo Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním. Svou demokraticky orientovanou pedagogikou navázal Lindner na odkaz Komenského i na současné směry západoevropské, zvláště na německou herbartovskou pedagogiku. Cíl výchovy pojímal sociálně, proti jednostrannému intelektualismu současné pedagogiky zdůrazňoval také výchovu tělesnou, estetickou a pracovní. Ve veškeré výchově vyzvedá národní prvek, usiluje o vyšší vzdělání dívek a podporuje vysokoškolské vzdělání učitelů základních škol. Na prahu dvacátého století se stává ideovým zdrojem české vědy, školy a výchovy dílo T. G. Masaryka (1850-1937). V pedagogické oblasti sice nepodal ucelené dílo o výchovných otázkách, ale celá jeho filozofie (např. spis Ideály humanistů) má významné pedagogické konsekvence. Klade důraz na aktivní stránku filozofie, na konkrétní činy založené na hlubokém poznání a přesvědčení. Neméně významný je jeho důraz na úlohu vědy při formování osobnosti, na široký a mnohostranný vědecký rozhled,

umožňující nejen správně poznat, ale i kriticky zhodnotit, zaujmout odpovídající stanoviska a rozhodnout se k žádoucímu činu. V centru výchovy stojí podle Masaryka mravní formování osobnosti.

Úkolem výchovy je utvářet jedince s hlubokým humanistickým přesvědčením, který svým životem naplňuje základní křesťanské ideály vztahu člověka k člověku. Lindnerovým nástupcem na Karlově univerzitě se stal František Drtina (1861-1925), který obrátil pozornost k vývoji pedagogického myšlení a položil svými studiemi základy historicko-srovnávacího studia v naší pedagogice. V roce 1930 byl soubor Drtinových prací vydán pod názvem *Ideály výchovy*. Svěráznou postavou byl v dějinách české pedagogiky významný organizátor moravského učitelského hnutí a průkopník volné školy Josef Úlehla (1852-1933). Vyšel z kritiky herbartovské školy a v duchu Rousseauově a Tolstého požaduje svobodný a harmonický rozvoj dítěte na základě sebevýchovy a samoučení. Své záměry uskutečnil v letech 1911- 1918 na české menšinové škole ve Vídni. Ruší učební plán a rozvrh hodin, zavádí volné besedy se žáky, hlavním zdrojem jejich poznání má být osobní zkušenost, pozorování a experiment, výrazně posiluje činnosti výtvarné a pracovní. Nejvýznamnější postavou české pedagogiky za předmnichovské republiky byl Otakar Kádner (1870-1936), profesor tohoto oboru na Univerzitě Karlově v Praze. Je autorem rozsáhlých syntetických prací - šestidílných *Dějin pedagogiky* (1923-24), třídílných *Základů obecné pedagogiky* (1925-26) a čtyřdílného spisu *Vývoj a dnešní soustava školství* (1929- 33). Zpracoval rozsáhlý faktografický materiál a prosadil v české pedagogice exaktní historickosrovnávací myšlení. Jeho dílo je prodchnuto demokratismem a metodologicky dokládá hodnoty českého pozdního pozitivizmu. Otakar Chlup (1875-1965), působící v letech 1920- 50 jako profesor pedagogiky na brněnské Masarykově univerzitě, ve spisech *Vývoj pedagogických idejí v novém věku* (1924), *Středoškolská didaktika* (1935) nebo *Pedagogika* (2. vyd. 1936) kritizuje formalismus ve výchově, který viděl v nedoceňování obsahové stránky a vyumělkovanosti školy tak, jak se projevovala v některých reformních pokusech. Současně odmítá tradiční didaktický materialismus, projevující se jednostrannou orientací na množství poznatků. Usiluje o syntetické pojetí výchovy a o harmonizaci jednotlivých výchovných složek v komplexním výchovně-vzdělávacím procesu. Jan Uher (1891-1942), profesor Masarykovy univerzity, který zahynul v nacistickém koncentračním táboře, rozšířil pedagogické myšlení o sociologický pohled na výchovnou problematiku. K jeho hlavním dílům patří *Problém kázně* (1924), *Základy americké výchovy* (1930) a *Středoškolský student a jeho svět* (1939). Průkopníkem cesty za zásadními reformami výchovy a školy se stal Václav Příhoda (1889-1979), profesor pedagogiky a psychologie na Univerzitě Karlově v Praze. Svými pracemi zasáhl Příhoda jak do rozvoje české pedagogiky, a to především spisy *Racionalizace školství* (1930) a *Teorie školského měření* (1930), tak do rozvoje psychologie pedagogické a vývojové (*Úvod do pedagogické psychologie*, *Ontogeneze lidské psychiky*). Své poznatky získané při studijních

pobytech v USA tvořivě aplikoval na českou situaci a celým svým dílem přispěl ke snahám o vytvoření české exaktní pedagogické vědy. Za předmnichovské republiky usiloval o jednotnou školu vnitřně diferencovanou. S jeho jménem byly spjaty také snahy o zavádění pracovních metod, o globalizaci a o aplikaci metod samoučení. Vývoj české pedagogiky ve druhé polovině dvacátého století charakterizuje několik skutečností. Pedagogická pracoviště byla postupně vybudována na všech vysokých školách (a to nejen univerzitního směru, ale i směru technického, zemědělského a uměleckého) a intenzivně se rozvíjela specializovaná výzkumná pedagogická pracoviště (při akademii věd i při některých resortech, zvláště při resortu školství). V roce 1964 vzniká Československá pedagogická společnost jako organizace, která usiluje o rozvoj a integraci pedagogických snah ve společnosti. Zájem pedagogické vědy se rozšířil z oblasti školské, kam tradičně směřoval, i na oblast výchovy mimoškolské a rodinné a vedle výchovy dětí a mládeže se stále více zaměřoval i na oblast dospělých, a to i v postproduktivním věku. Tato orientace se odrazila v rozvoji jednotlivých pedagogických oborů, dříve pěstovaných jen sporadicky nebo nepěstovaných vůbec.

Toto vše se uskutečňovalo ve složitých podmínkách rozděleného světa, studené války a ideové konfrontace. Z tohoto hlediska listopad 1989 vytváří kvalitativně nové a podstatně příznivější podmínky pro rozvoj pedagogické teorie na bázi demokracie a pluralismu. Česká pedagogická teorie se rychle vrací ke svým kořenům - k husitskému odkazu, ke Komenskému, k pedagogickému odkazu 19. století, k Lindnerovi, k Masarykovi a především k tradicím rozvíjeným za předmnichovské republiky. Obnovují se a prohlubují tradiční kontakty se západní pedagogikou, roste zájem o alternativní školu, hledá se odpověď na základní problémy výchovy v moderním světě. Před pedagogickou vědou stojí etapa kritického vyrovnání se s uplynulým obdobím a koncipování teoretických základů liberální výchovy naší mladé generace v podmínkách pluralitní demokracie. Základní proměna probíhá u škol všech stupňů. Vedle státních škol vzniká široká síť škol soukromých (církevních i laických), liberalizují se cíle, obsah, formy i metody vzdělávání a výchovy, jejich určitou integraci mají zajistit modelová kurikula a standardy, aby se udržela potřebná náročnost i studijní profil. Do hry vstupují vedle pedagogických a profesních zřetelů i aspekty komerční a hledá se způsob jejich optimálního sladění. Podstatně se rozšířila síť vysokých škol, zvláště univerzit. Vedle tradičních univerzit, jako je Univerzita Karlova v Praze, Masarykova univerzita v Brně a Univerzita Palackého v Olomouci, vznikly po roce 1990 - většinou v sídle bývalých pedagogických fakult a specializovaných vysokých škol - univerzity moderního typu s nejrozmanitějším složením fakult (např. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L., Západočeská univerzita v Plzni, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Ostravská univerzita, Slezská univerzita v Opavě ad.). Česká pedagogika je uprostřed transformačního procesu. Pluralistický přístup otevřel nové zdroje, přehodnocují se minulé etapy, na mnohé se tvořivě

navazuje. Zkoumá se nejen v rovině teoretické, ale i - a tím je naše doba podobná dvacátým a třicátým létům - v rovině praktické. Hledá se přímo na školách, učitelé si vyměňují zkušenosti, sdružují se v pracovní skupiny. V uplynulých letech se v naší praxi uplatňovaly zvláště tyto směry a tendence: angažované učení, škola hrou, integrované vyučování, zdravá škola, projektové vyučování, otevřené vyučování, dramatická výchova.

Školská politika Evropské unie, hlavní trendy a vzdělávací strategie.

Sjednání diplomů a certifikátů ukončení vzdělání, účel. Mezinárodní srovnávání úrovně vědomostí žáků a jejich účel, vztah vědomostí a tzv. funkční gramotnosti, ukázka zkušených testů. Zhoršení českých žáků v čtenářské gramotnosti a jeho příčiny.

Sjednání kurikula, otázky vztahu všeobecného a odborného vzdělání. Důraz na všeobecné vzdělání a zdůvodnění. Důraz na vzdělání formativní (formální) oproti vzdělávání informativnímu (materiálnímu), požadavek tzv. „klíčových kompetencí“ v RVP. Současné diskuse o plnění Národního programu vzdělávání v ČR a zkušenosti s plněním RVP. Důraz na výuku cizích jazyků v povinném vzdělávání, problém jazykového vzdělávání v ČR, současný stav a příčiny nedostatků.

