

Na pomoc studujícím

Celistvé a otevřené pojetí výchovy

Bohumír Blížkovský

„Někteří se pokoušeli napravovati školy. Jiní chtěli napravovat církve a jiní opět státy. Jestliže se však všichni současně sami v sobě nenapravíte a nebudete-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu, všechno bude upadat a měnit se v chaos.“

(Komenský, J. A.: Consultatio I, col. 4)

„Svět není souhrnem abstrakcí vědeckých ani skladištěm jednotlivin, ale soustavou věcí, která poznána chce být ve své celistvosti.“

(T. G. Masaryk, Základové konkrétní logiky. Praha 1985)

„Myslím, že stojíme na pokraji nové éry syntézy. . . je pravděpodobný návrat k myšlení v širokém měřítku, obecné teorii, opětnému spojování kousků do jednoho celku. Začíná nám totiž svítat, že náš přílišný důraz na kvantifikovatelné detaily vytržené z kontextu, na stále přesnější měření stále drobnějších problémů vede k tomu, že víme stále více o stále menším počtu věcí.“

(Toffler, A.: Třetí vlna)

1. Úvodem

Nebývalá univerzální otevřenost a globální propojenost nadějí i rizik současného lidského života a světa; kumulace složitějších problémů a převaha nesystémových, jednostranných i povrchních nápravných projektů; nedostatečná hodnověrnost a axiomatizace pedagogických poznatků i jejich antipedagogické zpochybňování z pozic krajního subjektivismu i objektivismu představují nesnadné „překážkové dráhy“ pedagogických badatelů na sklonku krizového 20. století.

Zaměřím se na konkrétní kritiku aspoň některých typických nesystémových přístupů a pokusím se o náčrt celistvého a otevřeného obrazu (modelu) výchovně vzdělávacího procesu. Začnu lapidárně: paradigmata systémové metodologie.

2. Metodologie

není jen naukou o projektování a realizaci jednotlivých výzkumů, o konkrétní organizaci, metodách a technikách vědeckého bádání. Metodologie zahrnuje i teoretické základy výzkumu, jeho filozofická, ideová a vědecká východiska, jeho teoretické orientace a hypotézy i kritické hodnocení (evaluace) výzkumných způsobů a výsledků. Na tuto koncepční složku pedagogických výzkumů se zaměříme.

Soudobá i minulé pedagogika nabízí značně široké spektrum odlišných i kontraverzních koncepcí výchovy. Jejich vzájemné polemiky, převážně jednostranné pohledy, dílčí objevy i nedostatky svědčí nejen o mimořádné komplikovanosti a pluralitě pedagogické reality, dokládá i nekonečnou diferenciaci lidských zájmů a hodnotových preferencí. To vše způsobuje, že nevyčerpatelná existence člověka v situaci výchovy, v podmínkách globální krize soudobého světa není dosud teoreticky dobře zvládnutá.

Radikálnější náprava, kritický výběr relativně spolehlivých poznatků z převládajícího balastu, funkční pořádkání nemalých soudobých i minulých zkušeností sílí v pedagogických oborech opožděně a zvolna.

K nejpozoruhodnějším a nejproduktivnějším metodologickým iniciativám moderních i postmoderních syntéz náleží **obecná teorie systémů**.¹

V současné době jsou systémová řešení akcentována neobvykle silně, není to však problém zcela nový. S teorií systémů jsou svázány mnohé problémy s dlouhou historií: otázka celku a části, analýzy a syntézy, indukce a dedukce, struktury a funkce, obsahu a formy, integrace a diferenciacie, kvantita a kvalita, problém vztahů jednotlivých elementů celku, vztah subjektivního a objektivního, vnějšího a vnitřního, nutnosti a náhody atd. Systémový přístup zahrnuje zřetel historické i logické, hledisko substantiální, hledající podstatné prvky jevů i hledisko relační, zdůrazňující vzájemné vztahy prvků i vztahy jevu k jeho okolí, dále hledisko statické i dynamické, strukturální i procesuální, kauzální i finální apod. Obecná teorie systémů uvádí tyto problémy do nových souvislostí, které každé vědě poskytují heuristicky plodný pohled na skutečnost. Systémový přístup využívá zkrátka všeho, co věda nashromáždila a shromažďuje.

Systémové pojetí výchovy představuje jednu z nejspolehlivějších cest soudobého pedagogického bádání. Má-li se tvořivě rozvíjet a uplatňovat, nestačí ovšem formální deklarace, nutno konkrétněji vysvětlit, v čem systémová metodologie spočívá, v čem jsou její teoretické i praktické přednosti.

