

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

KULTIVACE LIDSTVÍ JAKO ÚKOL VÝCHOVY

Vedoucí práce: PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Autor práce: Edita Vovsíková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2017

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum, 30. 3. 2017

.....
Edita Vovsíková

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za cenné rady a metodické vedení práce. Zejména také za to, že jsem měla možnost potkat při svém studiu tak inspirativního pedagoga.

OBSAH:

ÚVOD.....	6
1 Lidství	9
2 Filosofie výchovy	12
2.1 Elementární pojmy z řecké filosofie.....	14
2.1.1 Logos.....	14
2.1.2 Idea.....	15
2.1.3 Alétheia	15
2.2 Pojmy z řecké filosofie patřící do filosofie výchovy.....	15
2.2.1 Scholé a scholia.....	15
2.2.2 Areté.....	16
2.2.3 Sofia – Polymatheia	16
2.2.4 Eusebia	16
2.3 Archetypy výchovy	16
3 Výchovný proces a jeho systém.....	19
3.1 Cíle výchovy.....	19
3.2 Podmínky výchovy	21
3.3 Prostředky výchovy	22
3.4 Výsledky výchovy	24
3.5 Fáze výchovného procesu.....	24
4 Vychovatel	26
4.1 Respekt k osobnosti dítěte	29
4.1.1 Komplexní chápání osobnosti dítěte	31
4.2 Vývojové směřování osobnosti dítěte	32
4.3 Potřeby dítěte.....	33
4.4 Pedagogické dovednosti	34
4.5 Vychovávaný a vychovatel.....	35
4.6 Pedagogická komunikace	37
4.7 „Učitelské desatero“	38
5 Prostředí ve výchově.....	40
5.1 Rodina.....	43
5.1.1 Styly výchovy.....	45
5.2 Vrstevnická skupina	46
6 Institucionalizované prostředí výchovy	47
6.1 Škola v kontextu společnosti.....	48
6.1.1 Společnost globalizovaná.....	49
6.1.2 Společnost postmoderní	49

6.1.3	Společnost vědění.....	49
6.1.4	Společnost krize	50
7	Výchova jako proces humanizace člověka	51
7.1	Smysl výchovy	54
7.2	Charakteristické rysy výchovy	55
7.3	Výchova a vzdělání	55
7.4	Pedagogika J. A. Komenského	56
7.5	Antinomie výchovy	58
7.6	Empatie.....	61
7.7	Čas výchovy	63
7.8	Podobenství o Platónské jeskyni	63
7.9	Etika.....	66
7.9.1	Etická výchova	67
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75
	PŘÍLOHY	76
	ABSTRAKT	77
	ABSTRACT.....	78

ÚVOD

*„Žák nemá se ve škole jenom naučit
jistým prostředkům k určitým cílům,
nýbrž má se naučit něco vyššího chtít.“*
(Patočka, J. Péče o duši I, s. 367)

Fenomén formování osobnosti člověka prostřednictvím výchovy a vzdělávání je skoro stejně starý jako sama lidská populace. Odpovědět na otázky – co, kdy a jak může ovlivnit výchovně-vzdělávací proces – se snaží filosofie výchovy. Pokud rozdělím slovní spojení, mohou mi vzniknout dvě samostatné oblasti – filosofie a výchova, které právě spojením svých obsahů dostávají nový rozměr o sebe sama obohacené.

Uvést zcela výstižnou definici výchovy není zrovna jednoduché, protože právem je výchovný proces považován za složitou činnost pro jeho různorodost a mnohotvárnost. Třeba i z toho důvodu, že lidský jedinec nežije na světě sám, nýbrž je součástí společnosti. Výchovu – nebo také stále více používaným slovem edukaci – můžeme chápat jako cílevědomou, všestrannou a plánovitou činnost, která má za úkol připravit člověka pro jeho úkoly ve společnosti a v jeho osobním životě. Výchova je celoživotní působení na procesy lidského učení a zespolečňování, jejímž cílem jsou přeměny člověka po všech stránkách jeho osobnosti. Tedy k celkové harmonii osobnosti, tedy jak se snaží například současná věda postihnout celek člověka zdůrazněním čtyř komponent a hovoří o bio-psycho-sociálně-transcendentním modelu.

Právě tímto tvrzením se již dotýkáme filosofie. *Filein* – mít rád, toužit po něčem; *sofia* – moudrost, zdatnost. Filosofie se věnuje soustavnému a také kritickému zkoumání skutečnosti – světa, člověka, společnosti – v mnoha případech, právě i tomu – co je přesahuje. Snaží se zejména o nalezení skutečného poznání, smyslu a kvalitního žití. Není to jen školní předmět, ale dá se svým způsobem nazvat jako způsob života, ve kterém si dovolíme žasnout.

Po spojení filosofie a výchovy docházíme k tomu, že to je moderní filosofická disciplína, která se zabývá cíli a smyslem výchovy pro jednotlivého člověka, ale i jeho poslání pro společnost. Má blízko k pedagogice, která se však spíše zabývá zejména metodami vzdělání. Naopak filosofie výchovy se neustále s údivem táže, cože to výchova vlastně je a snaží se rozpitvat všechny obvyklé postupy a tradiční tvrzení.

Stále bychom měli mít na paměti, že ve výchově jde o vychovávání: znamená to, že vychovatel působí na vychovávaného a vychováváný, aby mu byla výchova přínosem, by se měl starat o svou duši, která mu může napomoci se vychovaným stát. Pokud tuto linku převedeme do kruhu, jeví se to – jako možnost skvěle fungující skutečnosti. Vychovatel umí vychovávat, já jako vychováváný se díky tomu, že mám jasno v postojích k sobě a ke světu, se mohu nechat co nejlépe vychovat. A pokud se mi toho daru dostane, mohu ho zase předat a začít další pomyslný kruh. Podstatou této harmonie je předpoklad, že ani v jedné části soukolí nenastane zádrhel. Který by se mohl projevit možnou disharmonií.

Samozřejmostí je, že vychovatel působí na vychovávaného celou svou bytostí, vším co se ho dotýká, tím jak se projevuje. Radostí a velkým životním přínosem je, pokud máte možnost, pedagoga tohoto ražení zažít. Jeho správné pojetí sebe sama a okolního světa se zejména projevuje v tom, že si vychovávaného získá svou opravdovostí, čestností, spravedlivostí, láskyplným učitelským jednáním, ochotou, možnostmi diskutovat, akceptací vychovávaných či nabídkou inspirace. Dá se tedy jen stěží říci, že by právě tento typ neměl filosofii výchovy zvládnutou. Na druhou stranu je více než patrné, v kolika různých oblastech musí mít vychovatel v sobě jasno a mít jasné vymezení vůči okolní společnosti, potažmo světu.

Na druhé straně stojí vychováváný, který díky tomu, že na něj působí v tomto rozlišném spektru vlastností a kompetencí vychovatel – může v tomto výchovném procesu více než získat. Člověk má tedy příležitost přes své nitro být sám sobě tvořitelem. Může se vytvořit k obrazu svému v rovině duše. Vytvoří si své vlastní sebepojetí – svou identitu. Právě tento moment je jedním z hlavních východisek výchovy. Výchova se snaží o začlenění do tohoto osobního poslání, nabádání k němu, motivací pro ně. Všechny tyto skutečnosti poskytují vychovávanému svobodu svého bytí. Ale je více než žádoucí, aby se s ní naučil vhodně hospodařit a díky ní se rozvíjet.

Důležité je také mít na paměti, že jsme lidé žijící na jedné planetě, jsme svázáni tak, že naše konání má globální přesah a to jak v kladném i záporném slova smyslu. Každý je účastníkem, který nese spoluzodpovědnost, každého mohou potkat následky možné nezodpovědnosti. Přestože je patrné, že výchova je záležitostí zejména vnitřní, týká se duše vychovávaného, nedá se tak úplně tvrdit, že by to byla věc ryze privátní. Přes duši člověka vede cesta ke společenskému a světovému zobecnění. Bez účasti nitra je lidské poznávání prázdné.

Cílem této diplomové práce je definovat významné rysy výchovy podporující kultivaci lidství. Metodou bude analýza odborných textů z oblasti filosofie, filosofie výchovy, pedagogiky a výchovy v oblasti etiky.

1 Lidství

R. Palouš a Z. Svobodová, ve své knize uvádějí: „*Stalo se moderní hovořit v nové době o humanitě, hledat humánní cesty, humánní prostředky, otevírat stále nová „humánní studia“. Kdo by mohl něco namítat proti humanitě? Snad jen fanatičtí zaslepení vůči něčemu, co sami označují za vyšší než lidské. Přece však prorok 20. století Friedrich Nietzsche varoval před lidským, příliš lidským. Myšlenky o nadčlověku však byly zneužity, a tak se nadále zájem o lidské považuje za bezpečnější – je přece člověku přiměřenější, humánnější.*“¹

Lidství je to, co dělá člověka člověkem. Je to schopnost člověka, který dokáže jednat jako člověk. S tímto faktem se můžeme setkat pouze u lidí. Lidskost je velmi vážená a někdy i vzácná skutečnost. Čím více se jeví jako nedostatečná, tím více je vzácnější.

Západní civilizace zhruba od dob osvícenství věří, že lidskost půjde ruku v ruce s rozumovým poznáním a vědou. Avšak historie nám dokazuje, že s lidskostí to nebude tak jednoduché. Navzdory tomu, že vědecko-technické poznání se rozvíjí velmi rychle, nabízí rozlet, možnosti a život v blahobytu, lidství se neubírá tím samým tempem a směrem. Naopak se dá říci, že spíše stagnuje. Nedrží tedy s okolním světem krok. Lidství nekorresponduje s kulturou, která nabízí všeho dostatek, například navzdory velkému množství osob, které nemají co jíst a kde spát. A také těm, kteří jsou negramotní či jinak strádající, okolní svět neumí pomoci. Protože neví, co má dělat sám se sebou. Projevuje se v něm lhostejnost, vzájemné odcizení, snížení morální gramotnosti, boje jednotlivých národů, extremismus, člověk stěží věří člověku atd.²

N. Pelcová vysvětluje důležitost lidského konání: „*Hledání lidské identity a její formování však nebylo záležitostí pouhé reflexe, nýbrž především věcí lidského konání. Tento činný rozměr lidství měl nejrůznější podoby, z nichž k nejvýznamnějším patří výchova. V ní se realizovaly a rozvíjely nejenom faktické možnosti nedospělého člověka, ale i jeho začlenění a zakotvení ve společnosti. Výchovou se předávala kulturní tradice.*“³

¹ PALOUSH, R.; SVOBODOVA, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*, s. 73.

² Lekce z lidskosti: antropologická inspirace z díla Jana Amose Komenského. www.komenskyinstitute.com [online]. Komenského institut: Hábl, J., 2012 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: http://www.komenskyinstitute.com/index.php/in/18/habl_jan_lekce_z_lidskosti_antropologicke_inspirace_z_dila_jana_amos_komenskeho.url

³ PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*, s. 15-16.

Směr od reálného k ideálnímu člověku, proces polidšťování – tak můžeme chápat proces humanizace člověka. Je to proces, který je tvořivý a činný a díky němu se člověk podílí na vlastním rozvoji a vývoji. Výchova je tedy cílem i prostředkem uplatňování polidšťování člověka a vede k jeho rozvíjení v reálném životě. Člověk se během své celoživotní cesty kultivuje směrem k hledání vlastní identity.⁴

Bytostná podstatnost výchovy je uvedena v knize od R. Palouše a Z. Svobodové: *„Výchova je čímsi lidsky bytostně podstatným, totiž zásadně významným pro lidské bytí – a lidské bytí je účastí na bytí vůbec. Teze o bytostné podstatnosti výchovy může obstát jen tehdy, ukáže-li se, že bytí znamená onu zvláštní živost a onu zvláštní existenci „pospolu“, která je hlavním smyslem výchovného usilování. Je zapotřebí rozvážit, co chápeme bytostným určením, totiž co určuje bytí jako takové.“*⁵

Pokud je jednání člověka morální, můžeme pro něj použít označení, že je lidský. Naopak označení nelidský je výrazem brutálního činu, který přesahuje možnost samotného pochopení. Každý člověk velmi dobře ví, že má danou svou životní dráhu. Tato cesta začíná narozením, pokračuje životem a je ukončena smrtí. Vše je jedinečné a neopakovatelné. Člověk, ve snaze najít své pravé lidství, se kritizuje, soudí a obviňuje. Zjevným rysem je jeho absence hodnot – nemoudrost, nejistota. Je nutné, aby člověk byl bytostí, která za sebe přijímá zodpovědnost.⁶

Eugen Fink říká o člověku, že je: *„Zvláštním stvořením Země, které není stálé jako zvíře v charakteristice svého založení – ani dokonalé a úplné jako bůh. Člověk nemá svou podstatu v sobě, má ji mimo sebe, musí ji hledat, dokud žije. Je na cestě sám k sobě, je poutníkem, který se sám hledá, bloumá jako Odysseus, který dlouho neuzří střechu domova.“* *Nedokonalost lidské existence tak není ani požehnáním, ani kletbou, spásou nebo pohromou. Ale podmínkou toho, abychom se mohli vůbec dovědět, co je štěstí a neštěstí, nízkost a velikost.“*⁷

Člověk je pro člověka od samotného začátku svého vývoje hádankou. Otázky typu – Kdo jsem?, Proč tu jsem?, Jaké mám místo na světě? – provází člověka od narození po jeho smrt a i jako člena lidské rasy od starověku po současnost. Po celou dobu lidského vývoje si stále můžeme klást jednoduchou otázku – Co je člověk? Otázka nemá jednoduché řešení a každá z dalších odpovědí či definic skrývá další otázky a ještě větší nepokoj. Odpověď na tuto otázku není nutná jen k uspokojení lidské

⁴ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 55.

⁵ PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*, s. 73.

⁶ Tamtéž, s. 38-39

⁷ PEŠKOVÁ, J. in JIRÁSKOVÁ, V. et al. *Základy společenských věd*, s. 94.

zvědavosti, ale zejména k vymezení a stanovení možností lidského jednání, ke kterému nemůže dojít bez základní sebereflexe. To co nás znepokojuje, by mělo být objasněno. Je sice možné, abych si jen tak žil, pracoval, konal, ale pokud se nechci stále pohybovat v kruhu náhodných řešení objevujících se situací, potom ve svém nitru musím nechat rezonovat otázky typu: Co je člověk?, Kdo jsem?, Kam jdu? Co mohu dokázat?⁸

J. Hábl se zamýšlí nad významem lidství, nad jeho nedostatečností a jeho úbytkem: *„Humanizace patří ke klíčovým principům transformace českého vzdělávacího systému porevolučního období. Její význam vyvstává ze specifické situace, ve které se nachází nejen současná česká pedagogika, ale i celá společnost, a to nejen česká. Lidskost je vzácná komodita. Je tím vzácnější, čím intenzivněji jsme si vědomi jejího nedostatku. Je pravda, že v oblasti vědecko-technického poznání zaznamenala západní civilizace během posledního století mimořádný rozvoj, který jí skýtá nebyvalou moc a blahobyt. Lidskost však pokulhává, dokonce prodělává krizi. Kultura nadbytku a prosperity ostře kontrastuje se skutečností bídy milionů hladovějících, strádajících, negramotných či marginalizovaných jedinců i celých národů, kterým „civilizovaný“ svět neumí pomoci, neboť má dost problémů sám se sebou. Jeho vyspělá technokracie generuje řadu „vedlejších“ dehumanizačních efektů jako zvěčňování člověka, odcizující individualizaci, lhostejnost či odosobňování mezilidských vztahů. Namísto kýženého pokroku lidskosti upozorňují sociologové na realitu dramatického úbytku morální gramotnosti, propadu sociálního kapitálu (člověk nevěří člověku), hrozeb globální sebedestrukce, střetů civilizací, různých forem extremismů apod. Člověk jako lidská osoba je dokonce považována za „ohrožený druh“. Frommovsky řečeno – navzdory vědo-technické přesycenosti je náš svět lidsky „podvyživený“.“⁹*

Shrnutí

Lidstvím se dá označit to, co dělá člověka člověkem. Je to schopnost jednat jako člověk. Proces polidšťování, humanizace – posun od člověka reálného k člověku ideálnímu. Lidství je vzácná komodita. Čím více si dokážeme uvědomit, že nám chybí – o to víc je pro nás vzácnější. Výchova je tedy cílem i prostředkem uplatňování polidšťování člověka a vede k jeho rozvíjení v reálném životě. Namísto očekávaného rozvoje lidskosti, se koná spíše jeho úpadek.

⁸ PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*, s. 14-15.

⁹ HÁBL, J. *Aby člověk neupadal v nečlověka*, s. 10.

2 Filosofie výchovy

Cílem filosofie výchovy je filosofické vychovávání, které není založené na nějakém filosofickém směru, ale punc filosofie jí dodává neuzavřené tázání po podobě a smyslu vychovávání, na základě promýšlení výchovné situace. Je předem jasné, že nelze vystačit jen se zákony akce a reakce.¹⁰

Filosofie výchovy se zabývá těmito tématy, samozřejmě s přihlédnutím na omezení, že tak činí v edukačním prostředí školy:

- a) *smysl a účelovost výchovy a vzdělávání* – míra rozvoje jedince na úkor rozvoje společnosti, nebo rozvoj jedince pro fungující společnost; rozsah ovlivňování těchto dvou skutečností;
- b) *objasnění úlohy školní výchovy a vzdělávání* – tlak na školu, aby byla zásadním činitelem ve výchově a vzdělávání nové generace, nebo má naopak zastávat jen doplňkovou úlohu k jiným činitelům;
- c) *řízení a kontrola výchovy a vzdělávání* – kdo je oprávněn řídit či kontrolovat; úloha státu, veřejnosti, rodičů; optimální rozsah jejich vlivu;
- d) *obsah výchovy a vzdělávání* – preference všestranného a harmonického rozvoje osobnosti nebo profesní příprava na budoucí zaměstnání, poměr jednotlivých složek obsahu – humanita versus technika;
- e) *hodnoty ve výchově a vzdělávání* – výběr lidských hodnot, které mají být obsažené ve výchově a vzdělávání; neutrálnost školní edukace nebo vytváření určitých hodnot, hodnoty vlastenecké nebo nadnárodní;
- f) *přístup k výchově a vzdělávání* – právo na školní vzdělání; regulace přístupu k němu; působení přirozeného omezení prostřednictvím vzdělatelnosti jedince.¹¹

Jak uvádí R. Palouš: „*Vý-chova, e-ducatio (Er-ziehung, e-ducation) je vyváděním z uzavřenosti do otevřenosti, není „indoktrinací“. Nemyslím jen na indoktrinaci ideologického typu, nýbrž též na tu techno-vědnou současnost. Indoktrinovaná věda je pseudovědou: vždyť sama ve svém stálém vývoji klade znovu do otázky každý svůj nový krok. Velcí vědci nejsou „klaustrofobní“, nechtějí být nijak uvězněni ani sevřeni do kazajky*

¹⁰ ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 67

¹¹ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 46

scientismu, volný myšlenkový vzmach je tím, co je činí velkými. Ostatně veškerá výchova od dětského věku až po „školu stáří“ je sebou samou jen tehdy, jestliže „vy-vádí“ výš a dál – až přesazným horizontům. Nový poznatek není pouhým „osvojením faktem“, je krokem re-flexe, obrácením k tomu danému a k jeho překračování, tedy i k té své vlastní danosti, je darem k použití! V němčině je pozoruhodné, že slovo Gabe, tj. dar, s předložkou auf skýtá výraz Aufgabe – úkol. Vždy jde o výzvu k sebenasazení, o převzetí vlastní odpovědnosti ve velkém i malém.¹² R. Palouš popisuje výchovu jako proces vyvádění, od uzavřenosti k otevřenosti; o přesahu jedincových horizontů.