Požadavek vyloučení jakékoliv diskriminace v přístupu ke vzdělávání, uplatňování principu „rovnost šancí“. Příčiny možné diskriminace v současném vzdělávacím systému v ČR, diskuse o vzdělávání nadaných/slabších žáků (integrace zdravotně znevýhodněných, specifika romského etnika). Integrace a segregace ve vzdělávání, důsledky, názor EU na diferenciaci žáků. Problematika inkluze (společné vzdělávání). Odlišnost jednotné (integrované) školy oproti dvojkové (segregované) školské soustavě. Diskuse o víceletých gymnáziích a jejich možného podílu na zhoršení kvality vzdělávacího systému v ČR. Pochybnosti o diagnostice výběru. Zahraniční zkušenosti, příklad NSR, severské státy. Doporučení EU k efektivitě integrované školy.

Požadavek celoživotního vzdělávání. Význam, preprimárního vzdělávání a jeho role v přípravě dítěte na školní docházku. Diskuse, zda především podpora svobodného rozvoje dítěte, či příprava na školu. Situace v ČR, rozvoj alternativních forem předškolní výchovy a zkušenost s nimi. Obavy z postupující privatizace. Problematika odkladu školní docházky. Trendy k prodlužování doby povinné školní docházky v zemích OECD a v EU, příklady zemí, argumenty souhlasné i odmítající. Nižší a vyšší sekundární vzdělávání, důsledky dvojkové struktury systému. Problém vyšších odborných škol v ČR a jejich nevyjasněná legislativa. Požadavek průchodnosti školského systému. Systém dalšího vzdělávání. Distanční vzdělávání, e-Learning. Postavení tzv. univerzit třetího věku.

Financování školství, diskuse o vztahu veřejných a soukromých zdrojů. Porovnání ČR a zemí EU v podílu výdajů na vzdělávání jako procento hrubého domácího produktu (HDP). Důsledky podfinancování vzdělávání.

Větší zainteresovanost veřejnosti. Širší zapojení podnikatelské sféry do procesu vzdělávání. Zapojení rodičů do práce škol, změna role – rodiče ne klienti, ale partneři školy, možnosti vzájemné spolupráce. Současná změna pohledu veřejnosti na školu, příčiny zvýšené kritičnosti rodičů. Možnosti nápravy školního klimatu, role Řádu školy a jeho závaznost pro žáky. Návrh Smlouvy s rodiči, experimentální ověřování. Rozvoj občanských hnutí usilujících o zefektivnění práce škol. Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV).

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Vyjmenujte chronologii změn v podobách českého školství od 18. stol. po současnost spolu s jejich datovým určením.
- Uveďte autory, kteří přispěli k rozvoji české pedagogiky a školství obecně.
- Jaký trend sleduje současné školství v České republice?

Co bylo charakteristické pro školskou reformu z roku 1774 - analyzujte tohle období školní reformy. .

Vysvětlete změny ve školské reformě z r. 1869, které se bytostně dotklo vzdělávání v ČR.

Které významné společensko-historické změny a které osobnosti se podepsaly na rozvoji či stagnaci českého školství.

Analyzujte školní reformu na základě školské politiky EU jej hlavní trendy a vzdělávací strategie.

Vystihněte základní momenty reform regionálního vzdělávání v ČR (např. „příhodovská“ reforma, ... – historie vs. Současnost.

SEZNAM LITERATURY

BLATNÝ, L. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1295-1.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-351-0.

12. Pedagogika v Evropě v 19. - 20. století.

ANOTACE

Důvody hledání změn, kritika nedostatků „tradiční školy“, hlavní směry: pragmatická pedagogika, dynamická pedagogika, pedagogika hodnot, sociologická pedagogika, experimentální pedagogika, psychoanalytická (hlubinná) pedagogika, existencialistická pedagogika, náboženská pedagogika. Přednosti a rizika.

Současné alternativní směry a hnutí v pedagogické teorii a praxi. Pedagogika M. Montessori, Daltonský plán, Winetská soustava, waldorfská pedagogika, Jenské školy, Freinetovská pedagogika, hnutí za antiautoritativní výchovu, hnutí za „odškolení“ a svobodné školy, antipedagogika. Přednosti a rizika.

KLÍČOVÁ SLOVA

tradiční školy, existencialistická pedagogika, M. Montessori, Daltonský plán, Winetská soustava, waldorfská pedagogika, Jenské školy

V Německu je nejvýznamnější postavou tohoto období bezesporu Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841). Filozof, psycholog a pedagog idealistického světového názoru, který odmítal Velkou francouzskou revoluci, a který své pojetí pedagogiky založil na praktické filozofii, tj. etice. Vytvořil ucelený pedagogický systém – herbartizmus. Odhalil v něm nedostatky tehdejších škol, se kterými se bohužel setkáváme často i dnes. Např. nedostatek pedagogické svobody, příliš velký počet žáků ve třídě, byrokratizmus veřejné školy, která nerespektuje individualitu žáka a podporuje egoizmus místo kooperace. Herbartizmus byl často desinterpretován a jako zdogmatizovaný se stával oblíbeným terčem moderních pedagogických proudů ve 20. století. Byl kritizován pro chladný vztah pedagogů k dětem a schematizmus hodin. Herbart rozlišoval dva zásadní cíle výchovy, a to jednak nutný cíl – výchova ctnostného člověka a jednak cíl možný – výchova v souvislosti s povoláním. Proces výchovy se skládá ze tří složek, z vedení (regulace současného chování vychovávaného jedince), z vyučování, které probíhá ve čtyřech fázích: jasnost (názorná expozice látky), asociace (navázání na předchozí vědomosti), systém (vyvození závěrů) a metoda (využití v praxi), a konečně z mravní výchovy, jejímž cílem je vštípit jedinci etické ctnosti (spravedlnost, právo, vnitřní svobodu atd.). Výchovu jako samočinný rozvoj sil a schopností existujících v dítěti chápal v duchu Pestalozziho i německý pedagog Friedrich Fröbel (1782 – 1852). Za nejdůležitější výchovné prostředky považoval práci a hru. Velkou

pozornost věnoval rozpracování didaktických her s tzv. „Fröbelovými dárky“, což byly vlastně didaktické pomůcky (různá geometrická tělesa, koule krychle, válce a jejich součásti). Byl zakladatelem první mateřské školy v Německu. Pozornost věnoval koncepci a rozvoji předškolní výchovy. Za učitele německých učitelů bývá označován Adolf Diesterweg (1790 – 1866), jehož dílo Rukověť vzdělání pro německé učitele je jednou z vrcholných světových didaktik. Je pokračovatelem Jana Amose Komenského na poli didaktiky. Jádrem jeho didaktického systému tvoří vedle názornosti a aktivity ještě princip kulturnosti – při výchově má být brán zřetel na kulturu (historické, politické, společenské místní poměry) země, ke které vychovávaný jedinec přísluší. Cílem výchovy je podle Diesterwega vychovávat humánní lidi a uvědomělé občany. Nebyl však stoupencem rozmáhajícího se pruského nacionalismu razící kredo: „Člověk je mé jméno, Němec příjmení“.

Ve Francii 19. století určovala směry výchovy pozitivistická pedagogika (pozitivismusfilosofický směr omezující platnost lidského poznání jen na to, co je pozitivně dáno, tj. co je prokazatelné empiricky, tj. zkušeností), jejímž zakladatelem byl filozof a sociolog August Comte (1798 – 1857). Výchova by měla být zejména plánovitým zespolečenšťováním jedince, měla by jej vést k altruismu (nesobecké, nezištné jednání ve prospěch druhých). Důraz je tedy kladen na sociální dimenzi výchovy.

V Rusku patří v této době k nejvýznamnějším pedagogům Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824 – 1870), který usiloval zejména o tzv. národní ráz výchovy. Výchova se má uskutečňovat v mateřském jazyce a má mít demokratický charakter. Cílem je výchova člověka mravního a pracovitěho. Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910), ruský literát a filozof, byl otcem tzv. „pedagogiky srdce“. Teoreticky rozpracoval a snažil se i o realizaci ideje volné školy, která by fungovala ve volné přírodě, bez plánů a osnov. Předměty vybíral pouze podle zájmu žáků. Žáci měli naprosto volný pohyb, nebyli napomínáni ani trestáni. Přes zřetelné pozitivní prvky (aktivizace žáků, rozvoj tvořivosti, citový vztah učitele k žákům) se tato idea jako celek ukázala být utopií.

V Itálii je nepřehlédnutelnou postavou pedagogiky Giovanni Bosco (1815 – 1888), katolický kněz, zakladatel alternativního výchovného modelu – salesiánského hnutí. Východiskem se stala charitativní péče o sociálně slabou a delikventní mládež. Postupně byly a jsou i dnes zakládány tzv. Oratoře svatého Františka Saleského, které poskytují azyl a výchovu problémové mládeži. Výchovný systém salesiánů vychází z principu – získat srdce svěřeného jedince láskou k němu, neboť „bez lásky není důvěry a bez důvěry není výchovy.“ I pro ostatní pedagogické proudy na území Itálie jsou příznačné humanizační snahy s akcentem na katolickou víru (vycházejí z Rousseaua, Pestalozziho, Fröbela a z tradice katolického pedagogického myšlení).