¹Za zakladatele se pokládá Ludwig von Bertalanffy. Narodil se r. 1901, byl univerzitním profesorem biologie ve Vídni, zemřel v Kanadě r. 1972. Po druhé světové válce podnítl vznik mezioborové světové vědecké společnosti pro rozvíjení obecné teorie systémů.

Směleji třeba rozvíjet i specifické antropologické a pedagogické dimenze obecné teorie systémů. **Člověk** je totiž **autopoietický** (sebeutvářecí) **systém**, nadaný subjektivitou, intencí i transcencí (schopností překonávat danosti). Člověk nemůže být proto objektem vědy ve stejném smyslu jako mimolidský svět. Pedagogický výzkum by měl proto dokázat exaktně pronikat do objektivního i subjektivního (duchovního) světa člověka. O systémové pojetí výchovy jsme se pokusili ve zvláštní monografii (Blížkovský, B.: **Systémová pedagogika**. Amosium Ostrava 1992. 303 s.). Kniha přispívá k celistvému a otevřenému pojetí výchovy:

- analýzou i funkční skladbou faktorů, na nichž nejvíce závisí kvalita a úspěšnost (účinnost) praktické výchovně vzdělávací činnosti
- celistvými obrazy (modely) výchovně vzdělávacího procesu i jeho tvořivého vedení
- axiomatizací pedagogiky, tj. hlubším poznáváním a funkčním propojováním relativně nesporných poznatků o výchově pro její spolehlivější optimalizaci
- přehledným výkladem teorie systémů, komplexního i systémového pojetí výchovy a vzdělávání
- novým vymezením a propojením základních pedagogických pojmů v ucelenou soustavu nástrojů pedagogického myšlení a jednání, ve funkční systém kategorií usnadňujících i interdisciplinární výzkumy vzdělávání mládeže i dospělých. Spojujícím článkem pedagogiky k filozofii jsou například širě pojaté kategorie „subjekt a objekt výchovy“, spojujícím článkem pedagogiky k celé řadě věd zkoumajících vývoj člověka, společnosti i přírody jsou komplexněji pojaté a vzájemně propojené kategorie „vnější a vnitřní podmínky, cíle a prostředky výchovy“

Základní principy systémové metodologie

uvedeme co nejstručněji a připojíme příklady postupů nesystémových, jednostranných, které u nás bohužel stále ještě převládají.

Pojem soustava stojí dnes v popředí zájmu nejpokročilejších přírodních, technických a společenských věd. Je to přirozený důsledek celkového vývoje vědy. Centrum její pozornosti se totiž posunuje, věda jako celek přechází od zkoumání jednotlivých stránek jevů k výzkumu struktury, funkce a vývoje celistvých komplexů reality, od metafyzického, statického a izolovaného zkoumání jevů k poznávání jejich dynamiky a dialektické souvztažnosti.

Slovo systém pochází etymologicky z řeckého systému, což znamenalo původně spojení, skupinu, skladbu, celek. Český výraz soustava dobře vyjadřuje základní myšlenku sounáležitosti všech elementů soustavy.

V duchu současné vědy můžeme za soustavu obecně pokládat jakýkoliv účelově definovaný komplex (soubor) elementů (subsystémů, komponent, prvků, částí, činitelů, jevů) spjatých vzájemnými vztahy (vzájemným působením) v prostoru a čase. Každý systém se vyznačuje určitou skladbou elementů, každá skladba elementů nemusí však být systémem (např. náhodný shluk lidí, pouhá kupa kamení jsou množiny neorganizované, bez vnitřních souvislostí, vztahy mezi jejich prvky jsou čistě vnější).

- **Prvý princip** systémové metodologie požaduje **zkoumání dobře vymezeného předmětu výzkumu v jeho učeněné celistvosti, v jednotě s jeho prostředím, adekvátními metodami.**
- **Druhý princip se orientuje na základní, systémotvorné prvky (komponenty) a vnitřní i vnější vztahy zkoumané reality.** Relativní oddělení systému a prostředí doprovázejí vnější vztahy systému a jeho okolí, relativní samostatnost částí systémů vyvolává vnitřní vztahy systému, strukturu sdružující jeho jednotlivé prvky.
- **Třetí princip požaduje pochopení a výklad vývoje daného celku, orientaci na příčiny, faktory a hybné síly jeho změn, na jeho dynamiku, procesy, vstupy, výsledky a vývojové tendence.**