Filosofie výchovy je disciplína, která vede k rozšíření teoretických vědomostí o výchově a vzdělávání, o níž píše ve své práci *Vybrané otázky filosofie výchovy* Z. Zicha: *„Filosofii výchovy se hodláme zabývat, abychom se učili myslet výchovu a vzdělání v hloubce tázání, jež zvláštním způsobem prohlubuje vztah k výchově. Prohloubení či rozšíření vztahu k záležitostem výchovy činí tento vztah vážnější (tedy vzácnější, odpovědnější, odvážnější) a otevřenější. V určité zkratce můžeme říci, že na území filosofie výchovy vstupujeme proto, abychom lépe porozuměli hloubce výchovné dimenze, abychom nově zakusili úctu k tomu, co si ji v horizontu této dimenze zaslouží, a především abychom si zjednávali svobodný postoj k výchově.“¹³*

„Sama možnost svobodného postoje k výchově je klíčová, nicméně svobodný vztah je zde stejně nesmírně důležitý, jako je též obtížný. Je jasné, že až ze zkušenosti svobody se rodí svobodná rozhodnutí a svobodné činy. Svobodné činy jsou ty, za kterými si dokážeme stát, neboť nevycházejí z porozumění jednotlivostem (a není třeba je ospravedlňovat různými teoriemi), ale vyvstávají z porozumění samotným životním celkům.“¹⁴

Sebepoznávání je ve filosofii zdrojem svobody. K sebepoznávání se dochází pracným způsobem – pohybem, kterým se vymaňujeme od lhostejnosti směrem k rozumějícímu a odpovědnému zájmu. Snažení se o svobodný prostor je velice náročné, při sebepoznávání se snažíme nalézt svůj vlastní zdroj, ze kterého člověk může žít tak, aby mohl být reálně sám sebou – a hledání vždy bolí. Ale pokud se snažíme o to, abychom kvalitně vychovávali, bez této snahy se neobejdeme.¹⁵

¹² BERÁNEK, J. *Dobrodružství pobytu vezdejšího: Radim Palouš v rozhovoru s Josefem Beránkem*, s. 200-201.

¹³ ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 12-13.

¹⁴ Tamtéž, s. 13.

¹⁵ Tamtéž, s. 14.

Z. Zicha vysvětluje pojem čas, jeho vhodnost a příhodnost ve výchově: „Žít z vlastního pramene, žít neodvozeně, znamená počítkovat – žít z vlastního počínání času. Žít z vlastního pramene tak vlastně znamená též, „vládnout“ schopností tvořit (rodit) smysluplný čas, nikoli však čas měřitelný, čas tikajících hodin, ale svobodný čas zrozený pro nastávání dosud neznámého smyslu. Takový je čas, v němž nevyřčené (nevyslovené), neznámé a nezištné dokáže nejen přestávat útoky vyřčeného, zjevného a zištného, ale kde ono tajuplné může také začít zrát a pomalu dozrávat. Výše uvedený čas bývá řecky označován jako kairós. V této souvislosti musíme připomenout, že Radim Palouš hovoří o čase budoucím jako o čase výchovy. Přijmeme-li tuto jeho pronikavou vizi, pak musíme také spatřit, že onen budoucí čas výchovy již nyní povolává ty, kteří jsou ochotní a odvážní se bytostně tázat po podstatném, aby usilovali právě o schopnost proniknout a prodchnout (v současné době všudypřítomný) čas tikajících hodin právě časem kairós – časem orientovaným na smysl“¹⁶

2.1 Elementární pojmy z řecké filosofie

V této kapitole uvedu zvolené pojmy z řecké filosofie, které mohou sloužit k lepšímu porozumění jak v samotné filosofii, tak mohou skvěle posloužit i ve filosofii výchovy.

2.1.1 Logos

Logos je klíčovým pojmem řecké filosofie, tím pádem také klíčovým pojmem naší současnosti, protože řecká filosofie byla určující pro tvorbu našeho současného myšlení.¹⁷

Ve filosofickém světě vládne logos. Přeložit tento pojem není úplně snadné. Můžeme se setkat s těmito ekvivalenty – slovo či řeč, ale i smysl slova a řeči; řád a v neposlední řadě také rozum. Avšak všechny tyto uvedené významy dohromady určují, že svět je místo protkané řádem rozumu, na němž se člověk jako bytost rozumná a myslící může podílet. Termín logos byl zaveden Hérakleitem z Efesu a od této doby se integrita světa stala integritou rozumu.¹⁸

¹⁶ ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 14.

¹⁷ Tamtéž, s. 29.

¹⁸ PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*, s. 42.

Velmi podstatné je, aby logos, který je přítomen také ve vědomí člověka, byl neustále živen, otáčel se k společnému, byl směřován k vidění, také k naslouchání, dalo by se tedy říci k porozumění.¹⁹

2.1.2 Idea

Podoba, podstata, pravzor či tvar – tak se dá přeložit řecké slovo „idea“. Dle Platóna je idea stálá, nepřetržitě existující podstata, která je pořád totožná a není ničemu podřízena než sama sobě. Dá se říci, že běžné věci mají na ideách svůj díl. Krásný obraz má podíl na ideji krásy, ale je nutné si pamatovat, že svrchovanou krásu má pouze samotná idea. Každý člověk má v sobě uložené skryté vědění o idejích, které je zakryté nevědomím.²⁰

Pro Platóna jsou ideje zdrojem dobra. Nejvyšším dobrem pro jakékoli jsoucno je možnost být bez omezení, a to dokážou pouze ideje. Pokud se bude nějaké jsoucno přibližovat co nejvíce své ideji, bude tím více dobré. I když je pro něj špatné, že je ohroženo zánikem.²¹

2.1.3 Alétheia

Řecké slovo alétheia můžeme přeložit jako slovo pravda. Alétheia se skládá ze dvou částí. První část „a“, které značí zápor a druhá část „léthé“, které znamená skrytost: jedná se tedy o ne-skrytost. Pokud se vydáme hledat pravdu směrem alétheia, budeme se potkávat s neočekávaným. Tedy s tím, co není na první pohled zřetelné.²²

2.2 Pojmy z řecké filosofie patřící do filosofie výchovy

2.2.1 Scholé a scholia

Z. Zicha vysvětluje pojem scholé, tímto způsobem: „*Zdá se, že uzrál čas k úvaze o povaze a poslání celého moderního školství. Vždyť původní význam řeckého výrazu SCHÓLÉ je prázdna, tedy jakési „pracovní volno“, příležitost pro rozvahu o tom, co není určeno jen účely všednodenní zaneprázdněnosti. Jde o vyvedení ze zajetí denního obstarávání, uvolnění, poskytující příležitost pro pohled „shora“ na to, bez čeho se člověk jakožto lidská bytost neobejde.*“²³

¹⁹ PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 65-66.

²⁰ PAPROTNY, T. *Stručné dějiny antické filozofie*, s. 88-89.

²¹ BLECHA, I. *Filosofie*, s. 35.

²² ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 35-36.

²³ Tamtéž, s. 37.

2.2.2 Areté

Areté se dá přeložit jako ctnost, zdatnost či výbornost. Areté je součástí celkové lidské bytosti. Není možné, aby se dále rozvíjela, aniž se bude rozvíjet celek konkrétního lidského bytí. Projevem péče o duši může být právě rozvoj vybrané zdatnosti. V areté může objevit základní způsob tázání po tom, co je tázání nejvíce zaslouženo.²⁴

2.2.3 Sofia – Polymatheia

Rozdíl mezi pojmem sofia – moudrost a polymatheia – mnohoučenost je pro filosofii výchovy zásadní. Tyto dva pojmy stojí proti sobě v jasném protikladu. Mohu být mnohoučeným, ale přesto se nemusím stát moudrým. Protože základem moudrosti je preference toho, co je opravdu důležité a tudíž se tomu mohu věnovat. Rozdělení podstatného a nepodstatného se tak stává zásadním cílem výuky. Ať se nám může zdát naléhavá přítomnost nepodstatného více než lákavá, přesto je nutností upřednostnit podstatné, které může být skryto opodál. Moudrost (sofia) není znalostí, ale spíše utváří prostor pro porozumění všeho kolem nás.²⁵

Proto Radim Palouš poukazuje na fakt, že nestačí jen rozumět filosofii pouze jako lásce k moudrosti, ale je nutné jí také chápat jako moudrost k lásce.²⁶

2.2.4 Eusebia

Termínu eusebia můžeme rozumět jako schopnosti dobrého vztahu. Zdá se jako by bez tohoto předpokladu nebyla dobrá výchova vůbec možná. Aby člověk řádně vychovával, měl by mít právě dovednost dobrého vztahu k vychovávanému. Neboť základem výchovy je probuzení dobrého vztahu ve vychovávaném. Pokud se tento proces nepodaří zažehnout, budeme se setkávat s lidmi, kteří budou žít jen sami pro sebe.²⁷

2.3 Archetypy výchovy

Řecká paideia

Z. Zicha definuje pojem – řecká paideia: „Řecké slovo *paideia* mělo mnohem hlubší významový záběr, než mají v současnosti naše slova „výchova“ nebo „vzdělání“. *Paideia* totiž nevyjadřovala pouhé určení konkrétní lidské činnosti, ale vyjadřovala nejvlastnější ambice řecké kultury. Proto také smysl výchovy je výsostný. V platónském

²⁴ ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 38-39.

²⁵ Tamtéž, s. 40-41.

²⁶ PALOUSH, R. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agagiky*, s. 4.

²⁷ ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 41-42.

pojetí nejde totiž ve výchově o nic menšího, než je péče o duši. Můžeme se tedy odvážit tvrdit, že v řecké výchově (paideia) se jedná o začlenění člověka do celku bytí – universa – kosmu. Radim Palouš vystihuje smysl paidey odkazem na proslulý Plaónův mýtus o jeskyni. Mnozí filosofičtí autoři se shodují v tom, že právě tento mýtus je ryzím vyjádřením smyslu paidey.“²⁸

Křesťanské educatio

Z. Zicha ve své práci vysvětluje podstatu křesťanského educatia. „Řecká výchova, jež na svém počátku byla vyjádřením náboženského vztahu ve smyslu „eusébia“ se proměňuje svým přechodem na půdu křesťanskou do podoby vztahu „religion“. Řecké slovo paideia bylo překládáno do latiny jako educatio. V latinském educatio zaznívá již explicitněto, co ve slově paideia ještě nezaznívalo, totiž vy-vádění. Při přeměně paidey v ducatio dochází samozřejmě k několika změnám. Dále zde nalézáme také významný rozdíl v chápání výchovy vzhledem ke správě věcí veřejných, k politice. Zatímco platónská výchova včleňuje člověka do jeho polis a člověk se stával sebou samým, když se stával účastníkem světské obce, křesťanské educatio neakcentuje již odpovědný vztah k obci, ale zdůrazňuje vztah odpovědnosti k osobovému Bohu. Úkolem člověka, jenž se snaží dostat skutečnosti, že je obrazem Božím (imago Dei), je právě naplňování křesťanského ideálu následováním Ježíše Krista.“²⁹

Škola moderní

Proměna školy je úzce závislá na proměně všedního života člověka. Vydobytky průmyslové revoluce postupně ovládají jak prostor intimní, tak prostor veřejný. Smysl školy se tak obrací od smyslu scholé k záležitostem všedního dne, všedních potřeb a k výrobní praxi. Průmyslová revoluce klade vysoké nároky na vzdělání lidí. Tento nárok přebírá škola a jako hlavní svůj smysl si stanovuje přípravu člověka na svou budoucí profesi. Paralelu jde nalézt ve srovnání výrobního procesu v továrně a běh institucionalizované školy. V továrně dochází k dělbě práce a diferenciaci pracovišť. Materiál prochází z jedné výrobní linky do druhé a postupně se mu dostává požadovaných vlastností. O procesu rozhoduje management výroby a zejména účinnost práce. Pokud se podívám blíže na strukturu školy, nalezneme u ní podobné principy. Žáci procházejí školou jako výše uvedený výrobní materiál. Krok za krokem

²⁸ ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 45.

²⁹ Tamtéž, s. 50.

se posouvají v jednotlivých standardizovaných stádiích vzdělávání. Škola tedy nejenom, že na profesní život připravuje, ale sama pracovní svět představuje. Protože se škola stala pracovištěm, odehrává se na pozadí usilování o výkon.³⁰

Shrnutí

Filosofie výchovy je disciplína, která se zabývá smyslem a účelovostí výchovy, objasněním úlohy školní výchovy a vzdělání, řízením a kontrolou výchovy a vzdělávání, obsahem výchovy a vzdělávání, hodnotami ve výchově a vzdělávání a přístupy k výchově a vzdělávání. Výchova se snaží o vyvádění jedinců z uzavřenosti do otevřenosti. Filosofii výchovy se zabýváme proto, abychom lépe pochopili hloubku výchovné dimenze. K lepšímu pochopení filosofie výchovy poslouží pojmy z řecké filosofie: logos, idea, alétheia a pojmy z řecké filosofie výchovy: scholé, areté, sofia a eusebia. Archetypy výchovy můžeme rozdělit na řeckou paideiu, křesťanské educatio a školu moderní.

³⁰ ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 62-63.

3 Výchovní proces a jeho systém

Výchova stejně jako každá jiná lidská činnost má svůj stanovený cíl, uznává dané podmínky, užívá své prostředky a měla by také dosahovat výsledků. Pokud jsou všechny tyto výše uvedené prvky spojeny – vytvářejí systém výchovy. Vzhledem k systému výchovy, je více než patrné, že výchova je nejen proces stálý, ale současně také proces cyklický. Pokud uzavřeme stanovený výchovný cyklus, otvírá se před námi cyklus nový, který na předchozí navazuje a vychází z něj. Dá se tedy říci, že staví na předchozích výsledcích a jejich aktivním zapojením je dále rozvíjí.³¹

D. Čábalová popisuje subjekty a objekty výchovy následujícím způsobem: „*Podstatou procesu a systému výchovy je kultivace osobnosti a jejího světa za účasti aktivního a tvůrčího vztahu člověka ke světu. Takové pojetí výchovy je součástí výchovně-vzdělávací situace, ve které dochází ke vzájemnému vztahu subjektů a objektů výchovy, vztahů podmínek, cílů, prostředků a výsledků výchovy. Subjektem lze označit tvůrce, nositele a tvořivého realizátora výchovných záměrů (učitel nebo žák, rodič nebo dítě). Objektem pak označujeme aktivního příjemce, adresáta, spolutvůrce, tvůrčího interpreta výchovných záměrů.*“³²

Přes lidské konání se můžeme dostat k nalézání lidské identity a jejího formování, které není jen záležitostí reflexe. Lidské konání jako aktivní dimenze lidství má rozmanité podoby, z nichž k nejpodstatnějším patří výchova. Prostřednictvím výchovy se jen nerozvíjely a nerealizovaly konkrétní možnosti nedospělého člověka, ale také hlavně jeho ukotvení a začlenění do společnosti. Výchovou se jedinci svěřují kulturní tradice, dochází k procesu enkulturace.³³

3.1 Cíle výchovy

Pokud chápeme výchovu jako cílevědomé a záměrné působení na rozvoj osobnosti, nutně musíme považovat cíl výchovy jako fakt, který velmi silně ovlivňuje a určuje celý výchovný proces. Ve své *Didaktice analytické* již Jan Amos Komenský formuluje velmi důležité tvrzení: *Cíle si všímej bedlivěji než prostředků!* Skutečnost, které chceme dosáhnout prostřednictvím výchovných úkonů, bychom mohli nazvat výchovným cílem. Objektem výchovy se stává určitá vlastnost či souhrn vlastností člověka.

³¹ DVOŘÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*, s. 21.

³² ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 42.

³³ PELCOVÁ, N. *Vzorče lidství*, s. 15-16.

Ke zdárnému zaměření cíle výchovy je třeba znát, na které kvality člověka je možné mít vliv, a na které nikoliv.³⁴

Na základě určení výchovných cílů je možné blíže specifikovat výchovné prostředky, tedy výchovné formy, principy a metody. Výchovné cíle se mění v historickém kontextu, mění se s kulturou, filosofií či národem. Základní rozdělení je na cíle individuální a cíle sociální. Individuální výchovný cíl je primárně zaměřen na rozvoj samotného jedince, jde o jeho užitek a jeho uplatnění. Preferenci tohoto typu cíle najdeme v dílech J. Locka, J. J. Rousseaua či H. Spencera. Přesným opakem výše uvedeného cíle je cíl sociální. Smyslem tohoto cíle je, aby se člověk stal co nejvíce platným členem společnosti. Aby dokázal uvědoměle a dobře plnit své sociální role. Sociální cíl již zdůrazňovali Platón či Aristoteles, kteří chápali jako cíl výchovy – výchovu řádného občana státu. Nedá se říci, že by jeden cíl měl převažovat nad tím druhým. Spíše by mělo být výsledkem, že jeden s druhým budou v souladu.³⁵

„Ve výchově jsou skryty ty nejlepší úmysly lidské civilizace – snaha předat další generaci vědomosti a zkušenosti, touha zabránit mladé generaci opakovat stejné chyby, jež prožila generace rodičovská, snaha pozitivně ovlivnit osobností vývoj dětí a dospívajících.“³⁶

Cíle lze rozčlenit a klasifikovat na cíle:

- *„individuální*

snaha o osobní rozvoj a uplatnění jedince (antika, humanismus a reformace)

- *sociální*

zaměření k zapojení člověka do společnosti, tak aby byl schopen uvědoměle a kvalifikovaně plnit své sociální funkce; vychovat jedince co nejvíce prospěšného společnosti (Aristoteles, Platon, Helvétius, Lindner, Drtina a Masaryk)

- *materiální / informativní*

orientace na osvojení konkrétní učební látky důležité pro zvládnutí teoretických i praktických úkolů (fakta, konkrétní vědomosti, dovednosti, návyky)

- *formální / formativní*

zaměření na rozvoj schopností člověka, učební látka chápána jako prostředek formálního rozvoje vychovávaného (duševní schopnosti, myšlení žáků, paměť, logické usuzování, fantazie)

³⁴ DVOŘÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*, s. 22-23.

³⁵ JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, s. 51-52.

³⁶ PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, s. 94.

- *obecné*
společný veškeré výchově, shrnuje specifické cíle týkající se konkrétních dovedností, vědomostí, návyků a utváření postojů a potřeb spjatých s oborem; plnění těchto cílů je zaměřeno na celou populaci
- *odborné / specifické*
speciální konkretizací obecných cílů; osvojování vědomostí, dovedností a návyků, které jsou nezbytné pro výkon určité profese
- *adaptační*
vedou člověka k přizpůsobení se stávajícím podmínkám
- *anticipační*
výchovné působení orientováno k budoucím potřebám jedince i společnosti
- *teoretické*
zaměřeni na vytvoření systému vědomostí
- *praktické cíle*
uplatnění teoretických vědomostí v praktickém životě, rozvíjení dovedností a návyků
- *autonomní / vnitřní*
vycházejí od jednotlivce a jsou produktem jeho potřeb a vůle; stanovuje si je sám jedinec
- *heteronomní / vnější*
stanoví jiní činitelé (stát, skupina, vychovatel, rodiče ad.); je nutné, aby vychovávaný tyto cíle přijal za vnitřní³⁷

3.2 Podmínky výchovy

Pod podmínkami výchovy si můžeme představit různé druhy faktorů, které mohou působit na jedince. V zásadě bychom mohli pro tento termín užít také pojem prostředí. Výchova se děje vždy v situacích přírodních, materiálních nebo sociálních. V rámci situací se tedy odehrávají podmínky výchovy. Některé situace mohou být dlouhodobého charakteru a některé jsou velmi proměnné. Dobrý vychovatel by měl všechny tyto situace znát, reflektovat je a zapojit je do procesu výchovy. Neměl by jen pouze jen umět pojmenovat, ale také s nimi dále pracovat. Musí si být vědom toho, že každý

³⁷ Cíle výchovy: Pospíšil Radek. *Úvod do pedagogiky* [online]. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2009 [cit. 2017-03-25]. Dostupné z: https://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod_ped/web/cile.html

vychováváný je ovlivněn tím, co ho obklopuje. A neustále hledat odpovědi na otázky, co všechno, v jaké míře, jakým způsobem může vychováváného ovlivňovat. Podmínky výchovy jdou v zásadě rozdělit do tří kategorií. Podmínky biologické, které se dále dělí na vnitřní (nervová soustava, váha,) a vnější (podmínky vycházející z přírody). Dále podmínky psychické, kam patří (psychické procesy a vlastnosti). A v neposlední řadě podmínky sociální, které se dále člení na makroprostředí (společnost, stát, ...) a mikroprostředí (vrstevníci, rodina, ...).³⁸

3.3 Prostředky výchovy

Prostředkem výchovy lze nazvat jakýkoliv úkaz, jev, proces, který vědomě použijeme jako způsob dosažení některého z cílů výchovy. Pokud chápeme výchovu jako společný akt mezi vychováváným a vychovatelem, musíme nutně rozdělovat prostředky výchovy na vnější (tedy ty, které využívá vychovatel) a vnitřní (ty, se kterými vstupuje do tohoto procesu konkrétní vychováváný). Pokud má dojít k požadovanému rozvoji vychováváného je žádoucí, aby vnější prostředky počítaly s prostředky vnitřními, tedy s jasně daným vybavením vychováváného. Přínosné je to, pokud vychovatel pomocí prostředků vnějších stimuluje prostředky vnitřní, aby byly aktivní.