Představiteli anglosaské pedagogiky, kteří navázali na tradici domácí (Bacon, Lock) i zahraniční (Rousseau, Pestalozzi), byli anglický filozof Herbert Spencer (1820 – 1903) a Američan John Dewey (1859 – 1952). Hlavním cílem výchovy byla podle těchto pedagogů příprava k životu. Herbert Spencer zformuloval pět oblastí vědomostí a dovedností, které odpovídají a slouží základním životním funkcím člověka: 1. Přímé a nepřímé sebezáchově člověka slouží znalosti z anatomie, fyziologie, hygieny a základní znalosti čtení, psaní a počítání. 2. Zachování rodu (rodičovské povinnosti) slouží poznatky z psychologie, fyziologie a pedagogiky. 3. Splnění sociálních povinností slouží znalost přirozené historie = dějin pokroku. 4. Profesionální činnosti slouží znalosti z příslušných vědních oborů. 5. Činnosti ve volných chvílích slouží poznatky o umění. Všechno učení má podle Spencera začínat podivem a být samoučením. Důraz klade na samostatnost a aktivitu žáků. Varuje před přetěžováním duševní prací bez odpovídající kompenzace pohybem (podtrhuje význam tělesné výchovy). Mravní výchova má být nejprve náročná (absolutistická – Lock), později má spíše využívat principu přirozených následků (konstituční – Rousseau). John Dewey vychází ve své pragmatické pedagogice z filozofie pragmatismu (USA 70. léta 19. století), která se odmítá ptát na podstatu a příčinu věcí a obrací svou pozornost výlučně v výsledkům, plodům a faktům. Kritériem pravdy je pro ni užitek a kritériem užitečnosti je pocit vnitřního uspokojení. Cíl výchovy chápe Dewey shodně se Spencerem jako přípravu pro život. Centrem veškerého pedagogického dění je dítě, jeho zájmy, schopnosti a vrozené předpoklady (pedocentrismus).

Žák J. Dewey, William Kilpatrick (1871 – 1965) je jedním z hlavních tvůrců nového vyučovacího systému – tzv. projektového vyučování. Projektové vyučování vychází z nového vztahu teorie a praxe. Postupuje od praxe k teorii. Vyučování se uskutečňuje řešením komplexního pracovního úkolu, při němž žáci získávají nové vědomosti a potřebné dovednosti. Řešení má tři fáze: 1. Žáci pracují v dílně, na pozemku, v kuchyni. 2. V průběhu pracovního procesu se setkávají s obtížemi – radu a poučení odcházejí samostatně vyhledat v rozsáhlé knihovně nebo i jinde (např. v muzeu, dnes i na internetu). 3. Na základě teoretického poučení mohou dokončit zadaný úkol. Kromě nesporných pozitiv, kterými jsou zejména podnícení zájmu, aktivity a kreativity žáků, má i tento systém svá negativa a nelze jej tudíž přeceňovat (podceňuje systematičnost, nutnost pěstovat volní vlastnosti – vychází pouze ze zájmu žáka, degraduje učitele na pouhého manažera a strážce pořádku, podceňuje výchovu k respektování pravdivé autority).

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Charakterizujte výchovný model 19. století (instituce, prostředky výuky, výchovné cíle).
- Uveďte významné autory, včetně jejich děl, kteří přispěli k řešení otázek výchovné praxe.
- Který z pedagogů byl zastáncem předškolní výchovy a rozvíjel ji? Jaké stanovil cíle v případě předškolní výchovy?
- Co označuje pojem „pozitivistická pedagogika“ a kdo je jeho autorem?
- Kdo je zakladatelem tzv. „salesiánského hnutí“ a čím toto hnutí přispělo světu?

Z dalších doporučených pramenů (resp. i z jiných zdrojů) vyhledejte informace o životě Johanna Friedricha Herbartai a zpracujte stručnou charakteristiku jeho učení a jeho pedagogické pojetí pedagogiky jako vědy.

Z dalších doporučených pramenů vyhledejte informace a vytvořte tabulku se stručnou charakteristikou a podstatnými znaky konceptů alternativních škol a jejich představitelů.

Myslíte si, že alternativních škol a hnutí mohlo být v dějinách pedagogiky více? Uměli byste uvést aspoň jeden příklad?

SEZNAM LITERATURY

BLATNÝ, L. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1295-1.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-351-0.

13. Vzdělávací proces a jeho zákonitosti

ANOTACE

Problém cíle a obsahu vzdělání, druhy vzdělání, vzdělávací programy. Teorie struktur Brunera, teorie základního učiva Chlupa, Bloomova taxonomie cílů vzdělání, RVP a ŠVP. Mezipředmětové vztahy, pokusy o předmětovou integraci, druhy vzdělání. Koncepce vyučování, jejich přednosti a nedostatky. Didaktické principy (zásady) a metody vyučování. Význam a druhy zásad. Klasifikace metod a praktické užití. Modernizace metod. Didaktické technické prostředky. Motivace žáka jako pedagogicko-psychologický problém. Organizační formy vyučování. Vyučování individuální a hromadné, přednosti a nedostatky, modernizace forem. Kontrola, hodnocení a klasifikace ve vyučování a v procesu výchovy. Hlavní problémy účelu a prostředků hodnocení, problém interpretace výsledků. Druhy a funkce zkoušek. Pedagogická diagnostika, její cíle, prostředky a význam v práci učitele a vychovatele.

KLÍČOVÁ SLOVA

Didaktické principy, hodnocení výsledků učení, metody vyučování, motivace, organizační formy vyučování

Pedagog volí optimální metody a kombinuje je dle různých kritérií. Zohledňuje například (Maňák, 2003, s. 35):

- zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu a z nich vyplývající vyučovací zásady;
- cíle a úkoly výuky;
- obsah a metody dané vědy (oboru) vůbec a daného vyučovacího předmětu (tématu) zvlášť;
- učební možnosti žáků, jejich předpoklady:
 - a) věkové (fyzické a psychické);
 - b) úroveň jejich připravenosti (vzdělávací a výchovné);
 - c) zvláštnosti třídního kolektivu;
- zvláštnosti vnějších podmínek (geografických, pracovního prostředí apod.);
- předpoklady samých učitelů:
 - a) předcházející zkušenosti;
 - b) úroveň teoretické i praktické přípravy;
 - c) schopnost ovládnout určité metody, resp. prostředky;
 - d) úroveň metodického mistrovství; osobní vlastnosti.

Ve všech Rámcově vzdělávacích programech, tedy v Rámcově vzdělávacím programu pro gymnázia, Rámcově vzdělávacím programu pro gymnázia se sportovní přípravou a Rámcově vzdělávacích programech pro odborné vzdělávání je kapitola devátá, která se zabývá „Vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. Zde narazíme na pojem poruchy chování.

Za jedince s SVP považujeme ty, kteří mají zdravotní znevýhodnění (lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám chování i učení, dlouhodobé onemocnění, zdravotní oslabení), zdravotní postižení (sluchové, zrakové, tělesné, vady řeči, mentální, autismus, postižení s více vadami, vývojové poruchy chování a učení), jedinci se sociálním znevýhodněním (děti azylantů, s nízkým socio-kulturním postavením, s uloženou ochrannou výchovou, s nařízenou ústavní výchovou, jedinci ohroženi sociálněpatologickými jevy).

V případě plánování vzdělávacího procesu a následné realizaci je potřeba vyjít z konkrétního získání informací a popisu SVP a možností žáků. Především je nutné:

- Využívání podpůrných opatření, ale i principů individualizace a diferenciací při stanovování metod, forem a obsahu výuky,
- respektování individuálních potřeb žáka a uplatňování jeho zdravotního hlediska,
- ze závažných zdravotních potíží možnost uvolnit jedince z vyučování, předmětu či alespoň z jeho části,
- zabezpečení odborné výuky předmětů speciálně pedagogické péče,
- zohledňovat stupeň, druh a míru postižení či znevýhodnění při hodnocení vzdělávání,
- provádět změny, odstranit bariéry, případné změny a úpravy školního prostředí,
- podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- spolupráce se školským poradenským zařízením a jejich odbornými pracovníky, spolupráce se zákonnými zástupci žáků,
- podpora talentu a nadání žáků.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Jaké jsou zásady vyučování?
- Jaké jsou metody vyučování?
- Proč existuje RVP a jak se s ním pracuje.
- Vyberte a popište didaktické prostředky.

Zdůvodněte proč se tvrdí, že metody vyučování jsou klíčové prvky, nejvíce podněcující ke tvořivosti, samostatnosti a aktivitě vychovávaných jedinců.

Z dalších doporučených pramenů (případně z jiných zdrojů) vyhledejte informace a stručně charakterizujte základní funkce vzdělávacího procesu.

základní funkce vzděl. procesu	Charakteristika

Z dalších doporučených pramenů analyzujte a klasifikujte (stručně vysvětlíte), jaký je rozdíl mezi didaktickými pomůckami a didaktickou technikou ve vyučování.

Popište gnozeologické a psychologické základy vyučovacího procesu.

Co je rámcový vzdělávací program (RVP) a školní vzdělávací program (ŠVP) a jaký je mezi nimi vzájemný vztah, v čem se doplňují.

SEZNAM LITERATURY

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.

MAŇÁK, J. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN: 80-7315-039-5.

STÁREK, L. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2021. ISBN 978-80-7452-203-1.

STŘELEČ, S., VOJTOVÁ, V. Chování žáků jako edukační problém. *In Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: MU, 2005, s. 55-88, 13 s. ISBN 80-210-3687-7.

14. Osobnost učitele a vychovatele

Anotace

Typologie učitele, podmínky jeho úspěšnosti, pedeutologie. Příprava učitele na vyučování. Kompetence učitele a vychovatele, autorita a prestiž, aktuální problémy učitelské a vychovatelské profese. Žák a školní třída. Sociální role žáka, školní úspěšnost žáka, možnosti pedagogického ovlivnění. Výchovný systém školy, řád školy, studentská samospráva, školní tradice.

Klíčová slova k zapamatování

Typologie učitelů, příprava, vyučování, autorita, prestiž, pedeutologie, sociální role žáka, sociometrie

Pracovní prostředí a podmínky, v nichž pedagogové vykonávají svou činnost, mohou být různé. Jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků se často zásadně liší dosaženým vzděláním, společenským postavením i náplní vykonávané práce. Přesto je jim společná podstata jejich náročného počínání, která záleží v péči o náležitou výchovu a vzdělávání lidí.

Slovo pedagog má několik významů – v nejširším smyslu to je každý, kdo vychovává a vzdělává, tedy i neprofesionál, např. rodič. K profesionálním pedagogům pak patří vychovatelé, učitelé, instruktoři a další. V užším slova smyslu je pedagogem odborník v pedagogických vědách.

Pedagogický pracovník je v České republice legislativně podložená kategorie. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém. Podle zákona je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost a je zaměstnancem školy či jiné instituce, která vykonává činnost školy. Přímou (tedy nezprostředkovanou) pedagogickou činností se rozumí přímá vyučovací, přímá výchovná, přímá speciálněpedagogická nebo přímá pedagogicko-psychologická činnost. Pedagogickým pracovníkem podle citovaného zákona může být ten, kdo je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro příslušnou pedagogickou činnost, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka (netýká se učitelů a lektorů cizích jazyků a učitelů ve školách s jiným než českým vyučovacím jazykem). Pedagogičtí pracovníci, kteří vzdělávají žáky se

zvláštními vzdělávacími potřebami (např. tělesně nebo smyslově postižené), musí mít navíc vzdělání v oboru speciální pedagogika. Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci. Zákon rozlišuje následující kategorie pedagogických pracovníků, pro které podrobně stanoví kvalifikační požadavky: učitel, vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, psycholog, speciální pedagog, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a vedoucí pedagogický pracovník.

Učitelé jsou nejpočetnější skupinou pedagogických pracovníků. V zákoně jsou rozděleni do různých kategorií, zpravidla podle typu a stupně školy, na kterém působí. Vysokoškolské magisterské vzdělání příslušného směru je požadováno u učitelů základní školy a u učitelů všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů středních a vyšších odborných škol. Učitelé mateřských škol a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku na středních školách nemusí mít vysokoškolské vzdělání. Učitelé vyšších odborných škol nemusí mít žádné pedagogické vzdělání a u učitelů uměleckých předmětů může za určitých podmínek ředitel školy zcela upustit od požadavku na formální vzdělání. Podle stupně a typu školy se také výrazně liší zastoupení žen, v mateřských školách jich působí téměř 100 %, na středních školách přibližně 60 %. Z toho vyplývá, že učitelstvo je mimořádně heterogenní profesní skupinou.

Vychovatelé a pedagogové volného času působí zpravidla na základních a středních školách a dále ve školských zařízeních pro volný čas. Zákonem je u nich požadováno odborné středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání, přičemž cesty k získání kvalifikace jsou různé a otevřené i pro dosud nekvalifikované zájemce z praxe.

Asistenti pedagoga jsou pedagogičtí pracovníci, kteří své místo na našich školách teprve hledají. Praxe však ukazuje, že jsou velmi potřební a užiteční, a to zejména ve školách, kde se vzdělávají žáci s určitým typem zdravotního či sociálního znevýhodnění. Způsobilost pro výkon této činnosti mohou získat i osoby se základním vzděláním, absolvují-li předepsaný kvalifikační kurz zaměřený na pedagogiku a psychologii.

Trenéři jsou pedagogičtí pracovníci, kteří působí zpravidla na sportovních školách. Kromě pedagogického středního nebo vysokoškolského vzdělání musí mít také osvědčení trenéra nejméně II. třídy příslušné specializace.

Psychologové a speciální pedagogové, kteří pracují ve školství, jsou pedagogickými pracovníky (na rozdíl od klinických psychologů a klinických logopedů, kteří jsou zdravotnickými pracovníky).

Vyžaduje se u nich vysokoškolské magisterské vzdělání příslušného směru. Nejčastěji působí v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických centrech a střediscích výchovné péče.

Samostatnou kategorií pedagogických pracovníků jsou vedoucí pedagogičtí pracovníci. Zákon u nich vyžaduje vedle odborné pedagogické kvalifikace také různě dlouhou praxi na příslušném stupni či typu školy nebo ve školském zařízení. V praxi to mj. znamená, že ředitelem školy musí být vždy učitel, a ne např. ekonom nebo právník, jak je to běžné na jiných manažerských pozicích. Ředitelé škol a školských zařízení musí mít ovšem též vzdělání v oblasti školského managementu.

Kromě pedagogických pracovníků podle citovaného zákona existuje i řada tzv. mimoškolních edukátorů, jejichž činnost většinou není legislativně upravena. Patří sem lektoři zájmového a podnikového vzdělávání, mentoři, tutoři, animátoři nebo koučové. Požadavky a profesní standardy pro tyto kategorie pedagogů často formulují nejrůznější nevládní organizace, např. Česká asociace koučů.

V souvislosti s pedagogickými pracovníky je třeba zmínit také pojem pomáhající profese, který se s mohutným rozvojem nevýrobní sféry ve vyspělých zemích často zmiňuje. Označují se tak povolání, ve kterých jde o pomoc lidem v nouzi nebo o pomoc při rozvoji a naplňování osobního potenciálu. Důležité je, že nástrojem pomáhání bývá často osobnost daného profesionála. S tím souvisí i vysoká míra pracovního stresu spojená s nebezpečím vzniku syndromu vyhoření. Tradičně se mezi pomáhající profese řadí lékaři, psychologové, sociální pracovníci. Z pedagogických pracovníků sem patří přinejmenším speciální pedagogové nebo učitelé na nižších stupních škol.

Najít a definovat všechny schopnosti, dovednosti a vědomosti, které jsou potřebné pro výkon profese speciálního pedagoga, je i po výše uvedeném textu o podstatě speciálního pedagoga velmi obtížné. O klíčových kompetencích či schopnostech pro speciálně pedagogickou profesi nahlíží autoři (např. Kucharská, Lazarová, Müller, Sekera) obdobně. V literatuře se setkáváme s velkým množstvím výčtů kompetencí, které jsou pro profesi pedagoga, speciálního pedagoga či vychovatele podstatné. V mnohém se tyto pohledy shodují. Vyčet níže uvedených kompetencí speciálního pedagoga ukazuje na pomáhající charakter této profese.

Lazarová, (2005) uvádí nezbytné profesní kompetence učitele. Kompetence, o kterých autor mluví, jsou kompetence:

- k vyučování a výchově – sem zařazujeme, psychopedagogické kompetence, které jsou zaměřeny na projektování postupů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů a na výchovné působení (dovednost analyzovat, formulovat a projektovat učivo). Kompetence komunikativní umožňují efektivní komunikaci se žáky, rodiči i dalšími pedagogy či jinými odborníky (dovednost motivovat, navázat a udržet se žáky kontakt, dovednost regulovat, organizovat a řídit). Následují kompetence diagnostické, které spočívají v tom, že učitel dovede diagnostikovat znalosti, dovednosti žáka, styly učení, možné problémy a jiné potenciality, vztahy mezi žáky i školní klima třídy. Do této skupiny můžeme zařadit také schopnost poznat osobnostní vlastnosti dítěte, jeho dynamiku a změny ve výchovném procesu.

- osobnostní kompetence jsou další složkou, kterou podmiňují úspěšné pedagogické působení. Zde se jedná o dovednosti empatického, asertivního, autentického chování, flexibilitu, dovednosti akceptovat sebe i ostatní například žáky, rodiče a kolegy.

- rozvíjející kompetence – kam řadíme adaptivní kompetence, které spočívají v tom, že je pedagog schopný orientovat se ve společenských změnách a pomáhat s tímto i dítětem, zahrnuta je tu i dovednost vyrovnávat se se zátěží. Informační kompetence jsou důležité z hlediska držení kroku s moderní dobou, jsou to dovednosti pracovat s literaturou, strukturovat a využívat informace i s pomocí moderní informační technologie. V této skupině nesmí chybět výzkumné kompetence a sebereflexivní kompetence, které jsou dobré pro učitele, aby se mohl zamyslet nad svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti. V neposlední řadě se zde jedná i o autoregulační kompetence umožňující zdokonalování pedagogické činnosti a výchovného stylu a také pedagogických dovedností.

Další seznam osobnostních rysů pracovníků v oblasti speciální pedagogiky dle Sekery (2009) následující: - flexibilní, nelpí rigidně na pravidlech; - zralý, ovládající své potřeby a dobře vnímající potřeby druhých; - integrovaný a čestný; - dobře usuzující; - opírající se o zdravý selský rozum; - vyznávající hodnoty, jež jsou v souladu s programem a cílem instituce či jedince; - odpovědný - přiměřeně sebevědomý a rozvážně reagující - Respektující hranice dané jeho autoritou - Komunikativní, předpověditelný a spolupracující; - stabilní, tolerující frustraci; - otevřený a čestný, přijímající oprávněnou kritiku; - pevně podporující jedince/klienty; - udržující si jasnou hranici mezi problémy svými a problémy klientů; - podporující nezávislost jedince; - dávající dobrý příklad.