Základní dělení prostředků vnějších je následující: metody výchovy, organizační formy výchovy a instituce a organizace. Do metody výchovy řadíme například tresty, dramatizaci, příklady, denní režim, odměny, různé způsoby spolupráce atd. Každá jednotlivá výchovná instituce má různé organizační formy výchovy, které se předávají působením institucí (individuální či skupinová forma práce). Instituce a organizace netvoří budovy, ale tvoří je lidé, kteří zde pracují. Jako příklad si můžeme sdělit, že sem patří dětské a mládežnické organizace, školská soustava, masová zábava, rodina jako základní instituce, zájmové organizace atd.³⁹

Dělení výchovných prostředků dle V. Jüvy, který využívá schéma prostředků, z nichž vyděluje osm základních výchovných prostředků:

- *Vyučování*

Systematická výchovně-vzdělávací činnost ve vyučovací jednotce, při které dochází k rozvoji žákových vědomostí, dovedností a schopností. Dle počtu jedinců, kteří se účastní výchovně-vzdělávacího procesu, dělíme vyučování na individuální vyučování

³⁸ DVOŘÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*, s. 26.

³⁹ Tamtéž, s. 28-29.

(ekonomicky nákladné, dosažení vysokých cílů za krátkou dobu) nebo na hromadné vyučování (vyučování skupinové, vzájemné pozitivní ovlivňování žáků, nezahrnuje individuální předpoklady jedince).

- *Pedagogizované prostředí*

Společenské, ale i přírodní prostředí, které působí na rozvoj jedince pozitivním nebo negativním způsobem. Prostedí většinou působí funkcionálně, musí tedy být uzpůsobeno výchovným cílům. Činitelé v tomto prostředí jsou materiální vybavení a sociální klima.

- *Sdělovací prostředky*

Je nutné si uvědomit, že vliv masmédií není možné podceňovat, dokážou pozitivně i negativně ovlivnit výchovně-vzdělávací proces. Intencionální výchovu nalezneme v pořadech, které jsou zaměřené na další vzdělávání. Funkcionální výchova je zhmotněna v samotném výběru obsahu, formě podání a hodnocení.

- *Práce*

Významný výchovný činitel, práce jak fyzická, tak psychická. Výchovně působí hodnotou pracovního prostředí, ale i samotným procesem pracovním (organizovaným, důsledným, soustavným). Výchovný účinek práce je větší, pokud se jedná o vyšší společenskou významnost práce.

- *Hra*

Nejrozsáhlejší úloha hry je v předškolním věku, ale podstatnou je i ve věku pozdějším. Podílí se na rozvoji různých stránek dětské osobnosti. V rámci hry děti poznávají svět (tematické a napodobivé hry).

- *Umění*

Umění obohacuje prostřednictvím svých výtvorů (umělecká činnost a díla). Umožňuje poznání v oblasti společenské, politické, mravní. Estetická výchova se stává plnohodnotnou složkou každé výchovy.

- *Sport*

Nedílná součást výchovných prostředků. Rozvoj zdraví, fyzické zdatnosti a obratnosti, týmový duch, tvorba správného žebříčku hodnot. Fair-play.

- *Kolektiv*

Skrz veřejné mínění kolektiv výchovně působí na jedince. Toto veřejné mínění je potřeba kladně vést a ovlivňovat. Skupina jedinců s jasným cílem své činnosti, dělbou úkolů a funkcí.⁴⁰

3.4 Výsledky výchovy

Pokud by na konci výchovného procesu nebyly zařazeny výsledky výchovy a jejich efektivita, mohl by se celý proces zdát necelistvý. Není možné za konečný stav považovat jen dosažení cílů, ale je nezbytné propojit kategorie výchovného procesu a vyhodnotit jejich přínos. Jak uvádí D. Čábalová: *„Efektivita výchovy se také liší od výstupů jiných lidských činností tím, že ji tvoří soustava kvalit, vlastností a hodnot osobnosti, které umožňují určité druhy činností nebo jednání. V přeneseném slova smyslu jde o hledání a nalézání člověka v člověku. Vlastní výsledky výchovy zahrnují soubor určitých kvalit, postojů, hodnot a vlastností osobnosti, které jsou nezbytné pro chování a jednání každého člověka.“*⁴¹

Dosažení výsledků výchovy s sebou nese fakt, že vychovávaný do procesu výchovy aktivně vstoupil. Výsledky jsou projevem konkrétní kvality ve výchově, které bylo dosaženo. Při stanovení cílů počítáme s ideálním stavem rozvoje vlastností, dovedností nebo postojů. Výsledkem výchovy je rozvoj konkrétní osoby v reálných možnostech.⁴²

3.5 Fáze výchovného procesu

Principem výchovného procesu je kultivace osobnosti. Takové pojetí je součástí výchovně vzdělávací situace, ve které se setkávají vztahy objektů a subjektů výchovy, vztahy cílů, prostředků a výsledků výchovy.⁴³

D. Čábalová definuje základní fáze výchovného procesu:

- 1) *„Fáze situační – působení podmínek určité situace na dítě během života, analyzování těchto situací na základě zkušenosti a poznání.“*

⁴⁰ JÚVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, s. 63-66.

⁴¹ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 49.

⁴² DVORÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*, s. 30.

⁴³ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 42.

- 2) *Fáze fixační – stabilizace reakcí osobnosti na obdobné nebo modelově blízké situace (mohou se objevit rozdílnosti v chování v různých prostředích, např. jiné reakce ve škole, jiné mimo ni, v rodině, sociální skupině apod.).*
- 3) *Fáze generalizační – vytváření zobecněných myšlenkových modelů situací v psychice jedince (např. učitel může zobecňovat osobní zkušenosti žáků ve výchovném procesu, strukturou situace zvýraznit výchovně důležité aspekty apod.).*
- 4) *Fáze osobnostně integrační – integrace dosavadního vývoje jedince v celistvou, integrovanou a autentickou (jedinečnou) osobnost. Dosažení této fáze je důsledkem spontánního rozvoje osobnosti člověka, výchovných zásahů a podílů samotného jedince jako subjektu svého formování. Tato fáze neukončuje vývoj jedince, ale zpětně ovlivňuje reakce jedince v dalších konkrétních situacích a vede ke vzniku nových rysů osobnosti, jejích postojů, hodnot a kvalit.⁴⁴*

Shrnutí

Výchovný proces má své prvky, jimiž jsou: stanovení cíle, uznání daných podmínek, užití prostředků, dosažení výsledku. Za předpokladu spojení uvedených prvků dojde k vytvoření systému výchovy. Mezi fáze výchovného procesu patří fáze: situační, fixační, generalizační a osobnostně integrační.

⁴⁴ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 43.

4 Vychovatel

Každý člověk si v obrysech dokáže představit, co by mohlo být náplní práce učitele. Ale jen velmi těžší se definuje samotná podstata profese. Nesnadnost vymezení může být dána rozličností výukových metod, obsahem výuky, způsobem osvojování si učiva, typem školy, vyučovaným předmětem, atd. Proto je velmi obtížné najít obecnou charakteristiku, která by mohla definovat podstatu učitelství jako takového. Učitelství řadíme do skupiny duševní práce. Proto by mělo být také naplněno duchovní činností. Smyslem učitelství je předávání kulturního dědictví a příprava budoucí generace na vstup do reálného života. Povolání učitele s sebou nese nutnost celoživotního vzdělávání a zvládnutí mnoha zdatností, které jsou pro výkon profese nezbytné.⁴⁵

Podstatným faktorem ve výchově je vztah mezi vychovatelem a dítětem. Neméně důležité jsou samozřejmě i vztahy v konkrétní třídě či kolektivu. Za společné kladné rysy těchto vztahů se dají jmenovat komunikace a interakce, která probíhá mezi dětmi, dětmi a učitelem, vztah učitele je orientován na dítě. V zásadě jsou dva druhy koncepcí výuky. První klade důraz na obsah čili učivo a aktivitu učitele, kdy žák je v tomto procesu pasivní. Jedná se o přístup, který je tedy orientovaný na učitele a učivo. Na straně druhé je koncepce, jejímž cílem je orientace na dítě. V popředí je rozvoj osobnosti žáka a je to přístup na něj orientovaný.⁴⁶

Jak uvádí J. Kořa: „*Učitelé zpravidla pojmají své povolání jako poslání. Vědomí tohoto poslání je učitelů otázkou životní orientace, záhy nabytého bytostného přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti. Prohloubené vědomí poslání učitele se utváří spolu s akumulací životních zkušeností a má podobu vnitřního závazku, s nímž se jedinec ztotožňuje, přijímá jej za čistě osobní a jeho prostřednictvím odůvodňuje i smysl své lidské existence. Přijetím závazku k povolání lidský život získává význam, který přesahuje hranice individuality.*“⁴⁷

Je jen velmi málo povolání, ve kterých hraje zásadní roli osobnost člověka, jako je tomu u profese pedagoga. Dá se říci, že na jeho kvalitách morálních, pedagogických a odborných, závisí průběh a výsledek kompletního výchovně-vzdělávacího procesu.

⁴⁵ KOŘA, J. in VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktual. vyd., s. 15.

⁴⁶ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 146.

⁴⁷ KOŘA, J. in VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktual. vyd., s. 15.

Myslitelé v oblasti pedagogiky velmi často zdůrazňovali, že osobnost vychovávaného lze vychovávat jen za pomoci reálné osobnosti pedagoga. Pod pojmem pedagog si můžeme představit učitele, rodiče, vychovatele nebo lektora. Tato osoba nese zodpovědnost za celý výchovně-vzdělávací proces od začátku do konce. Od iniciace procesu až po jeho vyhodnocení.⁴⁸

Vychovatel je aktivně zapojen do výchovně-vzdělávacího procesu a je v přímé interakci s vychovávaným. V rámci procesu je nositelem cíle, tedy podněcovatelem výchovné aktivity. Hlídání naplňování cíle, prostřednictvím vhodně zvolených výchovných prostředků. Celý proces koriguje a uhlazuje a snaží se o odstranění rušivých faktorů.⁴⁹

Úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu je závislá na hodnotové orientaci pedagoga, na jeho vzdělání, na pedagogické znalosti a na jeho charakteru a osobnostních rysech. Kvality, které charakterizují pedagogickou osobnost, se dají shrnout do těchto oblastí:

- *hodnotová orientace pedagoga* (hodnota demokracie, humanity a vlastenectví, která je pedagogem zvnitřněna a předávána dále skrze výchovu; každodenní chování pedagoga funguje jako nejsilnější nástroj pro rozvoj hodnot u žáků; avšak každý rozpor mezi chováním a slovy je žáky citlivě vnímám)
- *kvalitní vzdělání* (široké všeobecné vzdělání, které se snaží zajistit mezioborovou koordinaci, je předpokladem pro plné výchovné působení; nelze žáky rozvíjet izolovaně, bez filosofického, politického či kulturního rozhledu; žádný vyučovaný obor není izolovaný, nýbrž těsně souvisí s ostatními obory)
- *teoretické i praktické odborné vzdělání* (v oboru, který pedagog vyučuje; důležitost praktické zkušenosti, která bývá nedoceňována; nelze vystačit jen ze zkušeností, které poskytla škola a minulé praxe, ale je nutné sledovat současný vývoj a nové zkušenosti přenášet do pedagogické praxe)
- *hluboké pedagogické vzdělání* (propojení znalostí z filosofie výchovy, sociologie, biologie či pedagogické psychologie; didaktické, pedagogické a metodické dovednosti, které umožní přenést teorii do praxe).⁵⁰

⁴⁸ JÚVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, s. 55.

⁴⁹ DVORÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*, s. 35.

⁵⁰ JÚVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, s. 56-57.

V. Jůva definuje nároky na pedagogickou profesi tímto způsobem: „Tyto nelehké úkoly kladou oprávněné nároky na každého pedagoga: na jeho odborné i charakterové kvality, na jeho přípravu i na jeho mnohostranný rozvoj. Praxe ukazuje značné rozdíly mezi jednotlivými učiteli a vychovateli. Jsou vynikající pedagogičtí pracovníci, vážení a milovaní svými žáky, učitelé a vychovatelé s přirozenou autoritou, kterým žáci věří, kterých si váží, nad jejichž podněty se skutečně zamýšlejí. Takoví učitelé a vychovatelé své žáky opravdu vedou a všestranně rozvíjejí. Jsou však i učitelé a vychovatelé rozporuplní již ve svém morálním a lidském profilu, s nedostatky ve všeobecném i odborném vzdělání, málo spjatí se současným životem, učitelé a vychovatelé bez autority, distancovaní od svých žáků, s elitářskými tendencemi a s preferencí nátlakových metod výchovného působení. Takoví učitelé a vychovatelé samozřejmě neuspívají, nemohou vychovávat, nemají čím získávat a čím přesvědčovat; jejich žáci jim nevěří, autoritu si musí vynucovat a tato autorita je autorita falešná. Výchovné působení těchto učitelů a vychovatelů je často spíše negativní, i když si to mnozí z nich ani neuvědomují, ani nepřipouštějí.“⁵¹

Jednu z nejznámějších typologií osobnosti pedagoga vytvořil E. Spranger. Těchto šest základních typů je založeno na hodnotách, které jsou upřednostňovány v životě pedagoga a ovlivňují i jeho vyučovací styl. Patří sem typ:

- 1) *Náboženský* – tato osobnost je charakteristická tím, že každé své konání a své motivy reflektuje z hlediska víry v Boha, smyslu života; tento typ je vážný, spolehlivý; dětem se může jevit jako puntičkářský.
- 2) *Estetický* – u tohoto typu převažuje v jednání a myšlení iracionalita nad racionalitou; dokáže se snadno vcítit do osobnosti dítěte; inklinuje k nezávislosti a individualitě; největší význam má pro něj harmonie, krása, či vkus.
- 3) *Sociální* – potřeby a zájmy dětí jsou u toho typu na prvním místě; charakteristický je tím, že je tolerantní, vstřícný a trpělivý; klade si za cíl vychovat lidi, kteří budou užiteční a prospěšní ve společnosti; je oblíbený a neklade na děti příliš vysoké nároky a spíše se spokojí s nižším stupněm vědomostí a dovedností.

⁵¹ JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, s. 56.

- 4) *Teoretický* – často bývá vědeckým pracovníkem v oboru, který vyučuje; zpravidla má vyšší zájem o vyučovaný předmět než o dítě samotné; klade velký důraz na znalosti a dovednosti, v tomto směru je velmi náročný; nesnaží se příliš o poznání žáků, o jejich potřeby, a nemá velkou snahu jim porozumět.
- 5) *Ekonomický* – tento typ se vyznačuje metodičností, ke které vede i žáky a má zájem o to, aby samostatně pracovali; jeho rysem je z minimálního vkladu získat maximální výsledek; vzdělání chápe jako proces osvojení si praktických dovedností a informací; většinou je až příliš praktický bez originality a fantazie.
- 6) *Mocenský* – navzdory všemu mu jde o prosazení jeho samotného, i za cenu agresivního jednání; má velkou zálibu v trestech a napomenutích, které si užívá, protože může užít svou převahu; v dětech tento typ vyvolává strach.⁵²

E. Vorwikel vyšel pro svou typologii z faktu, že někteří pedagogové se více věnují jen pouhému vzdělání žáků než také jejich výchově. Proto rozdělit učitele na dva elementární typy:

- *Osobní typ* – tento typ učitele se zajímá o především o žáka, o jeho osobnost, schopnosti a dovednosti a pak až o učební látku; při výběru učiva je přece jen shovívavější.
- *Věcný typ* – pro tento typ je charakteristická preference učební látky před žákem; základem jeho výuky je učení založené na zapamatování; žáky neprovází ke kreativě a aktivitě; má přísně didakticky zpracované podání učiva.⁵³

4.1 Respekt k osobnosti dítěte

Čím více sílí odklon od scholastických metod výuky, tím naopak sílí idea výchovy a vzdělávání dítěte, které respektuje osobnost dítěte a bere v potaz jeho individuální zvláštnosti. Tuto ideu již prosazoval J. A. Komenský ve svých dílech, která zahrnovala rozsáhlý teoreticko-filosofický kontext vzdělanosti lidstva. Změnu v pojetí výuku inicioval J. J. Rousseau, který ve svém díle *Emil čili o výchování* představil nový přístup k zvláštnímu světu dětí. Dítě není již bráno jako zmenšenina dospělého, ale je chápáno v kontextu svého vlastního světa. Snažil se o zdůraznění podpory vnitřních možností dítěte.

⁵² ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*, s. 45.

⁵³ Tamtéž, s. 45

Úcta k osobnosti dítěte je možné vyjádřit v přijatelnější podobě, kterou formuloval ve 20. století John Dewey. Ten svá díla stavěl na představě o podpoře růstu dítěte. Výchova je nejen zaměřena na intelektuální sféru, ale také na sféru praktických znalostí a dovedností.⁵⁴

S přihlédnutím ke všemu výše uvedenému v této kapitole se musíme dostat k nutnosti uchopení výchovy a vzdělávání jako procesu, který je zaměřený na dítě. Můžeme nalézt podobnost s psychoterapeutickým přístupem Carla Rogerse, který ho zaměřil na člověka a směřoval ho k růstu a vývoji individua a k naplnění jeho možností. Aby si dítě mohlo vytvořit své vlastní sebepojetí, postoje a hodnoty, musí se tak díť pouze v bezpečném prostředí a za předpokladu podporujícího psychologického vztahu a také při splnění tří podmínek, které mohou platit jak mezi rodičem a dítětem, učitelem a žákem nebo terapeutem a klientem:

- 1) *autentičnost* – možnost být autentický (být sám sebou) není ve vzdělávacích institucích samozřejmostí; na žáka jsou kladeny požadavky, aby byl takový, jakým ho okolí chce mít; a tak si děti velmi často nasazují masku, která skrývá jejich pravou podstatu; ztrácejí svou vlastní identitu na úkor hraní role někoho jiného; základním úkolem je tedy, aby byl autentický jak učitel, tak to také umožnil svým žákům, což je možné jedině tam, kde nefunguje nadřazenost učitele a podřazenost žáka; musí jít o vztah, který je založen na rovnocennosti a učitel je žákům k dispozici,
- 2) *akceptace, zájem či důvěra* – (bezpodmínečné kladné přijetí), brát člověka takový jaký je, se vším co k němu patří, bez potřeby měnit ho; bezpodmínečně kladným přijetím vyjadřujeme druhému úctu a zároveň podporujeme jeho individualitu; pro pedagogickou oblast je to další výzva, kladně přijmout jakékoliv dítě v jakékoli situaci,
- 3) *empatické porozumění* – (vcítění se do pocitů a potřeb druhého člověka) – pro schopnost vcítění se do druhého je žádoucí umět odsunout své vlastní názory, hodnoty a předsudky; pokud umožníme dítěti, aby cítilo, že se do něj dokážeme vcítit, může se přestat zabírat tím, kdo mu rozumí a kdo nikoli a konečně se soustředit samo na sebe, rozvíjet se a učit se.