Spektrum osobnostních předpokladů je mnohem pestřejší, dle Kucharské a kol. (2013) se jedná o:

- komunikační schopnosti, - schopnost řešit problémy, - pedagogický takt, - smysl pro spravedlnost, - vztah k dětem, - schopnost improvizovat, - organizační schopnosti, - kultivované vystupování a úprava zevnějšku, - dovednost spolupráce a umění vyjednávat, - schopnost flexibilně reagovat na změny.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Jaký je rozdíl mezi chápáním vychovatelství jako povolání (profese) a poslání?
- Které kategorie pedagogických pracovníků by bylo možno zařadit mezi pomáhající profese a proč?
- Co je příčinou vysoké míry feminizace v pedagogických povoláních?
- Jak se liší společenská prestiž jednotlivých kategorií pedagogických pracovníků a proč?

Určete, kterými vlastnostmi může být charakterizován vychovaný jedinec a které vyžadují od pedagoga přistupovat k žákovi individuálně.

Analyzujte na základě odborní literatury aktuální problémy vychovatelů a pedagogů (coby profesní skupiny) vztahu žák a pedagog školní prostředí

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

nová kompetence	charakteristika

Z dalších doporučených pramenů (možno i z jiných zdrojů) vyhledejte informace a vepište do níže připravené tabulky stručné charakteristiky a podstatné znaky dalších kompetencí vychovatele – pedagoga (nejméně 5 obsaženy v odborní literatuře).

Nová kompetence	Charakteristika

SEZNAM LITERATURY

KUCHARSKÁ, A. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

LAZAROVÁ, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická. U10: Změny a inovace ve vzdělávání. Brno: Filozofická fakulta MU Brno, 2005, s. 109 – 122. ISBN 80-210-3891-8.

STÁREK, L. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2021. ISBN 978-80-7452-203-1.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

15. Morálka a mravní výchova

ANOTACE

Sociální pedagogika, její cíle. Vznik norem chování, obecně platný etický princip, význam v životě člověka. Vývoj etiky, morálka a právo. Základní etické pojmy. Etika individuální, etika sociální. Etika v období postmodernismu. Souvislost etiky s etiketou. Svoboda a kázeň ve vztahu k odpovědnosti člověka. Morální rozvoj osobnosti, role výchovy. Čtyři komponenty morální charakteristiky osobnosti, stádia morálního usuzování podle Kohlberga. Metody morální výchovy. Kázeň, druhy kázně.

KLÍČOVÁ SLOVA

Etika, morálka, mravní výchova

Průcha (1998, s. 286) uvádí asi neznámější formulaci, že výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka, který si za cíl klade dosáhnout pozitivních změn v jejím rozvoji. Jeřábková (1993, s. 30) ve své publikaci nahlíží na výchovu v užším a nejširším slova smyslu. „Výchovou v nejširším smyslu rozumíme rozvoj osobnosti, a to jednak působením druhých (tj. mezi dospělými a dětmi či mladistvými), jednak vlastní snahou (tzv. sebevýchovou). V užším slova smyslu chápeme výchovu jako plánovaná opatření s hluboce působícími účinky (Jeřábková, 1993, s. 30). Špaňhelová (2006, s. 116) k pojmu výchova dodává, že se při výchově u dítěte vytvářejí jeho postoje a způsob chování.

Již Jan Amos Komenský, učitel národů, ve svém díle Informatorium školy mateřské zdůraznil potřebu výchovy dětí od narození: „Jak mnohem snáze strůmek, aby tak neb tak rostl, ohnut a nastrojen býti může, nežli strom odrostlý: tak mnohem snáze v tomto prvním věku mládež ke všemu navedena býti může, nežli potom: jen toliko pravých k tomu prostředků užívaje, jenž jsou: I. Příklad ctností a mravů ustavičný. ...“ Na první místo Komenský staví ctnosti a mravy a k tomuto bodu popisuje dále „opičí“ sklony tedy sklony dětí k napodobování toho, co vidí a slyší.

Mravní výchova dle Kučerové (1990, s. 42) obrací jedince k sobě samému, pomáhá mu najít v sobě řád a rozvíjí kladné stránky jedince.

Předškolní období je důležitou etapou při utváření mravního profilu dítěte. Právě v této etapě života se vytváří první morální představy, city, návyky a vztahy určující další rozvoj osobnosti dítěte. Mravní výchovou rozumíme výchovné působení na jedince, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v jednotě s obecně uznávanými principy etiky.

Mravnost neboli morálka je úzce spjata s danou kultúrou, zvyky, tradicemi a je její neodmyslitelnou součástí. „Morálka je súhrn hodnôt, ktoré:

- ♣ určitá komunita preferuje, o ktoré sa vo svojom živote usiluje,
- ♣ vyjadrujú dôležitosť a významnosť určitého vybraného konania,
- ♣ vedú jej jednotlivých členov ku kladným hodnotám,
- ♣ vystríhajú pred negatívnym konaním (komunitou neakceptovateľným),
- ♣ prezentujú sociohistorickú skúsenosť ľudstva a danej komunity.“ (Kučerová, 1990)

Je dôležité, aby dieťa dokázalo své jednání kontrolovat a řídit v souladu s morálním poznáním. Morální poznání²⁴ zprostředkovává dítěti škola, rodina a rodiče, sociální komunita a každodenní situace (Kolláriková, 2001, s. 97). Na základě těchto informací si dítě postupně vybuduje individuální morálku, jakýsi vlastní hodnotový systém. Dítě tedy prochází během života morálním vývojem, který je ovlivněn věkem dítěte, zvláštnostmi osobnosti, výchovou, již zmiňovaným sociálním prostředím a normami dané společnosti.

Kučerová (1990, s. 46) uvádí, že morálka není násilnou adaptací. „Morálka není návod k odříkání a k vypěstění soustavy zábran v člověku pro situaci, v níž není pro všechny dost materiálních statků nebo svobody.“

Svobodová (2014, s. 70) popisuje morálku jako celkovou představu o správném jednání ve společnosti. „Morálka se dotýká obvykle věcí závažných a podstatných, ale nelze ji soudně vymáhat a za její porušení ukládat právní tresty. Za základní pravidlo lidské morálky můžeme považovat známé zlaté pravidlo „Nedělej druhým to, co nechceš, aby oni dělali tobě.““²⁶ Dále uvádí, že ustálené způsoby chování v dané situaci, vycházejí ze zvyklostí společnosti a nazývá je společenskými pravidly (Svobodová, 2014, s. 71). Přímo o společenských pravidlech pojednává etika například, jak se máme chovat při jídle, kdo vejde první do místnosti a podobně.

Svobodová (2014, s. 69) se zabývá pojmem lidské normality, který popisuje jako pozitivní opak deprivanství. Deprivanství znamená nedostatek volní síly, nerespektování odlišností a neschopnost spolupráce. Naopak lidská normalita znamená jednoduše řečeno „schopnost žít v souladu s morálními pravidly společnosti, rozlišovat dobro a zlo, přiklánět se na stranu dobra a neškodit druhým lidem.

A jak tedy rozumět morálnímu jednání? Nejčastější odpovědí je jednání ve shodě s dobrem. Odpověď se jeví na první pohled srozumitelná, nicméně ve skutečnosti je vymezení tohoto pojmu problematické.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Vymezte pojmy morálka a etika.
- Popište stručně historii vývoje etických norem.
- V čem se liší etika individuální a etika sociální?

Z dalších doporučených pramenů (případně z jiných zdrojů) vyhledejte a analyzujte základní kategorie morálky.

Jaké jsou fáze procesu mravní výchovy.

Ve spisech Platóna a Aristotela se vedla diskuse o tom, v čem spočívá dobrý život, o ideálních vlastnostech člověka – analyzujte a popište v čem konkrétně.

Analyzujte na základě odborní literatury, proč potřebují učitelé profesní morálku ve své profesi.

Co by měl obsahovat Etický kodex pedagoga...

Etický kodex pedagoga	Charakteristika

SEZNAM LITERATURY

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykovy univerzity, 1990. ISBN 80-210-0183-6.

STÁREK, L. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2021. ISBN 978-80-7452-203-1.

SVOBODOVÁ, E. a kol. *Objevujeme s dětmi kulturu a společnost*. Praha: Raabe s.r.o., 2014. ISBN 978-80-7496-165-6.

ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa aneb Rozumíme si?*. Praha: Mladá fronta, 2006. ISBN 80-204-1513-0.

16. Výchovná funkce rodiny a výchova ve volném čase

ANOTACE

Význam rodiny v socializaci dítěte. Historický vývoj a funkce rodiny. Nedostatky v rodinné výchově a možnosti jejich překonávání. Formy náhradní péče o děti. Spolupráce školy s rodiči žáků, organizace rodičů. Možnosti spolupráce třídního učitele a vychovatele s rodiči žáků. Změny v současné rodině. Pedagogický problém využívání volného času. Mimoškolní instituce výchovné a sociální. Hlavní příčiny sociálně patologických jevů a prevence.

KLÍČOVÁ SLOVA

náhradní výchova, rodina, škola, volný čas, výchova

Ústředním pedagogickým tématem je interakce výchovy, jedince a společnosti. Výchova bývá definována jako proces záměrného působení na jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti. Někdy se proto rozlišují jednotlivé složky výchovy – tělesná, mravní, estetická atp. Při výchově jde o utváření a formování osobnosti člověka, přičemž existují různá pojetí výchovy – může být pojímána jako proces plně řízený vychovatelem, jako proces, na kterém se vychovávaný aktivně podílí, nebo jako vzájemné působení vychovávajícího a vychovávaného. V pedagogice je běžné používat pojem výchova ve spojení s pojmem vzdělávání. Vzdělávání bývá definováno jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, který je typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování. Nemusí tomu tak být vždy, vedle vzdělávání formálního, které se uskutečňuje ve školách, rozlišujeme i vzdělávání neformální, ke kterému dochází v institucích mimo vzdělávací systém (např. v autoškolách), a vzdělávání informální, které probíhá zcela neorganizovaně v každodenním životě, např. sledováním televize. Pojmy výchova a vzdělávání můžeme nahradit jedním slovem edukace – přesto však nejsou v češtině, ani v jiných jazycích, zcela synonymní. Můžeme rozlišit různá pojetí vzájemného vztahu výchovy a vzdělávání, kdy jeden je nadřazen druhému, stojí vedle sebe jako pojmy souřadné, příp. pojem vzdělání vystupuje jako výsledek procesu výchovy. Tyto teoretické modely mohou mít, při uplatnění v praxi, zcela konkrétní dopady na pedagogický proces – může docházet např. ke snaze o umělé oddělování výchovných a vzdělávacích cílů pod heslem Škola vzdělává, rodina vychovává apod. Přes naznačené významové rozdíly mají pojmy výchova, vzdělávání a edukace společné jádro a tím je vyvádění – pohyb vzhůru nebo zevnitř ven, z temnoty na světlo, od stagnace k rozvoji.

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

Běžné formy spolupráce mezi rodinou a školou

Třídní schůzka a individuální konzultace

Feřtek (2011) hodnotí jako nejpodstatnější na třídní schůzce diskuzi s rodiči ohledně jejich spokojenosti s organizací vyučování, čeho si rodiče na škole cení nejvíce a co by rádi změnili. Proto by pedagogové měli využít tuto příležitost právě k výše zmíněnému účelu. Debata o známkách by měla být zásadně věcí soukromou, proto by měla probíhat pouze za účasti rodiče, pedagoga, popř. i žáka. Čapek (2013) uvádí, že třídní schůzky se staly po dlouhých desetiletích jejich konání tak neoddělitelnou součástí českých škol, že nelze najít v současném školním prostředí školu, ve které by se třídní schůzky nepořádaly. Velkým nedostatkem mnohých třídních schůzek je bohužel to, že školy v podstatě neprovedly za dlouhá desetiletí organizace třídních schůzek téměř žádné změny. Příčinou může být, že učitelé nevidí smysl, proč by měli nějaké změny provést, nebo by změny provedli rádi, ale nemají žádnou představu o jejich podobě. Problematice organizace třídní schůzky bude věnována samostatná kapitola.

Zápis do 1. ročníku základních škol

Zápis k povinné školní docházce můžeme vnímat jako základ budování spolupráce rodiny a školy. Dle Feřteka (2011) je zápis, ač je mnohdy považován jako rutinní záležitost, zásadním okamžikem, kdy pedagogové a škola jako sociální instituce nabízí své služby rodičům, s nimiž nejspíše budou v kontaktu následujících devět let. Smysl této akce hodnotí Feřtek jako velmi jasný – kromě nutnosti zjistit školní zralost budoucích žáků se jedná o příležitost školu ukázat v tom nejlepším světle. Proto je podstatné, jak je zápis zorganizován. Některé školy upřednostňují úřední charakter zápisu, jiní organizují zápis ve formě bojové hry, kdy děti plní dobrodružné úkoly. Pro rodiče je však podstatné také to, zda se zde již při této první příležitosti společného setkání cítí vítaně, že nejsou pouhý doprovod dalšího budoucího žáka. Bohužel musí rodiče, současně se svými dětmi, často čekat na chodbě, kde se nemohou posadit.

Významnou pozitivní roli může sehrát připravené posezení pro rodiče, popřípadě i dětský koutek pro děti. Ideální může být improvizovaná kavárna s hracím koutkem.

Informační schůzka pro rodiče žáků 1. tříd

Tato aktivita je pro rodiče, jejichž dítě půjde poprvé do školy, většinou prvním setkáním a počátkem budování vztahu mezi nimi a školou jejich dítěte. (Čapek, 2013) „Pořádá se obvykle v červnu za přítomnosti budoucích třídních učitelů, vychovatelek, vedení školy, zástupců výboru Klubu přátel školy. Informace jsou z oblasti organizace školy, z oblasti psychické hygieny a také z oblasti spolupráce a aktivního zapojení rodičů do života školy.“ (Kaiser 2000, s. 10) Těchto setkání lze využít také k získání základních dat o dítěti. Krejčová a Kargerová (2011) doporučují, aby pedagogové přichystali předem připravené formuláře, které se stanou součástí spisu každého dítěte. Při prvním setkání dochází k vytváření pravidel pro spolupráci, komunikaci, zjišťování očekávání rodičů a sdělování jim, jaké jsou požadavky a očekávání pedagogů.

Den otevřených dveří

V dnešní době velmi rozšířenou akcí bývají dny otevřených dveří, školy využívají této akce především pro prezentaci školy rodičům budoucích prvňáčků. Mnozí rodiče si dokáží z této akce udělat celkem reálnou představu o kvalitě dané školy. Minorita škol nabízí také k nahlédnutí ukázkou vyučování. Poučenější školy nechávají nahlédnout rodiče do ukázek výuky a volí pestřejší provedení této akce. (Čapek, 2013)

Koncerty a vystoupení pro rodiče

Koncerty a různé druhy vystoupení pro rodiče jsou na školách častým jevem. Podle Čapka (2013) je potřeba brát zřetel jak na děti nadané, které například navštěvují ZUŠ, jako zapojit do těchto akcí všechny děti. Feřtek (2011) zdůrazňuje, že je potřeba tyto akce naplánovat na dobu, kdy se rodiče opravdu mohou zúčastnit. Například pokud bude besídka naplánována na dopolední hodiny, škola tímto nedává rodičům najevo, že stála o jejich účast. Vhodné také je, aby tyto akce každý rok měly rozličný charakter, proto jsou inovace a změny scénářů vítané. Důležitá je také délka daného vystoupení, neměla by přesáhnout dvě hodiny. Smyslem podobných představení je ukázka, že škola se podílí na obecním společenském dění, prezentace školy jako místa, kde se něco děje. Mimo jiné vzniká příležitost, aby si rodiče a učitelé neformálně popovídali i o tématech nesouvisejících se školou. Proto je vhodné zařadit po konci samotného představení malý raut s cukrovím, kávou a čajem. (Feřtek, 2011)

Výtvarné dílny

Tato aktivita je velmi oblíbená a přístupná. Výtvarné dílny mohou navštěvovat rodiče společně se svými dětmi, nebo i samostatně. Základní činností jsou kreativní tvoření, zajímavé ruční práce nebo výtvarné činnosti. Čapek (2013) uvádí, že lze dílny ozvláštnit například účastí některého z rodičů, který zde představuje své povolání. Výtvarné dílny průběžně nabývají na oblibě a školy je zařazují do harmonogramu školního roku stále v hojnějším počtu.

Kroužky a volnočasové aktivity vedené rodičem

Čapek (2013) definuje tři zásadní formy zapojení dobrovolníků. 1. Spolupráce s dobrovolnickým centrem. 2. Spolupráce s vysílající organizací. 3. Vlastní dobrovolnický program. Pro školu je nejvýhodnější dobrovolnický program bez státní podpory, díky němuž se vyhnou omezení týkajících se věku, pojištění, smluvních vztahů a jiných podmínek. Přesto by měl mít i tento program určité náležitosti, jako je určený koordinátor, specifikovaná činnost dobrovolníků, sepsané smlouvy o spolupráci a v nejlepší případě také podepsaný etický kodex chránící zájmy žáků a školy. Podle Feřtka (2011) je vhodnější variantou příležitostné „lektorství“ například v rukodělných dílnách, rodiče jsou méně časově zatíženi, škola má možnost komunikovat a spolupracovat s větším množstvím rodičů – lektorů.

Návštěva rodiče ve výuce, asistence rodiče při výuce

Pro rodiče je tato možnost lákavá, škola jím tímto umožňuje nahlédnout přímo do průběhu vyučování, mají možnost pozorovat své dítě v jiném než domácím prostředí a strávit s ním více času. Mohou zjistit jaký je vztah jejich dítěte vůči autoritám, jak se projevuje ve třídním kolektivu, nebo jak pečuje o své věci. Navíc rodiče zažívají ze strany školy pocit, že jsou potřební, mohou se realizovat a uplatnit. (Čapek, 2013) Vzdělávací program Začít spolu spolupracuje s rodiči mimo jiné právě formou jejich asistence při výuce. Mohou využít možnosti pozorovat výuku jako hosté, připravovat výuku, asistovat při různých činnostech v centrech aktivit (pracovních stanovištích) ve třídě a individuálně se věnovat dětem, které to potřebují. (Krejčová, Kargerová, 2003)

Rodič jako specialista na svůj obor

„Rodiče asistují při učebních aktivitách, které se tematicky vztahují k oblasti jejich profese či zájmů, zajišťují exkurze na vlastní pracoviště, dopravu na školní výlet, vypomohou s výrobou pomůcek, výzdobou a vybavením třídy.“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 165) Rodiče, mající o tuto aktivitu zájem,

mohou dětem objasnit, co potřebují ke svému povolání za vzdělání, zda musí pracovat v týmu, ovládat cizí jazyk, jednat s lidmi, zvládat výborně matematické dovednosti atd. Vhodné je, aby si žáci provedli jednoduché zápisky a následující den si o daném tématu s pedagogem promluvili. Přínosné je mimo jiné zdokonalování komunikačních dovedností u dětí, kladení otázek, dovednosti naslouchat druhým.