⁵⁴ KOŤA, J. in VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktual. vyd., s. 17-18.

Při vnitřním přijetí těchto tří podmínek se nám bude dařit vychovávat autentickou osobnost, která dokáže rozvíjet svůj potenciál v harmonii se svými budoucími cíli.⁵⁵ Koncepce člověka jako sociálně situované osobnosti je žádoucí z několika důvodů, jak uvádí Z. Helus:

- „*Abychom se v něm vyznali, abychom mu rozuměli. A to ne pouze pocitově, dojmově, ale poučeným, zvažujícím, argumentujícím způsobem, napomáhajícím edukačně účinné komunikaci s ním.*
- *Abychom mohli předvídat, jak se v různých situacích zachová, jak obtížné úkoly zvládne, jak obstojí v situacích morální náročnosti apod.; a také, kde jsou rezervy změny k lepšímu, či naopak hrozby zhoršení.*
- *Abychom v komunikaci s ním volili adresný přístup – respektovali jeho individualitu; ujasňovali si, jaké způsoby jednání s ním povedou k vytyčeným cílům... V tomto smyslu hovoříme o osobnostním přístupu, respektive o personalizaci v přístupu k člověku.*

V pedagogice, ve výchově a vzdělávání (edukaci) nás ten, o koho jde, tedy dítě, žák, student musí zajímat jako osobnost. Teprve budeme-li jej brát jako osobnost, budeme-li vůči němu realizovat osobnostní přístup, budeme-li svůj vztah k němu personalizovat, můžeme mu být skutečným pedagogickým dobrodiním.“⁵⁶

4.1.1 Komplexní chápání osobnosti dítěte

Osobnost člověka je fungující systém, který je tvořen ze vzájemně propojených složek, kterými jsou:

- *Tělesná konstituce* – pocity těla, reakce fyzické i fyziologické, psychosomatika, schopnost těla se podílet na učení, schopnost vysílat informace.
- *Temperament* – základ v typové charakteristice fungování vyšší nerovnové soustavy a emocionality, kvalita soustředění se.
- *Schopnosti* – předpoklady pro výkon určitých aktivit:
 - inteligence – dispozice pro myšlení, učení se a adaptaci;
 - tvořivost – schopnost propracovat nápad;
 - paměť – příjem informací, uchování, znovuvybavení;
 - představivost – schopnost modelovat realitu i nereálně;

⁵⁵ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 14-15.

⁵⁶ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 24.

- komunikační schopnosti – schopnost vnímat, dekodovat a interpretovat komunikační signály.
- *Kognitivní, poznávací styly* – způsoby, kterými si osvojujeme svět v nejširším slova smyslu.
- *Motivace a potřeby* – zaměření osoby, které plyne z pocitu dostatku či nedostatku nějaké potřeby.
- *Charakter* – soubor především mravních zásad a postojů a regulačních mechanismů.
- *Vůle* – snažení se za účelem nějakého jednání.
- *Role* – formy existence člověka, v nichž se nachází v interakci s druhým člověkem.
- *Chování a jednání* – soubor vnějších projevů organismu, v němž se odráží vše, co bylo výše popsáno.⁵⁷

4.2 Vývojové směřování osobnosti dítěte

Nejvíce patrným znakem osobnosti dětí a mládeže je jejich vývojové směřování, které dokáže vnímavého vychovatele upoutat a aktivizovat k tomu, aby se jim stal silnou oporou. Mezi hlavní podoby směřování patří:

- *Směřování k dospívání a dospělosti* – nápodoba světa dospělých; svět dospělých ho láká, hraje si na něj; pohlavní zralost.
- *Směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření* – sebepojetí se vytváří přes sebehledání, sebeuplatňování, sebeprosazování; orientace v tom, kým je, jaký je, co již umí, co si o něm myslí druzí.
- *Směřování k svébytné nezávislosti* – posun od závislosti k přijímání zodpovědnosti za sebe sama, tvorba autonomizujícího se života.
- *Směřování k vytváření hlubokých, pevných mezilidských vztahů* – budování pevných přátelských vztahů; poskytování a přijímání opory; tvorba pozice v rámci vztahů, realizace životní role.⁵⁸
- *Směřování k vytyčování a realizování cílů životní cesty* – kladení otázek po životním smyslu; životní cíle, které dávají životu smysl.

⁵⁷ VALENTA, J. in VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktualiz. vyd, s. 270.

⁵⁸ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 329-330.

4.3 Potřeby dítěte

(inspirace dle J. Prekopové)

- *Jasná měřítko a schopnost rozlišovat mezi dobrem a zlem*

Jednoznačná měřítko, která jsou dítěti předávána v rámci společenských tradic. Dovednost rozlišit mezi dobrem a zlem je předávána pomocí mýtů, pohádek a pověstí. Dnešní tlak médií, která na dítě působí z různých stran, může zapříčinit dostupnost velkého množství (velmi často i protichůdných) názorů, se kterými se dnešní dítě musí vyrovnat – aniž by mělo možnost volby a bylo na to připravené.

- *Cit pro hodnoty a nosné tradice*

Nosné tradice a hodnoty byly předávány z generace na generaci v rámci rodinných i celospolečenských tradic zcela přirozeným způsobem. Pro dítě dnes není snadné, aby si cit pro tradice a hodnoty samo vypěstovalo, když je pod vlivem velkého množství informací, ze kterých se právě cit pro tradice a hodnoty pomalu vytrácí. Důležitá je osoba, která dítě na cestě pro hodnoty a nosné tradice doprovází.

- *Svobodné tvůrčí myšlení*

Svobodné tvůrčí myšlení je odvěkou potřebou člověka. Je odvislé od potřeby seberealizace, s potřebou po poznání a uznání. Vnější vlivy, které dítě formují, mohou způsobit nesvobodu v tvůrčím myšlení. Je podstatné, aby byla dětem dopřávána tvůrčí svoboda v jejich jednání a konání, aby se mohlo co nejlépe rozvinout.

- *Logika srdce*

Dítě má kladný vztah k těm, kteří mu zajišťují uspokojování životních potřeb. Kladnému vztahu k dalším lidem se dítě během svého života učí. Dítě nutně potřebuje lásku, aby z ní mohlo nejen čerpat, ale také ji poskytovat ostatním.

- *Síla vůle a schopnost snášet zátěž*

Zátěž se pro člověka stala něčím nežádoucím, je pro dnešního člověka nepohodlná. Člověk k ní není veden a vychováván. Lidé chtějí to, o co usilují, okamžitě bez zbytečné námahy. Ale jenom s ní mohou zažít pocit zasloužené spokojenosti, radosti a úspěchu.

- *Naděje jako životní postoj*

Jedním z nejdůležitějších cílů a úkolů výchovy je víra ve smysluplnost života. Není možné, aby životní energie byla čerpána z úzkosti a smutku. Děti potřebují ke svému růstu naději, aby se mohly dále rozvíjet.

- *Připravenost otevřeně vyjadřovat své pocity*

Dalším úkolem výchovy je podněcování pozitivní komunikace, zejména v době, kdy si lidé nedokážou říci z očí do očí – jak jsou si blízcí. Člověk nutně potřebuje vědět, že je pro někoho jiného přínosem. Sdělované nemusí být pouze kladného charakteru, i vyjádření nelibosti nezraňujícím způsobem, může jedince posunout v jeho rozvoji.

- *Schopnost milovat*

Pod pojmem milovat není zahrnuta jen touha a uspokojení emočních potřeb, ale také péče a starost o druhé, aby i ten druhý byl šťastný a spokojený. Aby člověk mohl milovat, musí mít radost sám ze sebe, musí si sebe vážit. Úkolem výchovy je vypěstovat v dítěti úctu k sobě samému, zdravou sebelásku. Schopnost milovat není samozřejmost, ale je také nutné o ni pečovat a pěstovat ji.

- *Něha slov i něha doteků*

Něha slovem i dotekem je založena na ohleduplném a laskavém přístupu k osobnosti. Ke zdárnému tělesnému a duševnímu rozvoji dítěte vede blízkost nejbližší osoby nebo osob. V důsledku nedostatku něhy může vzniknout citová deprivace nebo porucha ve vývoji osobnosti.

- *Mít radost ze života*

Radost ze života můžeme najít ve všech výše uvedených potřebách, kterou jsou předpokladem této radosti. Radost ze života je vyjádřena úctou ke všemu živému a žijícímu. Úcta je základem pozitivních vztahů. Radost ze života se může stát ochranou před všudypřítomnou úzkostí.⁵⁹

4.4 Pedagogické dovednosti

Základním kamenem profese učitele je pedagogická dovednost. Tento pojem se dá vysvětlit jako smysluplná a cílená činnost učitele, která je zaměřena na řešení pedagogických situací. Vytváření těchto pedagogických dovedností je záležitostí dlouhodobou, která může započnout výběrem učitelské profese. U některých jedinců jsou tyto dovednosti předávány dědičně přes rodiče učitele. Ve většině případů je ale hnacím motorem pro jejich získání pozitivní vztah k učitelské profesi, pozitivní vztah k dětem atd.

⁵⁹ PROKEŠOVÁ, M. *Filosofie výchovy*, s. 88-89.

Sebereflexe a sebehodnocení jsou velmi podstatnou součástí tvorby a rozvoje pedagogických dovedností. Oba tyto faktory přispívají budoucího učitele dopředu a pomáhají mu k postupnému přijetí role učitele. Mezi pedagogické dovednosti patří: příprava vyučování, vymezení cíle, volba vhodných prostředků, schopnost realizovat a řídit, tvorba a stabilita dobrého klima ve třídě, schopnost udržet kázeň, dovednosti diagnostické a autodiagnostické. Všechny tyto dovednosti můžeme rozdělit a následně popsat ve čtyřech skupinách:

- *plánování a příprava vyučovací jednotky* – sem spadají všechny dovednosti, které definují, co všechno se má žák během vyučovací jednotky naučit; tedy dovednosti ohledně volby cílů, volba vyučovacích prostředků, dovednost přípravy a rozložení vyučovací jednotky, nebo dovednost přípravy úloh a formulace otázek kladených žákům,
- *organizace a realizace vyučování* – dovednost udržet pořádek ve třídě, dovednost motivace a aktivizace žáků, schopnost účinné komunikace, vytvoření přínosné pracovní atmosféry,
- *diagnóza a hodnocení výkonu žáků* – tvorba testů, schopnost vyhodnotit dovednosti žáků, dovednost využívat různé druhy hodnocení, schopnost kontroly, umění klást otázky,
- *sebehodnocení učitele* – dovednost sebereflexe, schopnost přijmout postřehy pozorovatelů, dovednost hledat možnosti zlepšení sebe sama.⁶⁰

4.5 Vychovávaný a vychovatel

Vychovávaný a vychovatel jsou dva základní činitelé v procesu výchovy. Vychovávaný je nejen objektem působení vychovatele, ale je i subjektem – pokud vezmeme do úvahy, že veškeré vnější působení prochází přes vnitřní podmínky vychovávaného. Vychovatel je v rámci vzájemné interakce nositelem cíle výchovy. Udává rytmus výchovného procesu prostřednictvím volby výchovných prostředků, ladí jejich vliv, eliminuje nevhodné prvky pro kladný rozvoj vychovávaného. Z interakce mezi vychovávaným a vychovatelem nevychází jen výchova vychovávaného, ale může se jednat i o výchovu vychovatele. Není to tedy jen o jednostranném obohacování, ale je to dvousměrný proces. Vychovávaný může obohatit o zkušenosti se samotnou výchovou, o pocitu štěstí ze svého výchovného úspěchu a o tom, že je žádoucí pořádek tvořit nebo zdokonalovat.

⁶⁰ DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel Příprava na profesi*, s. 46-46.

Příprava procesu výchovy klade vysoké nároky na přípravu ze strany vychovatele. Výchova nesmí být vedena bez plánu, bez jasného definování celého procesu. K tomu potřebuje vychovatel dovednost pedagogicko-psychologické diagnózy, schopnost formulovat výchovné cíle, umění použít nejrůznější výchovné prostředky a znalost hodnocení ostatních i sebe samotného. Pokud má být vychovatel osobností, musí nutně všechny odborné kompetence vycházet z lidské kvalifikace vychovatele. Prostě z jeho člověčenství – z jeho spolehlivosti, čestnosti, tolerance, ohleduplnosti, atd.⁶¹

Plný a mnohostranný rozvoj osobnosti, akulturace a vytvoření aktivního vztahu k realitě – to jsou cíle výchovně-vzdělávacího procesu. Předpoklady vychovávaného pro úspěšnou výchovu můžeme rozdělit na fyzické a psychické. Do fyzických předpokladů se zahrnuje celková tělesná zdatnost, fyzické zdraví, pohybové nadání, motorická a koordinační zdatnost. Psychické předpoklady se dají popsat jako schopnost pro určitou činnost. Schopnosti se také mohou vyvíjet, z toho důvodu není snadné predikovat míru jejich rozvinutí. Schopnosti se většinou vysvětlují jako předpoklad rychlého a úspěšného nabytí dovedností, vědomostí a návyků v pedagogickém procesu.⁶²

N. Pelcová a I. Semrádová popisují vztah mezi vychovávaným a vychovatelem: *„Výchova je takovým vztahem, který musí být založen na blízkosti, citové vazbě, také na starosti a péči a zároveň na distanci, respektu a úctě k jinakosti druhého, k jeho svébytnosti. Blízkost a distance ve výchově zakládají možnost výchovy i tragiku vychovatelství. Výchova, v níž se angažujeme jako vychovatelé i jako vychovávaní, je vnitřně diferencovaným a vyvíjejícím se vztahem, ale zatímco ten vychovávaný je, alespoň z počátku, ve vztahu plně angažován, je do něj ponořen a jím pohlcen a teprve později se z něj dokáže vyvázat, vychovatelem musí být výchova už od počátku pojímána jako prozatímní. Je to o to těžší, že výchova není jednostranné ovlivňování – jejím základním rysem je, že nás emocionálně zavazuje. Proto je uvolňování tohoto vztahu doprovázeno výchovnou bolestí, kterou prožívají účastníci v těch zlomových okamžicích, kdy musí učinit krok na nový vývojový stupeň. Tato bolest je ale podmínkou a součástí života. Jen tak se z nemluvnat stávají partneři v dialogu a z dětí dospělí, jen tak se můžeme stát kolegy svých učitelů a přáteli a oporou svých rodičů. Proto k bytí člověka*

⁶¹ DVOŘÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*, s. 35-37.

⁶² JÚVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, s. 59-60.

*utvářeného výchovou patří také vytváření prostoru jako jeden z hlavních úkolů a rozměrů výchovy.*⁶³

4.6 Pedagogická komunikace

Umění kultivovaného slovního projevu patří k základní výbavě pedagogického pracovníka (vychovatel, učitel, mistr odborného výcviku). Tento projev společně s taktem využívá pedagog při komunikaci se širokou veřejností, kolegy, rodiči a žáky. Vše co doprovází komunikaci mezi pedagogem a jeho okolím je doplněno o gesta, pohyb, čin, výraz tváře – to vše je součástí pedagogické komunikace, která není jen pouhou výměnou informací, ale předává zkušenosti a pokyny, zprostředkovává emoce, postoje a hodnoty.

Pedagogická komunikace se neodehrává pouze ve škole, ale i ve výchovných zařízeních, zájmových zařízeních, rodinách, atd. Komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů. Kvalitní pedagogická komunikace velkou měrou pozitivně ovlivňuje úspěšnost pedagogické práce. Způsob komunikace mezi pedagogem a okolím velkou měrou ovlivňuje atmosféru výuky, potažmo klima školy. Citlivé vystupování pedagogů kladně ovlivní následnou reakci a tvorbu žáků.

Pedagogickou komunikaci lze rozdělit do tří typů, dle míry připravenosti a očekávání: komunikaci, kterou si může pedagog kvalitně promyslet a do detailů připravit; komunikaci, která se dá připravit orientačně a komunikaci, která je nepřipravená – odehrávající se v jedinečný moment bez možnosti opakování.

Promyšlená a připravená komunikace

V rámci přípravy by měl pedagog respektovat tato hlediska:

1. adresát – komu je sdělení určeno (žák, rodič, kolega, veřejnost)
2. cíl – mít jasno v tom, čeho chceme dosáhnout (vysvětlit, předat, seznámit)
3. obsah – jasné a přesně stanovení toho, co se bude sdělovat (osnova, vzdělávací program)
4. forma – jakým způsobem je sdělovaný obsah předán (přednáška, debata)
5. podmínky – prostor, stanovený čas, akustika, atd.

⁶³ PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 32-33.

Komunikace připravená orientačně

Při tomto typu komunikace se vychází z osobních zkušeností pedagoga, protože do jisté míry se pedagogické situace stále opakují. Východiskem je pro pedagoga rámcová příprava.

Komunikace nepřipravená, která se odehrává v jedinečných a neopakovatelných situacích

Nejnáročnější typ komunikace, který lze jen těžko předvídat. Klade vysoké nároky na pedagoga, který musí jednat okamžitě, rychle vyhodnotit podmínky, být rozhodný, ale zároveň i citlivý a taktní. Řešení mimořádných a neočekávaných situací klade velký důraz i na celkovou osobnost pedagoga. Na jeho mravní úroveň, která se v těchto situacích velmi dobře pozná.

Pedagogická komunikace by měla za každé situace obsahovat:

- 1) klid,
- 2) takt,
- 3) citlivý přístup
- 4) pohoda
- 5) vzájemná důvěra
- 6) orientace na pozitivní jevy, stránky a vlastnosti
- 7) tolerance
- 8) snaha o porozumění ostatním
- 9) trpělivost
- 10) objektivita⁶⁴

4.7 „Učitelské desatero“

R. Dyrťová a M. Krhutová v knize, která připravuje budoucí učitele na výkon svého povolání shrnutí těchto několik tezí, které nazývají „učitelské desatero“.

- ovládat komunikaci se žáky
- umět přiměřeně zhodnotit výkon žáka
- vhodně způsobem provádět individuální zkoušení
- správné užití povzbuzení a trestu, vhodná aplikace ve třídě
- správné a rychlé rozhodování ve standardních i nestandardních situacích
- dokázat vhodně zvolit metody vysvětlování, příkladu ve výchově, přesvědčování

⁶⁴ JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, s. 77-78.

- znalost metody výuky, vhodný výběr a aplikace
- mít vlastní jednoznačnou koncepci výchovy a vzdělávání
- znát různé druhy výchovných obtíží, způsob jejich řešení, schopnost diagnostiky
- rozumět důležitosti kooperace rodiny a školy ve stávajících podmínkách⁶⁵

Shrnutí

Podstatným faktorem ve výchově je vztah mezi vychovatelem a dítětem. Učitelé většinou berou své povolání jako poslání. Je jen velmi málo povolání, ve kterém hraje zásadní roli osobnost člověka, jako je tomu u profese pedagoga. Vychovatel je aktivně zapojen do výchovně-vzdělávacího procesu a je v přímé interakci s vychovávaným. Úspěšnost procesu je závislá na hodnotové orientaci pedagoga a na jeho dalších kvalitách. Kvalitní pedagog by měl respektovat osobnost dítěte, chápat ho komplexně, umět ho vývojově nasměrovat, chápat potřeby dítěte, mít pedagogické dovednosti a zvládat pedagogickou komunikaci.

⁶⁵ DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel Příprava na profesi*, s. 40.