Pomoc rodičů při výletech a exkurzích

Podle Čapka (2013) je tato forma spolupráce typická pro 1. stupeň ZŠ, později se rodiče v tomto směru zapojují spíše sporadicky. Pedagogové jsou většinou k této formě spolupráce velmi vstřícní.

Rodič ve sdružení na podporu školy

Sdružení rodičů a přátel školy existuje, s možnými variantami názvů, na většině současných škol. Hlavním účelem takovýchto sdružení je především rozmanitá podpora školy, ale také domáhání svých zájmů a práv. Zpravidla je organizuje škola, schůzky mají formální charakter a konají se přibližně dvakrát za rok. Jiným případem jsou občanská sdružení, organizovaná přímo rodiči. Mají vlastní pravidla, finance i peněžní účet a jako takové mohou žádat o granty, které jsou školám nedostupné. Tato nezávislá organizace při škole naznačuje, že jsou zde rodiče velmi aktivní, mají jasnou představu o pomoci a podpoře školy. Častou formou pomoci je získávání finanční podpory, pomoc při organizaci různých školních akcí. Výjimkou nejsou také sdružení, která svolávají třídní schůzky. Nesnáze jsou bohužel zakořeněny v délce trvání těchto sdružení. Často s odchodem dítěte na jinou školu rodiče přirozeně přestanou jevit zájem o účast v takovémto sdružení a může být náročné najít jiné aktivní rodiče. (Feřtek, 2011)

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO SAMOSTUDIUM

- Jaký význam má volný čas v životě dítěte?
- Jak může rodič zajistit plnohodnotné trávení volného času?
- Význam rodiny v rámci edukačního procesu dítěte.
- Jaká jsou úskalí spolupráce rodiny a školy?
- Jak mohou pomoci sdružení rodičů v rámci spolupráce rodina a škola?

Vyjmenujete a stručně popíšete nehmotné a hmotné prostředky výchovy v rodině.

Zdůvodněte proč se tvrdí, že metody výchovy jsou klíčové prvky, nejvíce podněcující ke tvořivosti, samostatnosti a aktivitě vychovávaných jedinců v rodině.

Jaké jsou vhodné a nevhodné způsoby odměňování a trestání v rodině.

Stručně charakterizujte klasické metody výchovy k rodičovství, které se uplatňují v rodinném prostředí.

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

základní funkce rodinné výchovy	Charakteristika

SEZNAM LITERATURY

ČAPEK, R. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.

FEŘTEK, T. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. Praha: Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.

FEŘTEK, T. *Schůzky ve trojici mají jednoznačně kladný ohlas*. 2012. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/schuzky-vetrojici-maji-jednoznacne-kladny-ohlas/>

KAISER, D. Spolupráce s rodiči. In: Beran, V., Hausenblas, O., & Košťálová, H, *RAAdce učitele*. Praha: Raabe, 2020. ISBN 80-86307-06-9.

KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole. Texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-391-3.

KREJČOVÁ, V., & KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.

STÁREK, L. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2021. ISBN 978-80-7452-203-1.

17. Ukázka kontrolních otázek

- Vysvětlete, co je podstatou výchovy.
- Proč je obtížné stanovit cíl výchovy?
- Jaké jsou hlavní znaky výchovy?
- Vysvětlete vztah mezi výchovou a vzděláváním.
- Jmenujte hlavní pedagogické disciplíny.
- Jaké jsou hlavní faktory determinující vývoj člověka?
- Vysvětlete negativní důsledky krajních stanovisek tzv. dvoufaktorové teorie.
- Pokuste se zdůvodnit reálný pedagogický optimismus.
- Co označuje tzv. kultivační a operativní linie v názorech na význam vzdělání a výchovy pro společnost?
- Vysvětlete, v čem je riziko pedagogického utilitarismu.
- V čem spočívá problém zjišťování ekonomické hodnoty vzdělání?
- Co označuje pojem "nepeněžní zisky" vzdělání?
- Vyjmenujte hlavní trendy v systému vzdělávání v posledních letech.
- Jakým způsobem jsou realizovány demokratické principy vzdělávání?
- Vysvětlete princip jednotné a dvojkolejné školské soustavy.
- Jaké přednosti a nedostatky má jednotná školská soustava?
- Jaké přednosti a nedostatky má dvojkolejná školská soustava?
- Co znamená kvantitativní a kvalitativní diferenciaci žáků?
- Pokuste se navrhnout optimální řešení diferenciaci žáků.
- Jaké jsou důvody ke studiu historie vědního oboru?

- Jaké jsou známy nejstarší památky školního vzdělávání?
- Kterému historickému období říkáme antika a čím je charakterizováno?
- Jmenujte řecké filosofy zabývající se otázkami výchovy.
- Čím je významné období helénismu?
- Jmenujte instituce křesťanského vzdělávání.
- Popište rytířskou výchovu.
- Vysvětlete vznik a význam univerzit.
- Popište Univerzitu Karlovu v době vzniku a význam Jana Husa.
- Pro koho byly určeny městské (partikulární) školy?
- Charakterizujte období renesance a humanismu, jmenujte některé představitele.
- Vysvětlete zvláštnosti vzdělávání na jezuitských kolejích.
- V čem spočíval význam Jednoty bratrské?
- Popište stručně život J. A. Komenského a vyjmenujte jeho hlavní díla.
- V čem spočívá význam J. A. Komenského?
- Jmenujte evropské osobnosti významné pro pedagogiku 17. – 20. století.
- Čím je významný J. J. Rousseau pro pedagogiku?
- V čem spočívá význam J. F. Herbarta?
- Jmenujte významné české pedagogy 17. – 20. století a vysvětlete jejich přínos.
- Popište školskou reformu z roku 1774.
- V čem spočíval význam národního obrození a jak se projevilo v úsilí pedagogů?
- Vysvětlete změny ve školské reformě z r. 1869.

- Jaké zásluhy o pedagogiku má G. A. Lindner
- Jmenujte hlavní pedagogické směry od 20. století do současnosti, jaké jsou jejich přednosti a rizika.
- Vysvětlete, v čem je problém antiautoritativní pedagogiky?
- Jak probíhal vývoj pedagogiky po vzniku ČSR v r. 1918?
- Charakterizujte vývoj školství u nás po druhé světové válce.
- Charakterizujte změny ve školství v ČR po roce 1990.
- Pokuste se vymezit hlavní problémy našeho současného školství.
- Jak můžeme definovat pojem vzdělání?
- Vysvětlete problém stanovení základního učiva a způsoby řešení.
- Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy?
- V jakých dokumentech je konkretizován obsah vzdělání?
- Jaké znáte druhy vzdělání a čím se liší?
- Popište jednotlivé koncepce vyučování.
- Které koncepce vyučování se jeví jako perspektivní?
- Vysvětlete podstatu vyučovacího procesu a jeho průběh.
- Jak byste zdůvodnil/a význam didaktických zásad?
- Popište základní didaktické zásady.
- Vymezte pojem vyučovací metoda a naznačte kritéria třídění těchto metod.
- Jaké znáte aktivizující didaktické metody?
- Popište základní organizační formy vyučování, přednosti a nedostatky.
- Zamyslete se nad požadavkem výuky dětí v domácích podmínkách.

- K čemu slouží didaktické technické prostředky?
- Jakým způsobem můžeme třídit didaktické technické prostředky?
- Vysvětlete z pedagogického hlediska význam motivace žáka.
- Jaké znáte obranné mechanismy na frustraci potřeb?
- Vysvětlete, co znamená kladná a záporná motivace, jak jí vytváříme?
- Zamyslete se nad rizikovými faktory způsobujícími demotivaci žáků.
- Pokuste se vymezit pojmy kontrola, hodnocení a klasifikace ve vyučování.
- Vysvětlete odlišnost zkoumání jevů ve společenských a přírodních vědách.
- Jak se provádí školní klasifikace a v čem spočívají její problémy?
- Vysvětlete přednosti a nedostatky ústní a písemné zkoušky.
- Vysvětlete specifické zvláštnosti didaktických testů.
- Čím argumentují zastánci slovního hodnocení žáků?
- Vyjmenujte a popište hlavní funkce zkoušek.
- Vysvětlete pojmy diagnóza, diagnostika a jejich užití v pedagogice.
- V čem spočívá rozdíl mezi pedagogickou a psychologickou diagnostikou?
- Jaké znáte metody pedagogické diagnostiky?
- Popište hlavní chyby, kterých se učitel či vychovatel může při diagnostice dopustit.
- Jakými změnami procházelo pojetí osobnosti učitele v historii?
- Zamyslete se nad specifickými odlišnostmi učitelské profese od jiných povolání.
- Jaké požadavky jsou kladeny na úspěšného učitele?
- Co byste mohl/a říci k tzv. typologii učitele?

- V čem spočívá autorita učitele/vychovatele a její význam v pedagogické práci?
- Jaká je úroveň prestiže pedagogického povolání a co ji ovlivňuje?
- Co je cílem sociální pedagogiky a čím se liší od sociální psychologie?
- Vysvětlete důvody, proč vznikly normy chování člověka.
- Vymezte pojmy morálka a etika.
- Popište stručně historii vývoje etických norem.
- V čem se liší etika individuální a etika sociální?
- Jaké nebezpečí skrývá tzv. „sociální darwinismus“?
- Vyjmenujte čtyři hlavní komponenty morální charakteristiky osobnosti.
- Co víte o teorii vývoje morálního usuzování L. Kohlberga?
- Čím je ovlivněna hierarchie hodnot jedince?
- Pokuste se vysvětlit vztah mezi svobodou a kázní jednotlivce a důsledky tohoto vztahu pro výchovu.
- Vymezte pojem kázeň a určete její úlohu ve výchově.
- Jaké znáte metody morální výchovy?
- Vysvětlete příčiny složitosti užití metody trestu v pedagogické teorii a praxi.
- Z jakých důvodů je odmítán tělesný trest?
- Proč je významné harmonické rodinné prostředí pro zdravý vývoj dítěte?
- Vyjmenujte základní znaky a společenské funkce rodiny.
- Jaké znáte formy náhradní péče o děti?
- Zamyslete se nad problémy současné rodiny a jejich důsledky pro vývoj dítěte.
- Jaké jsou příčiny výrazného poklesu sňatečnosti a porodnosti v ČR?

- Které faktory ovlivňují výchovný styl v rodině?
- Jaké nedostatky se mohou vyskytovat v rodinné výchově a jaké bývají důsledky?
- Popište možnosti spolupráce školy s rodiči žáků.
- Na jaké změny ve vztahu rodičů ke škole upozorňují nové sociologické studie?
- Co označuje pojem školní úspěšnost žáka?
- Jaké nároky klade na žáka osvojení si role člena sociální skupiny?
- Jakými prostředky diagnostikuje učitel a vychovatel žakovskou skupinu a jakými prostředky ji ovlivňuje?
- Vysvětlete, co vytváří výchovný systém školy, výchovného zařízení.
- Pokuste se vymezit pojem volný čas a jeho funkce.
- Popište možnosti zájmové činnosti žáků organizované školou a dalšími institucemi.
- Jaké znáte zájmové organizace umožňující zapojení dětem a mládeži?
- Vysvětlete, jaké jsou pedagogické zřetele zájmové činnosti organizované a neorganizované.
- Zamyslete se nad rizikovými faktory trávení volného času dětí a mládeže.
- Pokuste se navrhnout komplexní opatření k vhodnému využití volného času mládeže.

18. Seznam povinné a doporučené literatury a dalších zdrojů

Povinná literatura:

DVOŘÁČEK, J. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠE, 2014. ISBN 978-80-245-2014-8.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X.

KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9

LACA, S. *Etické kontexty v pedagogickej profesie*, Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2013, s. 180, ISBN 978-80-87182-35-2.

STÁREK, L. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2021. ISBN 978-80-7452-203-1.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Doporučená literatura:

- ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha: SPN, 1990.
- BENDL, S. *Školní kázeň: metody a strategie*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-858660-80-3.
- BENEŠ, M. *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha: SPN, 1965.
- CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera : obr. a zprávy ze svět. hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.
- DVOŘÁČEK, J. *Vzdělávání v integrující se Evropě*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 2001. ISBN 80-245-0223-2.
- DVOŘÁČEK, J. *Kapitoly z etiky*. Praha: Oeconomica, 2004. ISBN 80-86855-00-7.
- DVOŘÁČEK, J. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Oeconomica, 2005. ISBN 80-245-0886-9.
- FINKOVÁ, D. *Iničiační analýza podmínek inkluze u osob se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3865-8.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 1996. ISBN 808593115x.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-118-4.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 8072901281.

- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-154-1.
- HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1984.
- HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- CHLUP, O. *Výchova v zrcadle pramenů*. Praha: Dědictví Komenského, 1948.
- ILLICH, I. *Odškolení společnosti: polemický spis*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-96-6.
- JEŽKOVÁ, V., WALTEROVÁ, E. *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN isbn80-86039-19-6.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KALOUS, J. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN 80-211-0247-0.
- IMMANUEL, K. [Z NEMECKÉHO ORIG. PREL. PATRÍCIA ELEXOVÁ]. *Základy metafyziky mravov*. Bratislava: Kalligram, 2004. ISBN 8071496359.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Ilustroval Stanislav FIALA. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-167-3.
- KOHLBERG, L. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. New York: Rinehart & Winston, 31- 53, 1976.
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-123-1.
- KOLUCHOVÁ, J. *Psychický vývoj dětí v pěstounské péči*. Praha: MPSV ČR, 1992.
- KOMENSKÝ, J. A. Vybrané spisy J. A. Komenského. Sv.1, sv.2. Praha: SPN, Academia, 1958 - 1960.
- KOTÁSEK, J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice („Bílá kniha“)*. Praha: MŠMT, 2001.
- KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: NČAV, 1987.

- KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KOUCKÝ, J. a kol. *Evropská unie a vzdělávání*. Učit. noviny, roč. 106, č. 22-23, 3. 6. 2003.
- KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 978-80-21001-83-1.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
- KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: 1974.
- LOCKE, J. *Několik myšlenek o vychování*. Praha: Dědictví Komenského, 1906.
- LORENZ, K. *8 smrtelných hříchů*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-212-0.
- LORENZ, K. *Takzvané zlo*. Přeložil Alena VESELOVSKÁ. Praha: Academia, c2003. ISBN 80-204-0264-0.
- MAKARENKO, A. S. *Spisy V*. Praha: SPN, 1954.
- MAREK, F., ZAPLETAL, Š. *Filosofická čítanka*. Praha: Svoboda, 1971.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
- MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1989.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Z. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.
- MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade mecum, 1997. Věda do kapsy. ISBN 80-86041-25-5.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975.
- MOŽNÝ, I. *Česká rodina pozdní modernity: Nová podoba starého partnera*

- a rivala školy*. Pedagogika 4/2004, s. 309 – 325. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. ISSN 0031-3815
- PAŘÍZEK, V. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Knihovnička učitele. ISBN 80-04-23897-1.
- PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PECHA, L. *Woodcraft: lesní moudrost a lesní bratrstvo*. [Praha: Levné knihy KMa, 2007]. ISBN 80-7198-353-5.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 97-880-2461-916-3.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- POLIŠENSKÝ, J., PAŘÍZEK, V. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha: SPN, 1987.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178584-9.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- REIMER, E. *School is dead*. Doubleday and Comp., New York 1971.
- ROTPORT, M. *Didaktická technika*. Praha: Oeconomica, 2003. ISBN 80-245-0481-2.
- ROTTEROVÁ, B. *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha: UK, 1972.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1972.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

- SAK, P., KOLESÁROVÁ, K. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1996.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, J. *Problém osmiletých gymnázií*. Pedagogika 3/2001, s. 244 – 258., ISSN 0031-3815
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, M. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.
- STAŇKOVÁ, V. *Teorie a praxe výchovy mimo vyučování*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1984.
- STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991.
- ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-467-3.
- ŠTVERÁK, V., KUČERA, Z. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. V Praze: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-626-0.
- TOMÁŠEK, K. F. *Pedagogika*. Brno: Nibowaka, 1992.
- UHER, J. *Problém kázně*. Praha: Dědictví Komenského, 1924.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. Vyd. 3., upr. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÁŇOVÁ, R. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-86039-29-3.

- VÁŇOVÁ, M. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-51-x.
- VÁŇOVÁ, M. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-68-6.
- VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9.
- VESELÝ, O. *Vysoké školství v české republice*. Praha: 2007, 110 s. Diplomová práce na Fakultě financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze na katedře didaktiky. (Vedoucí diplomové práce Jiří Dvořáček.)
- VIKTOROVÁ, I. *Spolupráce školy a rodiny v zahraničí*. Praha: ÚPPV, 1992.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
- WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti I, II*. Brno, Paido 2005
- ZANKOV, L.V. *Didaktika a život*. Bratislava: SPN, 1971.

Další prameny:

- České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie. Praha, ÚIV, vydavatelství Tauris 1999.
- Katalog. T - 118 SO-RAD. Psychodiagnostika, s.r.o. Brno, 1996 -1998.
- Listina základních práv a svobod, čs. ústavní zákon č. 23/1991 Sb. Usnesením ČNR z 16.12. 1992 prohlášena za součást ústavního pořádku ČR. Sbírka zákonů č. 2/1993.
- Materiály MŠMT, ÚIV, Eurydice, OECD, PHARE, www.novamaturita.cz. aj.
- Minimální preventivní program pro školy a školská zařízení v oblasti zneužívání návykových látek "Škola bez drog". Materiál MŠMT ČR. Učit. noviny 10/1998.
- Účast na vzdělávání a výkony škol. Středisko vzdělávací politiky, UK Praha, 2008.
- Unterstützen statt erziehen. Idee, Initiative, Praxis, Literatur, Kontakte. Freundschaft mit Kindern - Förderkreis e.v., Hammerstr. 268, D-48153 Münster. 1975.
- Úmluva o právech dítěte. New York 1989. Výbor pro lidská práva, Praha 1991.
- Zákon č. 72/1995 Sb. - novelizovaný zákon o rodině.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zprávy o národní politice ve vzdělávání (OECD). Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1996.