5 Prostředí ve výchově

Proces výchovy a vzdělávání zahrnuje různé aktéry: rodiče, vychovatele, učitele, vrstevníky, atd., ale také v určitých podmínkách, jejichž součástí je dané prostředí. Prostředí se dá definovat jakou soubor faktorů, které jsou v okolí člověka a působí na něj. Nebo také jako okolí, které člověka obklopuje.⁶⁶

Dle Krause se prostředí rozlišuje do těchto typů:

- *převažující aktivity, činnosti:*
 - pracovní (školní třída)
 - obytné (domov)
 - volnočasové (klubovna, středisko, park)
- *velikost prostoru:*
 - makroprostředí (globální prostředí, podmínky pro bytí celé společnosti)
 - regionální prostředí (rozlehlejší plocha uvnitř společnosti, širší sociální skupina)
 - lokální prostředí (prostor, který je navázán na bydliště – obec, čtvrť)
 - mikroprostředí (nejbližší prostor, v němž se jedinec nachází)
- *osobnostní hledisko:*
 - přirozené
 - umělé (vytvořené člověkem)
- *prvky a jevy, které tvoří prostředí:*
 - přírodní (živá /fauna a flora/ a neživá /geologie, geografie, hydrologie, klima/ příroda, je zde již patrný vliv člověka – kladné zásady do přírody či její devastace)
 - společenské (prostředí, které je tvořeno lidmi a jejich vztahy, uspořádání společnosti, hustota obyvatelstva a jeho rozmístění, věk, etnikum, vzdělanost)
 - kulturní (souvisí s prostředím společenským, hmotné a nehmotné výsledky lidského konání, umělecká tvorba, vědecké objevy, společenská pravidla, pravidla chování, právní a morální normy)

⁶⁶ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 194.

- *místo, kde jedinec žije:*
 - venkovské či městské prostředí
- *kvality prostředí, které působí na jedince:*
 - prostředí, které je chudé na podněty
 - prostředí, které je přesycené
 - podněty jednostranné, mnohostranné
- *prostředí působící na zdraví jedince:*
 - zdravé podněty
 - prostředí závadné, deviantní⁶⁷

„Vztahy prostředí a člověka jsou vyjádřeny určitými rovinami vzájemných vztahů:

- *osobnost člověka* ↔ *rodinné prostředí;*
- *osobnost člověka* ↔ *sociální prostředí (funkcionální i intencionální prostředí, např. sociální skupiny, vrstevnické skupiny, školní třída, škola, školní kluby, družiny, aj);*
- *osobnost člověka* ↔ *lokální prostředí (město, vesnice, městská čtvrť, region, atd.);*
- *osobnost člověka* ↔ *společnost a její normy, zákony, instituce, mediální prostředí (mediální, masová komunikace apod.).*⁶⁸

M. Procházka ve své knize Sociální pedagogika znázorňuje vlivy prostředí, které na člověka působí.



Obr. 1: Model vlivu prostředí na člověka

⁶⁷ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, s. 68-69

⁶⁸ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 196.

Klasický model, který vnímá člověka na průsečíku sil tří vlivů. Na straně jedné stojí určující prostředí. Příroda kolem a uvnitř něj a sociální prostředí jsou nezřídka vnímány jako determinanty výchovných snah. Biologické prostředí není jen soubor genů, ale i prostředí, které člověka podporuje nebo devaluje. Genotyp je definován jako soubor vlastností, které člověk získá díky genetickým informacím v momentě početí. Další vnitřní faktory lze popsat jako vrozené dispozice, které se formují v prenatálním stádiu jedince. Sociální prostředí vede člověka k přeměně z tvora biologického v bytost společenskou. Na člověka má zásadní vliv. Je nutné si uvědomit, že sociální prostředí je mnohovrstevné jako výše zmíněné prostředí biologické.

Pedagogické povolání požaduje, aby byl pedagog orientován v prostředích, ve kterých dítě žije. Znalost prostředí, které dítě ovlivňuje, je jednou z potřebných podmínek vhodného výběru účinných výchovných postupů. Prostor lze rozlišit na mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí a makroprostředí.⁶⁹

Z. Helus definuje blíže prostředí, která na jedince působí: *„Ve svém mikroprostředí je jedinec v bezprostředním, důvěrném styku s lidmi, kteří je spolu s ním vytvářejí, zacházejí s vybavením, které je jeho samozřejmou součástí. Mikroprostředím se dále stává skupina dětí, které spolu kamarádí, pospolitost důvěrných přátel, pracovní tým, sportovní družstvo apod.*

Mezoprostředí tvoří různá mikroprostředí individua a jejich vzájemné vztahy. Jeho socializační význam spočívá v tom, že umožňuje dětem a mladistvým vstupovat do rozmanitých oblastí života, nacházet a vymezit v nich svá postavení a odlišně vyjádřit svou konkrétní příslušnost.

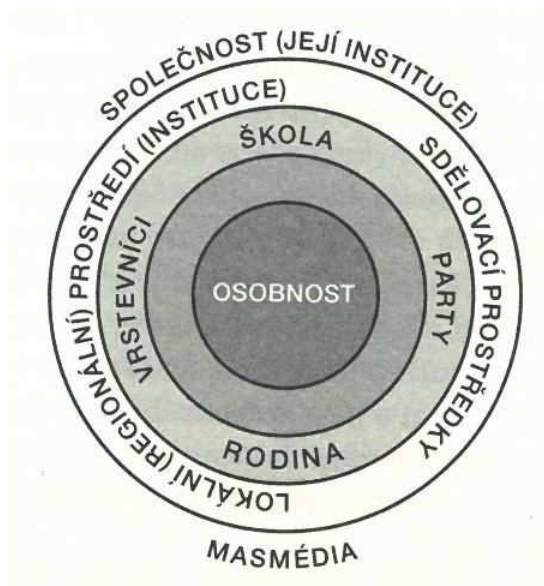
Exoprostředím je to prostředí, s nímž jedinec není v bezprostředním kontaktu, ale o kterém si přesto činí představu a má o něj zájem. Děje se tak skrz lidi, které dobře zná, kteří jsou mu blízcí, se kterými se ztotožňuje. Socializační funkcí exoprostředí je uvádět děti a mladistvé do širších souvislostí života, přiblížit jim sociální vztahy a události přesahující rámec bezprostředních, osobních zkušeností a kontaktů tváří v tvář.

Makroprostředím je to prostředí, které jedince začleňuje do velkých společensko-kulturních celků. Jeho socializační funkcí je konstituovat člověka v jeho občanství, v jeho příslušnosti ke všeobecné, ale přitom stále konkrétněji se připomínající

⁶⁹ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 130.

všelidské pospolitosti. Bez postupného sebeuvědomování dětí a mladistvých v procesech a strukturách makroprostředí není plný rozvoj jejich osobnosti možný.⁷⁰

Vlivy jednotlivých prostředí jsou dle B. Krause znázorněny v níže uvedeném schématu.



Obr. 2: Vztah člověka a prostředí ve všech jeho rovinách

5.1 Rodina

Rodina je na straně jedné velmi křehkým úvarem, ale současně je to velmi významná instituce. Pro jedincův zdravý vývoj má rodina zásadní význam, plní široké spektrum rolí a funkcí, a hlavně proto je vnímána jako zcela unikátní prostředí. Lidé berou rodinu jako základní stavební jednotku společnosti. Tento respekt a uznání se fakticky projevuje v podobě zákona o rodině. Rodina funguje jako základní společenská skupina osob, které jsou spřízněné příbuzenskými vztahy, v níž jsou dospělí jedinci zodpovědní za výchovu a péči o své děti. Na straně druhé stále intenzivněji vnímáme, že rodina prodělává naprostou proměnu, která bohužel záporně působí na všechny vztahy uvnitř rodiny a pozměňuje funkčnost téhle instituce.

Prostředí rodiny je tím prvním, se kterým přijde dítě do styku, a proto hraje důležitou roli v primární socializaci. Dítě je rodinou uváděno do patřičného kulturního prostředí, ve kterém bude vyrůstat a ono ho bude ovlivňovat svými tradicemi a kulturou. Všichni členové rodiny jsou pro dítě od narození vzorem chování, dítě se od nich učí orientovat se ve společenském prostředí. Rodinné prostředí tedy ovlivňuje výchovu

⁷⁰ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 131,134, 135.

dítěte a jeho socializaci celou sérií svých hledisek. Jedná se o hledisko vztahové (úplnost či neúplnost rodiny, rodinná struktura, sourozenecké konstelace, přítomnost prarodičů, komunikace a interakce mezi členy, výchovný styl v rodině), ale též o hledisko materiální (vybavenost rodinného prostředí a s tím související podnětnost nebo nepodnětnost) a také hledisko sociálně-kulturní (sociální status, zaměstnání rodičů, vzdělání rodičů). Všechny tyto aspekty zasahují do nitra dítěte a formují přímo či nepřímo jeho hodnoty, postoje, vzorce chování.⁷¹

„V rodině probíhá primární socializace – realizuje se v ní skrze intimní vztahy s matkou a dalšími členy rodinného jádra první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj, jako citovostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládnání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. A díky nim dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům.“⁷²

Současnou rodinu je možné definovat několika znaky, které vhodně dokážou přiblížit její základní charakter. Pokud se uvede termín současná rodina, pak se myslí ty znaky, kterými se odlišuje od rodiny, která současná není. Pohled zpět ho historie nám může dopomoci k lepšímu porozumění rodině v současnosti. Rodina se jako plno dalších institucí společnosti nachází také v dynamice změn. Několik pojmů nám může přiblížit základní znaky rodiny:

- *Nukleární (jádrová)* – tvořena z několika málo lidí, kteří tvoří její jádro; otec, matka a jejich děti.
- *Manželská/partnerská* – manžel je otcem dětí a manželka je matkou svých dětí, společně pečují o děti z předchozích manželství nebo děti přisvojené.
- *Dvougenerační* – sestaven z generace matky a otce a generace jejich dětí.
- *Intimně vztahová* – funguje jako soukromý prostor oproti velké tradiční rodině, ze které se centrální vztahová zóna vyčlenila.
- *Privátně individualizovaná* – odsun tradic, zvyků a závazku k vývoji jedince jako samostatné bytosti, možnost rozhodovat se, volit, nést zodpovědnost.⁷³

⁷¹ PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, s. 101-102.

⁷² HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepra. a dopl. vyd., s. 198.

⁷³ Tamtéž, s. 201-204.

5.1.1 Styly výchovy

Výchovná péče o děti je jedním z hlavních smyslů rodiny. Výchovná funkce rodiny je naplněna, pokud jsou rodičovské snahy cílevědomé a záměrné. Rodiče v rámci výchovy mají neopakovatelnou možnost předat svým potomkům normy a hodnoty chování ve společnosti. Mohou vést své dítě ke vzdělání, k sebevýchově. Rodiče se mohou pro dítě stát oporou i životním vzorem. Základem pro výchovu musí být osobnostní zralost rodiče a vztah k dítěti, který je láskyplný. Rodiny se liší způsobem života, chováním, komunikací mezi členy rodiny. A právě tak se liší výchovné styly v rodině, které se dají rozčlenit do přehledu:

- *Autoritářská výchova*

Rodiče v této výchově vedou strohou komunikací, která je zhmotněna do pokynů a příkazů; emoce se pohybují mezi chladem a vypjatými reakcemi; styl s velkým podílem síly a moci; uplatňování manipulativních prvků; promyšlený systém odměn a trestů; od dítěte se vyžaduje poslušnost a plnění úkolů.

- *Liberální výchova (volná výchova)*

Volná výchova je opakem autoritářské výchovy; vnímání dítěte jako samostatné jednotky, které je ponechána sama sobě, aby ke všemu postupně dozrála; podpora kreativity, svobody; na straně druhé konflikt s pravidly; zvýrazněná osobnost dítěte, rodiče se věnují vytváření optimálních podmínek výchovy a nezasahování do ambicí dítěte.

- *Demokratická výchova*

Styl obsahující prvky demokracie a pochopení; jasně daná struktura pravidel, které jsou přiměřeně kontrolovány; diskuze mezi rodičem a dítětem; děti se učí komunikaci na vhodné intelektuální a sociální úrovni vzhledem k jejich věku a schopnostem, rozhodování prostřednictvím komunikace o budoucích rozhodnutích. Rodiče se stávají autoritou pro své děti – prostřednictvím svých zkušeností a svým příkladem vytvářejí pravidla pro své děti. Směřují je k sebevýchově.⁷⁴

⁷⁴ PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, s. 108.

5.2 Vrstevnícká skupina

Vrstevnícká skupina je typická primární, většinou neformální skupina. Znaky této skupiny jsou úzké vztahy mezi členy skupiny a je zde silný pocit identifikace se skupinou. Právě vrstevnícké skupiny se začínají formovat a fungovat zpravidla až v průběhu školní docházky. Jsou charakteristické svou nestálostí, nízkým stupněm soudržnosti, proto se mohou velmi rychle rozpadat. Okolo 8. – 10. roku touha po sdružování narůstá a už se objevují i znaky spolupráce. Tato uskupení mají již svou vnitřní strukturu, systém hodnot a norem a také stanovený systém sociální kontroly. Silná konformita často plyne z osobní nevyhraněnosti, která se projevuje ve stylu oblékání, vyjadřování, hodnotové orientace, dodržování rituálů nebo vztahu k tradicím.

Vliv vrstevnícké skupiny na jedince je značný, a to jak ve smyslu kladném, tak záporném. Vrstevnícká skupina často patří k sociálním skupinám referenčním. Z tohoto důvodu také přebírají jejich postoje, hodnoty a normy chování. Základní proces socializace probíhá v prostředí vrstevníckých skupin. Pocit nezávislosti na dospělých, možnost seberealizace a společné zážitky – to jsou nabídky vrstevnícké skupiny. Vztahy rovnoprávnosti se v nich projevují více než v jiných skupinách.⁷⁵

Shrnutí

Prostředí ve výchově je možné definovat souborem faktorů, které se nachází v okolí člověka a působí na něj. Prostředí se dá rozdělit do několika typů, dle jejich charakteristik. Pedagogické povolání požaduje, aby pedagog byl orientován v prostředích, ve kterých dítě žije. Primárním prostředím je pro jedince rodina, která je brána jako základní stavební jednotka společnosti.

⁷⁵ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, s. 88-90.

6 Institucionalizované prostředí výchovy

Z. Helus se zabývá institucionalizovaným prostředím výchovy: „*Ve výchovně-vzdělávacích institucích si jedinci v sociální interakci osvojují modely chování, které jim umožňují rozhodovat se samostatně a nezávisle i v konfliktních životních a profesních situacích. V těchto institucích je třeba pěstovat v příznivé atmosféře partnerské vztahy a spolupracovat. Zároveň se však orientovat na produktivitu činností, práci v týmu a soutěživost. Významné je také vytvářet předpoklady pro sebevýchovu, jež představuje důležitou součást socializačního úsilí. Člověk je tak výchovným subjektem, který nepodléhá jen formativnímu tlaku. V souladu s individuálními dispozicemi se může stát autentickou, vnitřně integrovanou osobností.*“⁷⁶

Spadají sem všechna zařízení, kde se dá říci, že výchova je elementární záležitostí – patří sem školy (všech typů a stupňů), školní družiny, školní kluby, domovy mládeže, domovy dětí a mládeže, střediska volného času, dětské domovy, dětské domovy se školou, krizová centra a zařízení pro děti a mládež s různými vadami. Každé z těchto zařízení musí plnit stanovené cíle a funkce. Funkce výchovných zařízení (příklad – prostředí školy):

- 1) *Socializační funkce* – předávání kultury a zajištění její kontinuity ; přizpůsobení nové generace společenským poměrům; její důležitost poklesla a její roli zaujímají média; vybavení žáků zodpovědností, solidaritou, altruismem.
- 2) *Výchovná funkce* – stávající škola je stále zaměřena na nauku a tudíž není prostor pro práci výchovnou; ve funkci vzdělávací může být škola nahrazena jiným subjektem, proto by pro ni mělo být samozřejmé, že se bude spíše soustředit na celkový osobnostní rozvoj.
- 3) *Pečovatelská funkce* – patří sem zajištění úkolů v oblasti péče, tedy uspokojování hygienických potřeb, stravování nebo lékařská péče; zejména od lékařské péče se škola odklání a vše přenechává rodině.
- 4) *Poradenská funkce* – tato funkce je ve většině případů zredukována jen na kariérní poradenství; jen málo škol má profesionálního psychologa; mělo by se pracovat nejen s žáky, ale také s jejich rodiči, učiteli; do oblasti zájmu zahrnout kromě profesionální orientace i studijní předpoklady, diagnostiku, pomoc v těžkostech.

⁷⁶ PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém.*, s. 36

- 5) *Rekreační funkce* – sféra mimo vyučování, oblast pro volný čas žáků; není úplně žádoucí, aby se škola této funkci nevěnovala; nevytvářela vhodný prostor a co možná nejlepší podmínky pro trávení volného času mezi vyučováním.
- 6) *Profesionalizační funkce* – škola by měla pomáhat k uplatnění žáka ve světě práce, týká se to zejména škol středních a vysokých; škola připravuje v duchu profesních rolí, neurčuje však příslušnou profesní pozici.
- 7) *Selektivní funkce* – v této funkci může sehrát významnou roli prestiž školy a také to, jaký typ a stupeň školy dítě absolvovalo, jaké mělo výsledky – vše uvedené mu dále může určit možnost sociálních šancí v životě.

Při výběru jiného výchovného zařízení pak můžeme analogicky uvažovat o jiných funkcích. Pokud zvolíme například dům dětí a mládeže – budou v mnohem větším rozsahu zastoupeny funkce výchovné, rekreační a pečovatelské.⁷⁷

Školní prostředí umožňuje prostřednictvím těchto faktorů posilovat výchovné mechanismy: kladné vztahy mezi vrstevníky; účinná preventivní strategie – jasné vymezení se proti záporným jevům ve škole (př. násilí, šikana, zneužívání návykových látek, atd.); pozitivní klima třídy potažmo školy, které je otevřené komunikaci; kvalitní spolupráce s rodiči žáků a multikulturní aspekty ve výchovně-vzdělávacím programu školy.⁷⁸

6.1 Škola v kontextu společnosti

Škola je institucí, která je zahrnuta do kontextu společnosti. Není jen souborem zdí, výuky, učitelů a žáků. Společnosti záleží na tom, co se ve škole děje, vymezuje školu různými koncepcemi a chod řídí prostřednictvím zákonů. Důležitou položkou v kontextu působícího na školu jsou účinky související s povahou společnosti. Konkrétně se jedná o:

- společnost globalizovanou; společnost postmoderní
- společnost vědění; společnost krize a východisek z ní

⁷⁷ KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, s. 102-104.

⁷⁸ PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, s. 128.

6.1.1 Společnost globalizovaná

Globalizace představuje sílící trend v propojování částí světa s jinými částmi a vytváření systému propustných souvislostí. Velmi zřejmé je to zejména v koloběhu informací – informační propojení různých koutů světa. Úlohou školy bude otevírat před žáky globální horizonty porozumění, možností a participace. Na straně druhé sílí nutnost ochrany hodnot lokálních – nenahraditelnost konkrétního místa a času.⁷⁹

R. Palouš a Z. Svobodová: „*Starořecký nápis „poznej sám sebe“, nadepsaný jako základní pokyn pro návštěvníky delfské věštírny, a dále přísný novozákonní nárok „zapři sám sebe“, vyzývají k zamyšlení, co člověk je a čím chce či má být. Dnes žijeme zanořeni do velkých společenských útvarů daleko víc, než žili naši předkové vlastně ještě relativně nedávno. Zdá se, že v průmyslově rozvinutém světě je proti nim běžný občan slabý. Mocné společenské instituce jsou dnes výrobnou a zásobárnou sil, v níž se všechno stalo prostředkem, technikou, sloužící těm, kdo se s tou či onou institucí identifikovali.*“⁸⁰

6.1.2 Společnost postmoderní

Z. Helus popisuje postmoderní společnost následujícím způsobem: „*Pojmem postmoderna míníme zpravidla uvolnění tradičních vazeb, zvykově chápaných jako samozřejmost, příkaz či dogma, a vytváření nových a nečekaných variant možností, kombinací, restrukturací. Jednoznačné nazírání na to, jak mají věci být a události probíhat – v oblasti sexuálního života, umění, filosofického uvažování, životního způsobu a vkusu – je oslabováno, jako by ztrácelo půdu pod nohama, a vzniká jev, který Bauman (2002) označuje slovy tekutá modernita: vše se odehrává především ve své nespoutatelné proměnlivosti. Narůstá úloha školy rozvinout v nastupující generaci možnosti nezávislosti, svobody, tvořivosti, které přináší postmoderna, ale současně neopomíjet zásadní význam vědomí zodpovědnosti, sounáležitosti a hlubšího smyslu svobodného rozhodování*“⁸¹

6.1.3 Společnost vědění

Společnost zaměřená na informace, znalosti a učení se. Pro tuto společnost je charakteristický vztah mezi věděním a rozvojem společnosti. Cena u produktů se neodvívá od toho kolik a za kolik materiálu bylo potřeba, ale od rozsahu vědění,

⁷⁹ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepra. a dopl. vyd., s. 264.

⁸⁰ PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*, s. 134.

⁸¹ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepra. a dopl. vyd., s. 265-266.

které bylo k výrobě použito. Vznikají infrastruktury druhého řádu – informační sítě jsou založené na informačních technologiích. Společenský status je odvislý od schopnosti práce s informacemi. Růst lidských zdrojů oproti zdrojům tradičním.⁸²

6.1.4 Společnost krize

Z. Helus definuje krizi ve společnosti: „*Krize, o které je řeč, je bezprostředně vnímána jako zpochybnění navyklého spoléhání, že stále bude lépe. Namísto toho dotírají obavy, že bude hůře. Že výdobytky naší civilizace, s nimiž jsme dosud počítali jako se samozřejmými jistotami a odrazovým můstkem dalších expanzí, mohou být zničeny. V neposlední řadě – ne-li především – zhoubnými následky našeho vlastního jednání, které nedokážeme zavčas korigovat.*“⁸³

„*Pokud má krize své antropologické zakotvení, tzn. pokud je dílem člověka produkujícího narušené podmínky života, které jej zpětně narušují, stojíme před úkolem výchovy a vzdělávání/edukace tohoto člověka, tak aby se stal aktérem nápravy. Byl-li strůjcem krize, musí být svou proměnou rozhodujícím činitelem východiska z ní, jejího překonání. A zde je úkol nového pojetí edukace jakožto edukace obratu.*“⁸⁴

Shrnutí

Do institucionalizovaného prostředí výchovy spadají všechna zařízení, o kterých se dá říci, že výchova je jejich elementární záležitostí. Výchovná zařízení plní tyto funkce: socializační, výchovnou, pečovatelskou, poradenskou, rekreační, profesionalizací a selektivní. Škola je instituce, která je zahrnuta do kontextu společnosti. Povaha společnosti může být následující: společnost globalizovaná, společnost postmoderní, společnost vědění a společnost krize a východisek z ní.

⁸² HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepra. a dopl. vyd, s. 266-267.

⁸³ Tamtéž, s. 269.

⁸⁴ Tamtéž, s. 272.

7 Výchova jako proces humanizace člověka

Skrz výchovu se člověk může posunout od reality k ideálu člověka. Humanizace člověka je postup, který vede k polidš'ování. Přínosným je tehdy, pokud se na něm člověk aktivně podílí a je tak přítomný svému vlastnímu rozmachu a vývoji. Proces je to celoživotní, směřující k hledání lidské totožnosti.⁸⁵

„Dle Čábalové je výchova v pojetí humanizace člověka charakterizována:

- *pomocí žákovi (dítěti) při hledání a nalézání vlastní individuality, sebepojetí a identity;*
- *podporou být sám sebou a pomáhat všem, kteří pomoc potřebují;*
- *preferováním a respektováním potřeb dítěte;*
- *uplatňováním takového způsobu výchovy, který je vlastní každé individualitě ve výchovném procesu;*
- *společným setkáváním vychovatele a vychovávaného (žáka a učitele) v otevřeném vztahu a komunikaci;*
- *učením se, jak porozumět druhému; učení se empatii, toleranci, naslouchání druhému a hledáním smyslu setkávání se;*
- *promítnutí praktické činnosti a životní situace do výchovného procesu;*
- *regulováním chování přiměřeně podle změny situace;*
- *využitím dětské interpretace světa ve výchově;*
- *vytvářením podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj dětí a mladých lidí.“⁸⁶*

Nutnost humanizace českého školství je v době porevoluční více než žádoucí. Nejedná se pouze o českou pedagogiku, ale i celou společnost. Lidskost se jeví jako velmi vzácný atribut. Namísto potřebného rozvoje lidskosti, se spíše objevuje úbytek morální gramotnosti. Jedním z klíčových cílů transformace školství by se měla stát idea humanizace.⁸⁷

Celoživotní výchovný proces působí na člověka po charakterové, emocionální a racionální stránce. Dle Walterové a kol., (1997), stojí v popředí výchovného procesu tyto otázky:

⁸⁵ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 55.

⁸⁶ Tamtéž, s. 60.

⁸⁷ HÁBL, J. *Aby člověk neupadal v nečlověka*, s. 10-12.

- *komunikace a osobnostně sociální výchova* (hodnoty, empatie, tolerance, pomoc, podpora, mezilidská komunikace, spolupráce atd.)
- *demokracie a výchova k lidským právům* (tolerance rozdílnosti, respektování jiných názorů, tvorba pozitivních vztahů, společenská sounáležitost aj.)
- *multikulturní výchova a interkulturní vzdělávání* (různost etnik, respektování kulturních odlišností, náboženská tolerance)
- *péče o životní prostředí* (ochrana životního prostředí, udržitelnost přírodních zdrojů, péče o životní prostředí)
- *výchova ke zdraví a ke zdravému životnímu stylu* (odpovědný přístup ke svému vlastnímu zdraví, prevence, zdravý životní styl)
- *sounáležitost člověka k Evropě* (respektování elementárních lidských hodnot, kterými jsou: svoboda, tolerance, respekt, lidskost atd.)
- *mediální výchova a informační a komunikační technologie* (informační zdroje a jejich etika, klady a zápory těchto technologií)
- *řešení problémů, konfliktů a výchova k míru* (snaha žít společně, řešit konflikty, schopnost kompromisu, jednání bez násilí aj.)⁸⁸

Výchova, jako proces humanizace člověka, je založena na výchově individualit. Nelze si to vykládat jako výchovu individualit a egoistů, kteří nemají na zřeteli blaho ostatních, jejich potřeby či potřeby společnosti, potažmo přírody. Měl by to být typ výchovy, který dokáže navrátit člověku jeho lidství a humánní přístup ke svému okolí tím, dokáže respektovat práva svá i ostatních.⁸⁹

Pro děti je nejlepší, aby cítily co nejméně, že jsou vychovávány – tím je to lepší pro samotný proces výchovy a jejich cestu k sebevýchově. Cílem výchovy, která se snaží o humanizaci člověka, je uchování vlastní identity člověka a porozumění druhým. V tomto typu výchovy je velmi podstatný vztah mezi vychovávaným a vychovatelem.

Jde o vztah dvou kooperujících subjektů výchovy, jež se navzájem uznávají. Velmi důležité je také, aby tomuto procesu bylo nakloněno i klima ve třídě či skupině. Z toho pak plyne možné využívání metod aktivizačních, jako je například kooperativní výuka nebo metoda projektová. Tedy odklon od klasických metod. Nutností je také fakt, aby byl žák ochotný pedagogovi naslouchat a také s ním spolupracovat ve výchovném procesu. Základním cílem humanizace jsou a budou vždy lidé, jejich prožívání, chování,

⁸⁸ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 60-61.

⁸⁹ Tamtéž, s. 56.

hodnoty a postoje. Stále musíme mí na zřeteli, že člověk je vychováván lidmi s celou jejich kvalitou, že ho nevychovává systém. To je podstata humanizujícího procesu výchovy, který je založen na úctě k člověku, k jeho svobodě a k jeho důstojnosti.⁹⁰

Pro výkon pedagogické profese je nezbytné, aby učitel měl zvnitřněné lidské hodnoty, aby si dokázal uvědomovat sám sebe a také se uměl sám kriticky zhodnotit. Neméně podstatné je, že si dokáže naplánovat svůj výchovně-vzdělávací proces. Pokud se od učitele přesuneme k ideálu výchovy, budeme se v zásadě přibližovat k morálním znakům a hodnotám, které jsou naprosto nezbytné pro výkon povolání učitele. Jedná se o zájem o ostatní lidi, lidské zaměření, umění převzít odpovědnost za své činy, přirozená autorita, všeobecný přehled, znalosti ohledně své profese, kompetence učitele a zkušenosti z osobního života. Prostřednictvím výchovy bychom se měli naučit zodpovědně jednat v situacích, pro které nemáme vytvořené žádné vzorce chování z předchozích životních zkušeností. Výchova směřuje k tomu, aby se jedinec rozvinul po stránce individuální, tak sociální. Ve výchově se snoubí odpovědnost za vlastní budoucnost s odpovědností vychovatele za vychovávaného. Prostřednictvím výchovy má jedinec dozrát k tomu, aby dokázal odlišit co je v životě podstatné, co má v životě smysl a v čem je smysl uložen. Cíle výchovy je dosaženo, pokud se člověk naučí jak být svobodný a jak má vychovávat sám sebe.⁹¹

Jak uvádí Kratochvíl: *„Mezi úkoly výchovy a vzdělání patří na jednom z předních míst úkol porozumění pro tradici kultury, ve které žijeme, jejíž kontinuitu i proměnu výchovy představujeme. To nemusí být v rozporu s nárokem autenticity probouzeného vědomí. K člověku přece patří i schopnost sdílet ne pouze vlastní svět, ne pouze vlastní způsob uspořádání zkušenosti. K předním úkolům vzdělání patří asi právě uvedení do společného kulturního světa, ale s vědomím, že pro uváděného není toto uvádění samozřejmostí, nýbrž interpretačním výkonem, díky kterému je schopen alespoň v některých důležitých hlediscích sdílet svět naší kultury. Zda tuto naši kulturu přijme za svou a bude takto strukturovat chápání své zkušenosti, nebo zda pro něj bude tradiční kultura jenom prostředkem dorozumění a snad i zdrojem alespoň několika inspirací, to už je jeho věc, jeho odpovědnost vůči sobě samému i vůči ostatním.“*⁹²

⁹⁰ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 57.

⁹¹ PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 115.

⁹² KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 171.

7.1 Smysl výchovy

M. Dvořáková a kol: *„Výchova jako činnost jednoho člověka s cílem „tvorby“ jiného člověka – jako činitele nápravy světa. S tím souvisí otázka svobody a odpovědnosti žáka, svobody a odpovědnosti učitele, oprávněnosti vzdělávací povinnosti, oprávněnosti výchovy k poznání řádu světa, smyslu vzdělávání aj.“*⁹³

Výchova je velmi složitý proces, který klade velkou zodpovědnost na vychovatele. Tento proces není jen u udělování zákazů, příkazů, doporučení či přesvědčování. Jeho složitost tkví ve faktu, že se nejedná o jednorázovou záležitost, ale o spleť proces, do kterého je zahrnuto mnoho lidí. Její nesnadnost je také podpořena faktem, že skrze výchovu se vytváří člověk a cílem výchovy je, aby měl co nejlepší vlastnosti a dovednosti, tedy předpoklady k prožití plného života. Pokud se nějakého člověka nepodaří vychovat – znamená to, že nedokáže ctít obecně platné normy společného žití. Buď tyto normy nikdy nepoznal, nebo je přehlíží či znát nechce.

Výchova tedy může vychovatelům přinášet velkou radost z výchovných úspěchů, ale také velké zklamání z výchovných neúspěchů. V každém případě klade vysoké nároky na osobnost vychovatele. Uvádí se, že vychovatel vkládá do osudů těch, které vychovává, celou svou osobnost.

Člověk předčí všechny ostatní tvory, kteří žijí na Zemi tím, že se dokáže mnoho věcí naučit, dokáže si mnoho věcí stvořit. Nesmí však zapomínat na fakt, že se také musí naučit být skutečným člověkem – v plném slova smyslu tohoto tvrzení. A k tomu mu dokáže pomoci výše zmiňovaný dlouhodobý a komplikovaný proces, který se nazývá výchova. Výchova je tedy jedna z významných činitelů, jež se snaží o dokonalost člověka, také za předpokladu originality každého jedince, pomáhá z lidí tvořit osobnosti. Od ostatních činitelů, které na člověka působí, se výchova liší svou cílevědomostí.⁹⁴

„Výchova je jedním z nejpůvodnějších a nejvýznamnějších lidských vtahů. A i když všichni vyšší živočichové se nějak věnují svým potomkům dříve, než jsou schopni samostatného života, nejde o výchovu. Výchova je něčím zcela jiným než pouhou přípravou na samostatný život, procvičením a probuzením instinktivní výbavy živé bytosti. Jen člověk vychovává, a to tak, že nejen zajišťuje přežití potomstva, ale především tím, že mu otvírá vlastní lidský svět, řeč, kulturu, mravnost, uvádí mladé do společenství, umožňuje jim poznat vlastní možnosti a někdy je i překonávat,

⁹³ DVOŘÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*, s. 186.

⁹⁴ KOLÁŘ, Z. in DVOŘÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*, s. 15-16.

umožňuje člověku chtít více, než je bezprostředně umožněno vnitřními i vnějšími okolnostmi.“⁹⁵

7.2 Charakteristické rysy výchovy

Z bohaté výchovné praxe lze vybrat nejrůznější stránky výchovy a ty následně popsat. Charakteristické rysy výchovy definoval J. Kořa takto:

- *„výchova jako zdokonalování lidských bytostí či rozvíjení jejich skrytých vnitřních dispozic směrem k dokonalosti;*
- *výchova jako příprava k plnému žití;*
- *výchova jako příprava jedince k převzetí a plnění společenských požadavků a úkolů;*
- *výchova jako proces vštěpování a osvojování lidské kultury;*
- *výchova jako převod společensko-historické zkušenosti z generace na generaci (kulturní transmise)*
- *výchova jako příprava k osvojení společenských rolí;*
- *výchova jako formování osobnosti v intencích zájmů společnosti;*
- *výchova jako proměna vnitřních struktur osobnosti prostřednictvím změn ve vnějších podmínkách;*
- *výchova jako prostředek k harmonickému rozvoji osobnosti;*
- *výchova jako proces adaptace;*
- *výchova jako příprava pro specifické aktivity a pro práci;*
- *výchova jako příprava pro tvořivý vztah ke světu;*
- *výchova jako interpersonální interakce;*
- *výchova jako příprava k sebevýchově;*
- *výchova jako specifická lidská aktivita atd.*“⁹⁶

7.3 Výchova a vzdělání

Terminologický dualismus, s nímž se můžeme potkat ve střední Evropě, zapříčinil nesnadnost vymezení pojmu výchova. Výraz výchova má v českém jazyce dvojí

⁹⁵ PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 57.

⁹⁶ KOŘA, J. in VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktual. vyd., s. 56.

význam. Výchova v širokém slova smyslu, která obsahuje všechny procesy utvářející osobnost dítěte, tak v užším slova smyslu, kdy je pojem výchova doplněn pojmem vzdělání. Rozlišování pojmů výchova a vzdělání není nic nového, ale odvíjí se od pojmového rozlišení těchto latinských slov – *educatio* a *eruditio*. Termín *educatio* (výchova, pěstování, vychovávání) se zpravidla používal při úvahách o morálce, při popisování chování k druhým lidem a k sobě samému. Na něj navazuje smysl dnešního termínu výchova v užším slova smyslu, který obsahuje formování vlastností jedince. Termín *eruditio* (učení, vědomosti, vzdělávání) se užíval v procesu osvojování základů kultury – například vědy, umění, jazyka. Z něj je vyvozen význam dnešního termínu vzdělání, který se vztahuje k osvojování faktu, znalostí a vědomostí. Také k nabytí dovedností a zručností v technickém slova smyslu. Vzdělání má dvě části, část instrumentální, která slouží člověku jako nástroj k poznání a činnosti, a část kultivační, které dělá z člověka lepší osobnost tím, že něco umí, zná nebo ví.⁹⁷

7.4 Pedagogika J. A. Komenského

Vědecký rozsah Komenského byl velmi rozlehlý, kromě pedagogiky také postihnul oblast filosofie, teologie, přírodovědy a jazykovědy. Snažil se o vytvoření soustavy, která má pedagogický, ale také později společensko-nápravný přesah. Komenský nebyl prvním teoretikem, který se zabýval otázkami výchovy, ale od všech ostatních se lišil tím, že se jde o celkové řešení pedagogických otázek. Vytváří svou soustavu pedagogických názorů, které mají filosofické zdůvodnění a používají metody Komenským vytvořené.⁹⁸

M. Dvořáková a kol.: *„Pojetím cíle výchovy („pravý člověk“, který je povinen zdokonalovat sebe i ostatní), základními výchovnými principy (demokracie, humanismus), přesvědčením o nezbytnosti vzdělávání a úctou k mateřskému jazyku navázal Komenský na myšlenkový odkaz husitství a Jednoty bratrské. Jako věřící křesťan pokládá za nejvyšší cíl člověka blažený posmrtný život. O něj se člověk musí zasloužit – tím, že dobře prožije život pozemský. Požadavek dobře prožít pozemský život velí člověku rozvinout své lidství („poznej sebe i svět“, „ovládni se“) a přiblížit se obrazu božímu tedy „povznést se k Bohu“. Náboženské pojetí filosofie lidského života vede u Komenského k předsvědčení o povinnosti člověka rozvinout to specificky lidské,*

⁹⁷ KOŤA, J. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktual. vyd., s. 57.

⁹⁸ DVOŘÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*, s. 179.

co ho odlišuje od ostatních živých tvorů, a tak prospět sobě i ostatním lidem. Splnit tento úkol připadá výchově.“⁹⁹

Cílem výchovy je, v kontextu této filosofie dle Komenského, „pravý člověk“. Komenský zastává názor, že člověkem se člověk nerodí, ale stává se jím v průběhu svého života. Výchovu tedy nechápe jako přípravu na budoucí povolání, ale bere jí jako prostředek kultivace lidské osobnosti. Kultivace musí být specificky pojatá, směřovat k výchově „pravého člověka“. Stát se „pravým člověkem“ znamená, že člověk se stane zbožným, mravným a moudrým.¹⁰⁰

Od cílů postupuje Komenský k možnostem výchovy. Navazuje na dědictví humanismu a domnívá se, že každý člověk může být vychovatelný. Má paměť, rozum, smysly – je tedy předurčen k tomu, aby byl vychován. Rozdílnost mezi lidmi tkví v kvalitě této výbavy, v ničem jiném. Vzhledem k tomu, že každý člověk se narodil, aby se stal člověkem, mají mít možnost se vzdělávat všichni bez ohledu na pohlaví, majetek, národnost, náboženství nebo sociální postavení.¹⁰¹

„Značnou pozornost věnuje Komenský obsahu výchovy, tedy řešení otázky „čemu učit“, aby bylo dosaženo cíle, tedy aby se člověk stal moudrým a zbožným. Je všeobecně známo, že na uvedenou otázku odpovídá: „všemu“; přitom samozřejmě nepředpokládá, že by si člověk mohl osvojit veškeré poznatky, k nimž lidstvo během svého vývoje dospělo. Od počátku má na mysli pouze znalost základních principů, na nichž je budován svět, a jejich vzájemných vztahů. Nalezením oněch základních principů však bylo mimořádně náročným úkolem nejen pro Komenského, ale pro celou dobovou filosofii a vědu. A když se řešení tohoto úkolu nedařilo v oblasti filosofie a vědy, nemohlo se dost dobře dařit v rovině didaktické. V České didaktice se Komenský rozhodl pro jakýsi kompromis: Obsah vzdělání mají tvořit poznatky z vědních oborů přísně logicky odvozených z cílové struktury (moudrost, mravnost, zbožnost).

V oblasti pedagogických prostředků přináší Komenský podrobný a zdůvodněný výčet organizačních opatření, zásad a postupů, vypracovává teorii školy. Doporučuje zavést školní rok a prázdniny, rozvrh hodin, vyučovací hodinu a přestávku, hromadné vyučování, množství výchovných a vyučovacích zásad, metod, organizačních forem.

⁹⁹ DVOŘÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky.*, s. 180-181.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 181.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 181.

To vše v rovině obecné a speciální – samostatně pojednává o výchově rozumové, estetické, jazykové, mravní, náboženské, pracovní.“¹⁰²

7.5 Antinomie výchovy

Eugen Fink patří mezi největší znalce v oboru filosofie výchovy. Fink nesouhlasí s nastavenými cíli a metodami výchovy. Protože zastává názor, že pedagogiku není možné brát jako konečnou, hotovou, vystavěnou – přesto se pohybující v nepřetržitém pokroku. Na základě svých zkušeností vytváří řadu antinomií, ke kterým se musí každý, kdo vychovává nebo učí, dříve či později dobrat. Antinomie představují meze výchovy:

1) *výchova jako pomoc x výchova jako manipulace*

Dříve či později si každý soudný a dobrý vychovatel musí položit otázku, zda má právo vychovávat druhého dle svého vlastního uvážení. Tedy své hodnoty a pojetí života předávat druhým. Tato skutečnost není až tak zásadní při výuce, kdy není kladen takový důraz na předávání hodnot a mravní výchovu, ale při výchově se stává stěžejní. Pedagogika má cíle a metody výchovy, je ale možné, aby vychovatel předjímal, co bude důležité pro jedince? S tím souvisí i odpovědnost za pravdu výchovného ideálu. Pokud bude po vychovateli požadována, je možné, že s výchovou bude čekat tak dlouho, pokud si sám v sobě neujasní smysl lidského života.¹⁰³

M. Procházka popisuje křehkou hranici: „*Mezi motivací ke změně a manipulací je mnohdy křehká hranice. Pochopení rozdílu mezi oběma přístupy může záviset na to, jak dokáže vychovatel formulovat své výchovné představy i jak svým konáním demonstruje opravdový zájem o potřeby druhého.*“¹⁰⁴

2) *moc vychovatele x bezmoc vychovatele*

Druhá antinomie řeší jeden z největších pedagogických omylů, který spočívá v záměně školy za život. Škola je jen instituce, ve které se děti neučí jak žít, neboť na to není předdefinován postup. Učí se tam, jaký svět je, ale bez přesahu do reálného života. Každý vychovatel či učitel se sváže představou, že jejich

¹⁰² DVOŘÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*, s. 181.

¹⁰³ PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 21-24.

¹⁰⁴ PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, s. 96.

zkušenost tvoří také horizont. Zpravidla proto, že jejich zkušenosti patří do jiné doby, nebo už jsou zkušeností nové generace.¹⁰⁵

M. Procházka: „Vychovatelem, například rodičem, se nikdo nestává na základě profesionální kariéry, své výchovné principy tak většinou konstruuje na základě vlastních socializačních zkušeností. Rádi tak tradujeme rady, které nám předávali pro nás osobně významní lidé, měli-li jsme to štěstí a potkali jsme je. Ale jsou naše vlastní zkušenosti skutečně přenositelné na druhé? Mohou mé děti pochopit životní zkušenosti, které mi předával dědeček narozený ještě za rakouského mocnářství? Není touha každé nové generace jít si svou vlastní cestou silnější než všechny dobře míněné rady a zkušenosti?“¹⁰⁶

3) výchova nemá konce a i vychovatel je vychováván

V protimluvu je samotná osobnost učitele nebo vychovatele. Dobrým učitelem nebo vychovatelem se člověk nestává jen na základě vzdělání. Vychovatel se vychovatelem stává vychováváním, a to nejen když vychovává jiné, ale i tehdy pokud dokáže vychovávat sám sebe. Dá se říci, že učitelství a vychovatelství není jen pouhé zaměstnání, ale je to povolání. Povolání, které vyžaduje velké zaujetí, dávku empatie a schopnost kritiky a sebereflexe.¹⁰⁷

M. Procházka uvádí: „Paradoxem výchovy je též fakt, že se spolu vždy setkávají dvě „nehotové“ bytosti. Výchova je celoživotní proces, a proto i rodiče se při výchově svých vlastních dětí stávají nedokonalými. Dovedou nás prvotní zkušenosti při výchově prvorozených dětí k optimální podobě výchovy u druhorozených, nebo jen děláme při výchově svých dalších dětí jiné chyby?“¹⁰⁸

4) společný nárok kultury x individualita jedince

Důležité je udržet individualitu člověka navzdory společenským nárokům. Není možné člověka svázat všemi možnými pravidly, aniž bychom nedali možnost jeho osobnímu rozvoji. Každý člověk je jedinečný, a proto nemůže existovat jedna výchovná forma, která by pasovala všem.¹⁰⁹

M. Procházka popisuje snahy socializace: „Výchova je jako součást socializace proudem snah, jež z nás má učinit společenskou bytost a zároveň

¹⁰⁵ PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 21-24

¹⁰⁶ PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, s. 96.

¹⁰⁷ PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 21-24

¹⁰⁸ PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, s. 96.

¹⁰⁹ PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 21-24

*originální individualitu. Tento podvojný cíl socializace i výchovy může být při nerovnováze velmi rozporuplný. Vychovat dítě jako autonomní individuum, nebo jej vést k sociální integraci? Oba dva principy musí být ve výchově vždy přítomny a zachovány. Dosáhne-li však jeden z nich takové převahy, kdy ten druhý je minimalizován, pak hrozí problémy jak pro společnost, tak pro jedince. Současná společenská situace, které je charakterizována vyprázdňením společenských ideálů a jež má mnohé prvky anomického vývoje, který je typický pro éru ekonomických a sociálních zlomů, otevírá prostor pro vyhraněné individualizované pojetí výchovy.*¹¹⁰

5) *výchova k povolání x výchova k lidství*

Odborná kvalifikace proti obecné lidské vzdělanosti. Výchova je bez vyučování prázdná, stává se moralizováním a sklouzáváním do emotivní rétoriky. Na straně druhé jde vyučovat, ale nevychovávat a nevzdělávat. Výchově se nedaří, pokud vychovatel nebo učitel tu dobu, ve které žije, nepovažuje za svou.

6) *možnosti a meze samotné výchovy*

Rozpor je v pedagogických cílech výchovy a tím, co jde na člověku formovat a kde začíná jeho svoboda. Patří sem také limity vychovávaného. Přirozenost výchovy nebo naopak faktor, který působí proti přirozenosti člověka.

*„Smyslem výchovy podle Finka není prezentovat kánony a hotové odpovědi na obtíže života. Ve výchově jde o vytvoření porozumění a sebeporozumění, které se projevují právě položením otázky. Porozumění je vyjádřeno otázkou, na niž je předchozí výklad odpovědí. Jen ten, kdo se ptá, ví, o čem je řeč. Jen ten, kdo se ptá, je zaujat. Výchova tak pro Finka není technika nejrychlejšího osvojování vědění a znalostí, ale lidský v duchu Heideggerovy terminologie fundamentálně ontologický problém. Výchova je charakterizována odvahou položit otázku, co je bytí člověka. Ve výchově se především ptáme, jde nám totiž o podstatu vlastního bytí.*¹¹¹

I když se může zdát, že Finkovy antinomie mohou vyvolávat především skepsi, opak je pravdou. Snaží se u vychovatelů vzbudit zájem o objevování nových cest a smyslu výchovy. Fink nepopsal všechny možnosti výchovných antinomií. Inspiroval

¹¹⁰ PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, s. 96.

¹¹¹ PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*, s. 240.

k hledání a popisu dalších, jimiž jsou například: systematicčnost výchovy x pedanterii, objektivita x empatie nebo spravedlnost x individuální přístup.¹¹²

„Pro Finka je člověk ztracený syn přírody, cizinec a vyhnanec ve vlastním světě a právě nedokonalost naší existence, nehotovost jsou tím nejpodstatnějším rysem našeho bytí. Vědomí této nedokonalosti nás nutí hledat východiska a tímto hledáním je člověku výchova. Fink proto tvrdí, že výchova není odvoditelná a pochopitelná z vymezení toho, co je člověk, ale naopak, člověku lze porozumět z výchovy, a to jako bytosti vychovávající a vychované.“¹¹³

7.6 Empatie

Pokud vychováváme k lidství, je nutné prokazovat úctu k dítěti, k jeho důstojnosti, k jeho svobodě. Zaměřit se na kreativitu člověka a jeho seberealizaci. Ve výchově, kde jde o humanizaci člověka, je udržení vlastní identity a vcítění se (empatie) do druhé osoby důležitým činitelem.

„Empatie jako schopnost vcítění znamená, že jsme schopni vidět očima druhého. Dokážeme-li se vžít do situace druhého člověka, můžeme lépe rozpoznat jeho prožívání a snadněji působit ve smyslu redukce nepříjemného stavu. Empatie má tedy kognitivní základ, který usnadňuje rozpoznání situace vyžadující pomoc. Výsledek empatie je velmi blízké až identické prožívání situace s jiným člověkem. U empatického jedince tak dochází k navozování velmi podobných emocionálních stavů včetně fyziologické aktivace jako u pozorované osoby. Chování a jednání napomáhající druhé osobě redukovat její nepříjemně prožívaný stav (úzkost, strach, neštěstí, bolest) vede zároveň k redukci vlastního emocionálního napětí ... Empatický proces zahrnuje všechny tři složky, jež tvoří základní strukturu lidského chování – poznávací, emoční a motivační.“¹¹⁴

Z výše uvedeného textu plyne, že empatie obsahuje složku emocionální (chápaní a prožívání situace druhého člověka, reakce na city druhých lidí), složku kognitivní (vysvětlení chování, schopnost předvídání chování a jednání druhého) a složku motivační (rozhodnutí o poskytnutí či neposkytnutí pomoci – dimenze altruistického nebo egoistického chování).¹¹⁵

¹¹² PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 21-24.

¹¹³ Tamtéž, s. 25.

¹¹⁴ VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, s. 346

¹¹⁵ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 57.

„Dle J. Pelikána je možné empatii rozdělit na sedm úrovní:

- 1) *Nulová úroveň empatie – absence vcítění se.*
- 2) *Situační úroveň empatie – pochopení dílčího jednání a chování žáka, dítěte pedagogem, chybí vcítění se do žákova vnímání světa.*
- 3) *Parciální úroveň empatie – pochopení pouze určité stránky osobnosti druhého, např. pochopení způsobu myšlení nebo jen emocionality jedince.*
- 4) *Persuázní úroveň empatie – komplexní vnímání jedince s cílem pragmatického využití k ovlivnění toho jedince (např. učitel pozná žáka, jeho chování a jednání proto, aby pak mohl uskutečnit svoje záměry a představy – může vést k manipulaci jedince).*
- 5) *Kompetitivní úroveň empatie – vcítění se do druhé osoby je využito k získání výhody nad druhou osobou, např. výhra v soudní při, překonání soupeře apod.*
- 6) *Harmonická souběžná úroveň empatie – proniknutí do myšlení, cítění i prožívání druhého člověka, abych ho pochopil a mohl mu pomoci, pokud pomoc vyžaduje. Nejde o zneužití poznatků k manipulaci s druhou osobou, ale o laskavost provázející úroveň empatie*
- 7) *Identifikační úroveň empatie – identifikuji se s myšlením, cítěním a prožíváním druhé osoby. Může dojít až ke ztrátě vlastní jedinečnosti a prožívání života druhé osoby.*¹¹⁶

Ve výchově, která vede k humanizaci člověka, je podstatný bod číslo 6, tedy harmonická empatie. Je to typ empatie, který akceptuje osobnost jedince ve vztahu k druhým a také volbu pomoci při recipročním spolubytí. Výchova k humanizaci člověka je cestou od vnímání světa egoistickým způsobem k vnímání světa způsobem altruistickým. Prostřednictvím výchovy k humanizaci se snažíme o návrat člověka k vlastní principu, k objevení sebe sama, vnímání druhých lidí a také jejich potřeb.¹¹⁷

J. Schlegelová: „*Proces vcítování se do druhého člověka představuje způsob bytí s druhými, který plodí i specifickou morální senzibilitu (citlivost vůči zlu, např. nesmyslné utrpení a ponižování důstojnosti člověka, smysl pro odpovědnost za vše, co člověk vykonává a co se dotýká ostatních, nejen jeho bezprostředního okolí). Dokážeme-li být empatičtí, pak si intenzívně ověřujeme vlastní pocity, názory, hodnoty v konfrontaci s míněním druhého. Citlivě reagujeme a necháme se vést odezvami,*

¹¹⁶ PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*, s. 106-107.

¹¹⁷ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 58.

*kteřé u něho zaznamenáváme. My oba vzájemně vstupujeme do svých niterných světů a odbouráváme předsudky nejrůznějšího druhu. Dokážeme se na svět kolem nás i na svůj vlastní vnitřní svět podívat očima toho druhého. Důležité však je, abychom my sami již dokázali být sami sebou, abychom se nerozplynuli v druhých, nepřišli o sebe.*¹¹⁸

7.7 Čas výchovy

Ve všech moderních filosofiích výchovy hraje velmi důležitou roli čas. Časový rozměr výchovy, který je definován minulostí, přítomností a budoucností. Minulost – vždy bude svět starší než vychovávaný nebo vychovatel, přítomnost – základ ve zkušenosti hromadně sdíleného světa a budoucnost – předjímání skrytého, podpora schopností člověka, aby dokázal jednat v situacích, pro které ještě nemá vzor chování z minulé zkušenosti. Vzhledem k tomu, že výchova člověku umožňuje, aby nebyl otrokem přítomnosti, nabízí mu reálnou cestu ke svobodě.¹¹⁹

*„V tomto smyslu můžeme říci, že Kant chápal výchovu jako asymetrický vztah, jehož smyslem je dosáhnout symetrie. Je-li výchova zpočátku vztahem mezi dospělými a nedospělými, mezi vzdělanými a nevzdělanými, mezi svobodnými a nesvobodnými, mezi soběstačnými a odkázanými na pomoc, potom jejím smyslem je, aby se z dítěte stal dospělý, svobodný, odvážný, rozumný člověk. Výchova je směřování k identitě a integritě člověka, a to jak ve smyslu individuálním, tak sociálním.*¹²⁰

7.8 Podobenství o Platónské jeskyni

Řecké slovo paidei (výchova nebo vzdělání – podle toho jak ho chceme překládat, ideální výchova) náleží k základním kategoriím Řecka. I Jan Patočka uvádí, že slovo paideia je jedním z posvátných slov staré řečtiny: *„Paideia je něčím, co je hodno úcty a co samo prostor schopnosti úcty vytváří; něčím, co probouzí úžas: žasneme nad tím, že něco takového jako paideia je možné, ale také platí, že paideia probouzí schopnost žasnout nad něčím. Paideia je založena vztahem, schopností být ve vztahu, ale také schopnost vztahů zakládá.*¹²¹

Obraz jeskyně, který prostřednictvím Sókratova dialogu s Glaukónem ukazuje cestu člověka ke svobodě od jeskynních předsudků a nevědomosti. Podobenství o jeskyni

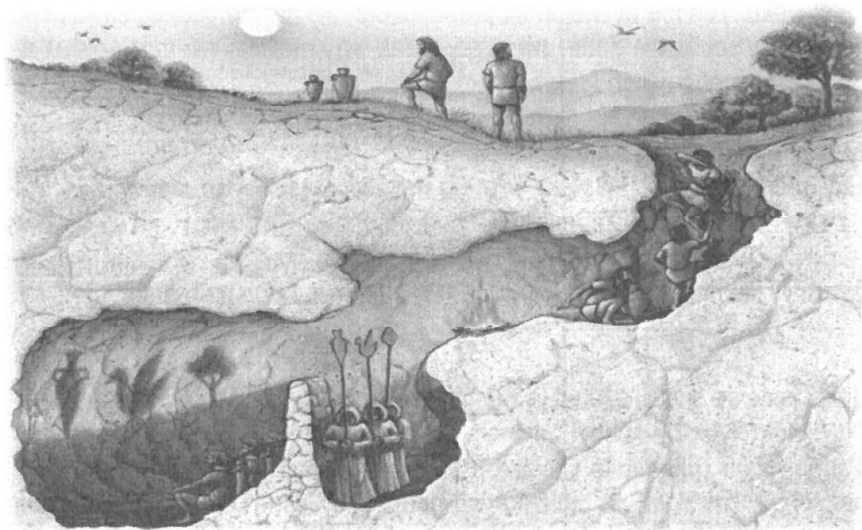
¹¹⁸ SCHLEGELOVÁ, J. in JIRÁSKOVÁ, V. et al. *Základy společenských věd*, s. 733.

¹¹⁹ PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 20.

¹²⁰ Tamtéž, s. 21.

¹²¹ KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 28.

najdeme v sedmé knize dialogu Ústava. Zde Platón vypodobňuje rozdíl mezi vzděláním a nevzdělaností.



Obr. 3: Podobenství o jeskyni

„Veliká jeskyně je rozdělena zídou výšky člověka. Na jedné straně hoří oheň. Podél zídky ze strany ohně chodí nosiči a na svých hlavách nosí různé uměle vyrobené předměty, včetně soch. Tato různá náradí, náčiní a uměle zhotovované podoby všeho možného vyčnívají nad zídku a vrhají svůj stín na protější stěnu jeskyně. Z druhé strany zídky – ze strany stínů – žijí lidé, zajatci jeskyně. Žijí tam“ již od dětství“, ale jejich život je „podivný“. Zajatci jeskyně nepoznali nikdy nic jiného a považují proto jeskyni a její stínové divadlo za svůj domov. Jsou spoutáni na nohou i na šíjích, takže zůstávají stále na témže místě a vidí jedině dopředu, ale nemohou otáček hlavou, protože jim pouta brání. Nemohou se dívat jinak než na stíny vrhané nošenými předměty na protější stranu jeskyně ve světle ohně. Nemohou si ani vybírat a měnit úhle pohledu na stíny. Jejich hledisko je fixováno pouty, která jim brání v pohybu (pouta na nohou) i ve změně pohledu (pouta na šíji). Stojí nebo sedí čelem ke stínům a zády k zídce, zády k předmětům, jejich stíny pozorují, zády ke zdroji světla, k ohni; zády k východu z jeskyně.“¹²²

Motiv stínového divadla je charakteristický pro dětství, nedospělost. Vzhledem k tomu, že jsou již v jeskyni dlouhou – musí být někým živeni, což svědčí o jejich nesoběstačnosti. Je možné, že jsou zajatci vlastní nesoběstačností, protože se nedokážou zbavit nasazených pout. V platónských výkladech lze pochopit pouta jako symbol

¹²² KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 29-30.

pro naše předsudky. Osoby jsou v jeskyni zajati proto, že žijí v předsudečnosti a také v neznalosti o svobodě. V jeskyni platí za pravdu stíny umělých věcí, po výstupu z jeskyně člověk spatří trojrozměrné a pravdivé věci. Člověku se dostává rozsáhlé svobody a rozhledu. Vše vidí v přirozeném světle. Učí se ve světě pohybovat a volit si různé úhly pohledu. Při vzpomínce na své dřívější obydlí se vrací do jeskyně a ostatním obyvatelům jeskyně zvěstuje zprávu o světě, který spatřil v reálném světle. V jeskyni se však setká s výsměchem a nepochopením. Obyvatelé jeskyně jsou v bezpečí, je zde teplo od ohně, umělé osvětlení, chránění proti změnám počasí. Jsou oddělení od reálného světa mnoha bariérami. Po obyvatelích jeskyně se nechce nic nového, jen to co již umí a znají. Vzdělanec se stane ten, kdo si může zvolit směr pohledu, včetně volby směru. Vzdělanec je také ten, který je odveden nahoru. Výchova má samozřejmě i své stinné, namáhavé a nepříjemné stránky. Avšak bolest nezpůsobuje vychovatel, ale samotná svoboda a vztah k bytí. Snahou vychovatele je vychovávaného do tohoto stavu uvádět, je tedy pouhým pomocníkem. Vrcholem svobody je život v přirozeném světle. Výchova je cestou k autenticitě. Vzdělání má odkrývat další vrstvy přirozeného světa, činit vychovávaného svobodným. Zodpovědnost, to je to, co s sebou svoboda také nese. Starost o sebe sama, ale i o nedospělé. Vychovatel nechce nedospělé učit jenom tomu, co sám viděl, ale chce jim umožnit se stát dospělým, svobodným a odpovědným.¹²³

J. Kratochvíl: *„Souhlasíme s tím, že Platónská paideia je pro naši dobu něčím těžko srozumitelným, chceme-li pro ni užívat slova výchova zatíženého dnešním výrazovým územ. Nikoli jen přesto, ale spíše, právě proto bychom se měli snažit pronikat do tajů platónské výchovy a uvědomovat si tak, že díky této snaze můžeme porozumět hlubším a zároveň širším základům výchovy jako takové. Pokud chceme lépe porozumět charakteru paidey, můžeme si s R. Paloušem povšimnout toho, že Platónova paideia nemá žádný ze tří znaků moderní výchovy. To znamená, že ji nemůžeme rozložit na ty prvky, které často zaznívají v nejobvyklejších definicích výchovy. V této souvislosti si též musíme uvědomit, že definice rozhodně nejsou pouhým co nejpřesnějším vydáním počtu z povahy určitého jevu, ale že též vyjadřují pevnou perspektivu, v jejímž světle se ukazuje, jak má být danému jevu rozuměno a jak s ním má být nakládáno. U platónské paidey se nesetkáváme s jednoznačným a definitivním rozdělením rolí na vychovatele – tedy toho, kdo podle určitých naplánovaných předsevzetí formuje chovance – a na vychovávaného, který je formován. Nejenže však v platónské výchově,*

¹²³ KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 31-37.

*odehrávající se především ve formě dialogu rovnoprávných partnerů, nenacházíme pevné vyjádření rolí vychovatel-vychovávaný, ale dokonce jí chybí to, čím se současné vychovávání a vzdělávání poměřuje nejvíce. Tím je právě pragmatický zřetel, jenž se uplatňuje ve stanovování konkrétních cílů výchovy, těch cílů, jež často mylně bývají ztotožňovány se smyslem výchovy jako takové.*¹²⁴

7.9 Etika

Slovo etika má základy v řeckém slově ethos, které se překládá jako obyčej, zvyk, charakter. Velmi podobný význam má latinské slovo mos, od kterého je odvozena morálka. Na základě původu slov, jsou etika a morálka slova obsahově stejná. Obvykle se však slova etika použije, pokud chceme označit vědní disciplínu, která se zabývá morálním jevy. Morálka jako obsah etiky zahrnuje vše, o čem člověk přemýšlí, jak jedná vzhledem k nejnižší rovině svého lidství – tedy k tomu, co se má konat, aby bylo uskutečněno dobro. Etika se tak stává vědou o lidském jednání, kterému udává normu. Není možné, aby byla vědou neutrální, musí zaujímat stanoviska, musí nabízet pohledy na svět a na člověka.¹²⁵

J. Schlegelová se zabývá pojmem etika: „*Koncipujeme-li etiku, tj. obor zabývající se sférou mravního jednání člověka, eventuelně vším, co přispívá k dobrému životu, docházíme v duchu Aristotela vždy k momentu, kdy je třeba nahlédnout, co z něho jednající člověk v daném konkrétním případě udělá. Etika tedy nepojednává o předmětu, jenž jí samotné náleží, nýbrž ona sama svému předmětu vydatně slouží. Aristotelés věří, že pomáhá nám, lidem, že v ní nalezneme odpovědi na otázky, které před nás klade život sám. V pravdě šťastný život se odvíjí tam, kde je dokonale naplněno a uskutečněno lidství člověka. Etika si sice nemůže nárokovat, že by byla schopna vyřešit dílčí, sporné případy lidského jednání, avšak etika jako obor je smysluplná právě tehdy, když existují objektivně vytvořené a platné nároky, jež společnost vznáší na jednajícího člověka – jednotlivce, tedy nároky, o nichž jsme schopni se s ostatními racionálně domluvit.*“¹²⁶

K bezproblémovému soužití na Zemi a k fungování vztahů mezi lidmi je nutné, abychom uznávali základní mravní vědomí a hodnoty. To je primární úkol etiky. Etická moudrost se nevzala z ničeho, ale vytvářela se postupně v myšlenkách lidstva, náboženstvích i filosofických v průběhu historie lidstva. Znalost těchto počátků, ze kterých

¹²⁴ ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 47-48.

¹²⁵ ADAMOVIČ, L. et al. *Základy filosofie etiky*, s. 125.

¹²⁶ SCHLEGELOVÁ, J. in JIRÁSKOVÁ, V. et al. *Základy společenských věd*, s. 744.

dosud čerpáme, ověřovat platnost, klást další otázky – i v tom můžeme spatřit další úkol dnešní etiky. Podstatné je, aby také dále kladla důraz na lidskou důstojnost, rovnost, lidská práva, spravedlnost, solidaritu atd.¹²⁷

J. Schlegelová: *„Zlaté pravidlo mravnosti (latinsky aurea regula) provází člověka vlastně odedávna. Setkáváme se s ním kolem 6. století př. n. l. u čínského filosofa Konfucia, u starořeckého mudrce a filosofa Tháleta z Míléty, avšak i v hinduistické Mahabharátě, v židovském Talmutu, u Mohameda v islámu, v myšlenkách římského filosofa Senecy, i křesťanského myslitele Augustina. Dochovalo se v tzv. kladné a záporné variantě. Smyslem pozitivně formulovaného pravidla je doporučení, aby člověk působil to, co by sám od něho rád přijímal, aby se k němu choval tak, jak to očekává i od něho ve vztahu k sobě samému. V negativní formulaci jde jen o to, abychom nečinili druhým něco, co nechceme, aby působili oni nám ...“*¹²⁸

7.9.1 Etická výchova

Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha definuje cíle vzdělávání, z hlediska etické výchovy jsou důležité zejména následující:

- *„Posilování soudržnosti společnosti: prostřednictvím předávání sdílených hodnot a společných tradic, zajištěním rovného přístupu ke vzdělání: vyrovnání nerovností sociálních, kulturních, zdravotních, etnických, regionálních, výchova k lidským právům a multikulturalitě.*
- *Podpora demokracie a občanské společnosti: vědomí vlastní důstojnosti, respekt k právům a svobodám ostatních, kritické a nezávislé myšlení občanů, demokratické a rovnoprávné školní společenství ...*
- *Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti: úsilí o život bez konfliktů ve společenství druhých lidí, národů, jazyků, menšin, kultur, respekt k odlišnostem.*¹²⁹

Při utváření mravní osobnosti žáka se můžeme potkat s následujícími pojmy, které často bývají užívány jako stejného významu, ale vznikaly v různé době:

¹²⁷ ADAMOVIČ, L. et al. *Základy filosofie etiky*, s. 126-127.

¹²⁸ SCHLEGELOVÁ, J. in JIRÁSKOVÁ, V. et al. *Základy společenských věd*, s. 730-731.

¹²⁹ LORENZOVIČ, J. in VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktual. vyd., s. 289.

Hodnotová výchova/vzdělání

Tento pojem reprezentují někteří představitelé filosofie výchovy – např. R. Spaemann, W. Brezinka. Tento pojem zahrnuje všechny hlediska kultivace hodnotového cítění, myšlení, jednání, hodnotových postojů osobnosti.

Prosociální chování

Prosociálnímu chování je rozuměno tak, že je zaměřeno na výpomoc druhým lidem nebo společnosti nebo v jejich prospěch bez nároku na odměnu (darování, fyzická pomoc, rozdělit se, být solidární, půjčit, naslouchat, atd.)

Výchova k hodnotám

Sousloví naznačuje, že již někdy v minulosti byl vytvořen soubor pravidel hodnot, které se předávají z generace na generaci. Nutné je, aby tento převod k těmto hodnotám byl zajištěn. Nejobvyklejšími postupy výchovy k hodnotám jsou socializace a enkulturace. Tyto postupy počítají s postupným začleňováním jedince do společnosti a vrůstání do kultury. Nejprve tomuto procesu napomáhá nejbližší sociální prostředí, kterým je rodina, později jsou to instituce zajišťující sekundární socializaci (škola) a v neposlední řadě instituce, které korektivně působí na dospělého jedince (pracoviště).¹³⁰

Etická výchova

J. Lorenzová se věnuje tématu etické výchovy: „*Etickou výchovu chápeme jako záměrné působení na rozvoj:*

- *citové prožívání mravní skutečnosti – kultivace citové stránky osobnosti, zejména tzv. vyšších cílů;*
- *morálního myšlení-usuzování – kultivace kognitivních a metakognitivních procesů zaměřených na specificky morální témata a problémy a otázky volby v konfliktu hodnot;*
- *mravní přesvědčení – kultivace etických postojů a hodnot;*
- *sebevlády – kultivace volní stránky osobnosti, rozvoj sebekázně;*
- *etické jednání – kultivace behaviorální stránky.*

Cílem etické výchovy je integrace všech mravních stránek osobnosti, utvoření interiorizované hodnotové sebeorientace a rozvoj etické kompetence žáka.

Hodnotovou orientaci lze charakterizovat jako soubor zvnitřněných přesvědčení o tom, co je důležité, hodnotné, o co má smysl v životě usilovat. Hodnotová orientace se

¹³⁰ LORENZOVÁ, J. in VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktual. vyd., s. 292.

vyvíjí, relativní stálosti dosahuje nejdříve v adolescenci, kdy se hodnoty stávají ústředním tématem budování osobní identity.

*Etickou kompetenci chápeme v našem textu jako schopnost převést morální poznání, cítění a přesvědčení do jednání, a to s ohledem na povahu a požadavky mravní situace, práva a specifické potřeby zúčastněných osob.*¹³¹

Shrnutí

Humanizace člověka je postup, který vede k polidšťování. Přínosný může být tehdy, pokud se na něm člověk sám aktivně podílí. Smyslem výchovy je činnost jednoho člověka s cílem vytvoření jiného člověka. Výchova má své charakteristické rysy, které jsou vytvořené z bohaté výchovné praxe. Proces humanizace byl ovlivněn pedagogikou J. A. Komenského. E. Fink, který je jedním z největších znalců v oblasti filosofie výchovy, vytvořil řadu antinomií výchovy. Podmínkou výchovy k lidství je také empatie, které umožňuje vcítění se do druhého. Podobenství o jeskyni vysvětluje rozdíl mezi vzděláním a nevzdělaností. Vše výše zmíněné by se mělo zhmotnit v etické výchově.

¹³¹ LORENZOVÁ, J. in VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktual. vyd., s. 293-294.

ZÁVĚR

Výchovou se rozumí situace, ve které působí jeden člověk (vychovatel) na člověka druhého (vychovávaný). Nebo situace, ve které se člověk vychovává sám, nebo za pomoci jiných činitelů než je člověk. Vychovatel může působit na vychovávaného přímou, nebo nepřímou cestou. Tento proces není ovšem náhodný, ale je prováděn za předpokladu vědomé činnosti. Výchova je tedy cílená, mnohostranná, vědomá činnost, kterou se snaží připravit člověka, aby zvládal svůj osobní, školní, pracovní, společenský život. Výchova je celoživotní působení na procesy lidského učení s cílem přeměnit člověka po stránce fyzické i duševní.

Vychovatel musí mít na paměti, že jeho chování, komunikace, postoje, hodnoty, atd. – prostě celá jeho bytost je konáním, které vychovávaného jistým způsobem formuje. Celý výchovně-vzdělávací proces se tedy týká osobnostních změn vychovávaného. Dalo by se říci, že vychovatel vkládá do osudů těch, které vychovává celou svou osobnost.

Cílem výchovně-vzdělávacího procesu u dětí je rozvinutí schopností osvojit si základy vědomostí, dovedností a návyků, které jim umožní snadnější orientaci v okolním světě a zapojení do společenského života. Výchovně-vzdělávací proces je definován jako záměrné, cílevědomé a systematické působení na rozvoj jedince. Výchova směřuje k všestrannému rozvoji osobnosti, k rozvoji osobnosti a k vypěstování odpovědného přístupu ke světu, ke společnosti. Je to proces zaměřený k trvalému utváření osobnosti tím, že se formují jeho základní osobní znaky: názory, postoje, city, přesvědčení.

Jedná se o proces permanentní a celoživotní. Proces by měl postupovat od výchovy druhým jedincem (heteroedukace – převažuje v dětství) k sebevýchově (autoedukaci). Výchovu lze chápat jako přípravu mladé generace k převzetí odpovědnosti za společnost, jako možnost vybavit ji potřebnými vlastnostmi a dovednostmi a také zformovat její názory a postoje. Dalším znakem výchovy je její soustavnost – je to činnost, která se snaží o poměrně trvalou změnu u vychovávaného.

Ideálem výchovy je takové utváření osobnosti, v níž se pojí svoboda jedince s mravním řádem lidstva (společnosti). Snaha o to, aby se člověk stal integrovanou a socializovanou osobností. Důležitým úkolem výchovy je naučit člověka, aby se dokázal orientovat v dnešním světě – ve světě, který je plný rozličných podnětů.

Člověk by se měl naučit umu správného hodnocení, ať už se jedná o okolní skutečnosti nebo o hodnocení sebe sama. Nedílnou součástí je i tvorba a ochrana hodnot vytvořených. Schopnost odlišení podstatného od nepodstatného, podpora významu pravdy.

Dalším významným činitelem v procesu výchovně-vzdělávacím je vychovatel. Vychovatel od sebe musí správně odlišit, co vše je možné na člověku změnit a ovlivnit výchovou. Vychovatel je ten, který má za úkol výchovu chovance, o kterého se stará. Stará se o něj prostřednictvím vy-vádění, snaží se kultivovat jeho duši, jeho nitro tím, že z něj vychovává kulturní bytost. Vychovatel sám o sobě není tím vzorem, ke kterému by měl vychovávaný dospět. Je spíše průvodcem a rádcem na cestě k samotnému poznání vychovávaného jedince o sobě samém a okolním světě. Vychovat je jedním z nejdůležitějších a nejzodpovědnějších úkolů každé generace.

Je ovšem nutné si uvědomit, že jedinec je součástí prostředí, které na něj také výchovně zásadním způsobem působí a není tedy možné každou změnu osobnosti přičítat vychovatelům. Prostor poskytuje vychovávanému různé podněty a možnosti pro rozvoj osobnosti. Prostor představuje okolí člověka, ve kterém žije a vyvíjí se. Podstatným faktorem je úroveň prostředí, do kterého se člověk narodil, ve kterém žije, pracuje, rozvíjí se, vzdělává a vychovává se. Důležitým aspektem je fakt, že člověk není jen pasivním příjemcem podmínek prostředí. Může na něj svojí činností působit – měnit a upravovat v kladném slova smyslu, ale také devastovat v záporném významu.

V důsledku pedagogického pojetí prostředí se zkoumají různorodé účinky prostředí na člověka. Je zde snaha posilovat ty vlivy, které jsou v harmonii s výchovnými cíli, a naopak eliminovat nebo předcházet těm vlivům, které výchovný proces mohou narušovat.

Škola má hrát v procesu humanizace významnou roli. Proto je tak důležité, aby dalším z úkolů výchovy bylo otevření školního vzdělání pro výchovu filosofickou. Tak nějak se od školní výchovy očekává, že bude významným činitelem ve výchovně-vzdělávacím procesu a bude základním přispívatelem v případě polidšťování člověka. Již dvacet osm let nás dělí od pádu totality v naší zemi a přesto se, tak potřebná humanizace – zatím ve velké míře – neprojevuje.

Česká škola umí velmi dobře připravit žáka ke vstupu na trh práce. Předává mu mnoho informací, dovedností a schopnost k úspěšnému sebeprosazení. Pokulhává však ve formování a kultivaci samotné lidské bytosti a prosociálním využitím všeho naučeného, bez ohledu na množství.

Etická výchova ve škole je zaměřena na systematické osvojování sociálních dovedností za pomoci využití zážitkových metod. Nedá se o ní říci, že by byla pouhou filosofickou vědou, ale právě naopak je praktickým pedagogicko-psychologickým nástrojem, který u žáků rozvíjí tak potřebné sociální dovednosti. Základním cílem etické výchovy je naučit žáky konat něco pro druhé, aniž by očekávali protislužbu.

*„Výchova je cestou,
která slibuje východ z krize současnosti,
způsobované právě jen ontickým
chápáním účelů-cíl lidského usilování
(včetně výchovného).“*
(Palouš, R.: Čas výchovy, s. 223)

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné:

- BERÁNEK, J. *Dobrodružství pobytu vezdejšího: Radim Palouš v rozhovoru s Josefem Beránkem*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7195-052-1.
- BLECHA, I. *Filosofie*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s. r. o., 2004. ISBN 80-7182-147-0.
- ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
- DVOŘÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.
- DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- HÁBL, J. *Aby člověk neupadal v nečlověka*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-136-6.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepra. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- JIRÁKOVÁ, V. et al. *Základy společenských věd*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2004. ISBN 80-86432-66-1.
- JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KOLÁŘ, Z. in DVOŘÁKOVÁ, M. et al. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agagiky*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.
- PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.
- PAPROTNY, T. *Stručné dějiny antické filozofie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-900-3.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amnosium, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

- PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PROKEŠOVÁ, M. *Filosofie výchovy*. Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-693-4.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 978-80-85866-20-9.
- ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-658-1.
- ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

Elektronické:

Lekce z lidskosti: antropologická inspirace z díla Jana Amose Komenského. www.komenskyinstitute.com [online]. Komenského institut: Hábl, J., 2012 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: http://www.komenskyinstitute.com/index.php/in/18/habl_jan__lekce_z_lidskosti_antropologicke_inspirace_z_dila_jana_amos_komenskeho.url

Cíle výchovy: Pospíšil Radek. *Úvod do pedagogiky* [online]. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2009 [cit. 2017-03-25]. Dostupné z: https://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod_ped/web/cile.html

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – seznam obrázků

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Obr. 1: Model vlivu prostředí na člověka, s. 41

Zdroj: PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*.

Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5., s. 87.

Obr. 2: Vztah člověka a prostředí ve všech jeho rovinách, s. 43

Zdroj: KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*.

Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3., s. 75

Obr. 3: Podobenství o jeskyni, s. 64

Zdroj: <http://www.sockonference.fhs.utb.cz/sbornik.pdf>

ABSTRAKT

VOVSÍKOVÁ, E. Kultivace lidství jako úkol výchovy. České Budějovice 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Z. Svobodová

Klíčová slova: lidství, filosofie výchovy, výchova, vychovatel, vychovávaný,
pedagogika

Práce, která je teoretického charakteru, se zabývá kultivací lidství jako úkolem výchovy. Práce shrnuje oblasti, které se tématu lidství a výchovy dotýkají. Nejprve je v práci popsán význam lidství, který je podchycen v moderní filosofické disciplíně, která se nazývá filosofie výchovy. Dále uvádí výchovně-vzdělávací proces, který tvoří celistvý systém o přesných pravidlech. V rámci tohoto procesu jsou popsáni činitelé, kteří tento proces tvoří. Jsou jimi: vychovatel; který je průvodcem ve výchovně-vzdělávacím procesu; vychovávaný, který je objektem, ale také subjektem procesu; prostředí, které hraje ve výchově významnou roli a zahrnuje různé aktéry. Poslední část práce se zabývá výchovou jako procesem humanizace a popisuje různé aspekty, které proces humanizace ovlivňují.

ABSTRACT

Cultivation of Humanity as a Task of Education

Key words: humanity, philosophy of education, education, educator, the educated, pedagogy

The thesis of a theoretical character deals with the cultivation of humanity as a task of education. The work summarizes the areas affecting the topic of humanity and education. Firstly, the work describes the meaning of humanity which is present in one of modern philosophical disciplines called philosophy of education. It also introduces the educational process forming an integrated system of precise rules. Within the process, factors forming the process are described. These are: educator who is a guide in the educational process; the educated person who is not only the object but also the subject of the process; environment which plays a significant role in education and involves a variety of participants. The last part of the thesis deals with education as a process of humanization and describes various aspects affecting the process of humanization.