Systémová metodologie využívá všech adekvátních poznávacích a verifikačních možností. K optimálnímu poznání dospívá postupně (aproximativně). Je univerzální a specifická, celistvá i otevřená. Respektuje **zvláštní povahu, komplexnost a celistvost každého jevu, jeho procesualnost i jeho kontext** s okolní časoprostorovou realitou. Vedoucí metodou systémového přístupu ke skutečnosti je **modelování**. Praktické i teoretické systémotvorné pokusy obvykle předchází i zakončuje. Model jakéhokoliv systému poskytuje možnost vyzkoušet nejprve v duchu, na papíře, v laboratoři nebo ve zjednodušených reálných podmínkách základy fungování skutečného systému. Ideální nebo reálný model by měl proto poskytnout přehledný, co nejuvěrnější syntetický obraz příslušného celku, jeho okolí i částí, měl by zobrazit jeho determinaci i funkce, jeho strukturu, celkové fungování i další vlastnosti, jejichž znalost je nezbytná pro pochopení, usměrňování, případně i řízení daného systému. Každý model skutečnost zjednodušuje, přesto nelze někdy komplikované systémy jedním modelem vyjádřit. Model se nemá orientovat na vnější jevovou podobu, ale na dialektickou podstatu skutečnosti, na její systémotvorné komponenty, vztahy a zákonitosti. Čím lépe

model splňuje tyto náročné požadavky, tím větší má orientační stimulační teoretický i praktický význam. Dobrý model tak není jen cestou k hlubšímu poznání, je i spolehlivým mostem mezi vědou a praxí.

Naznačené postuláty systémové metodologie jsou jednoduché jen zdánlivě. Jejich rigorózní uplatnění přesahuje často možnosti předních badatelů, ba i některých soudobých věd a mezioborových výzkumných týmů. Následující příklady jsou toho dokladem. Přes všechny deklarované i upřímné snahy o „komplexní a systémová řešení“ převládají v naší soudobé teorii i praxi přístupy neadekvátní, jednostranné, nekomplexní a nesystémové.

Kvalitní výchova v jakýchkoliv konkrétních podmínkách předpokládá dokonalý přehled, pořádání a optimalizaci všech podstatných prvků, vztahů i hybných sil výchovy, vyžaduje dobrou znalost i jejích užších a širších souvislostí. Pedagogice se však dosud nedaří podat celistvý obraz systémotvorných elementů, vnitřních a vnějších vztahů i vývojových proměn a procesu výchovy, který by byl pro praxi vyhovujícím orientačním vodítkem.

Teprve v poslední době se věnuje výběru systémotvorných komponent a vztahů výchovy zvýšená pozornost. Jejich hledání však často ulpívá jen na vnější jevové stránce výchovy, nedostatečně zatím proniká k její vnitřní podstatě. Výsledkem jsou pak povrchní nebo neúplné analýzy výchovně vzdělávacího procesu, které nejsou přínosem pro pedagogickou praxi ani pro teorii.

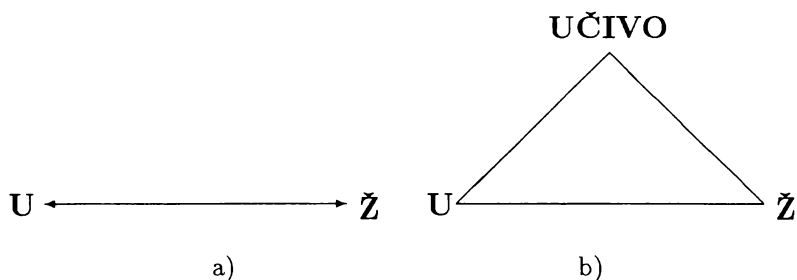
3. Pedagogický dialog

V poslední době soustřeďuje např. mimořádnou pozornost

dvoupólový model pedagogického procesu

zkoumající výchovu jako dialog (viz obr. č. 1). Pokusme se o kritiku tohoto modelu z hlediska systémové metodologie. Není obtížné zjistit, který z principů obecné teorie systémů je zvláště ignorován. Radikální zjednodušení dvoupólového modelu dovoluje sice vysokou intenzitu i exaktnost parciálního zkoumání pedagogického dění, často ovšem za nepřijatelnou cenu fragmentárního, atomizovaného i příliš redukováného poznání, doprovázeného přehlížením podstatných souvislostí i absencí nezbytných kontextů.

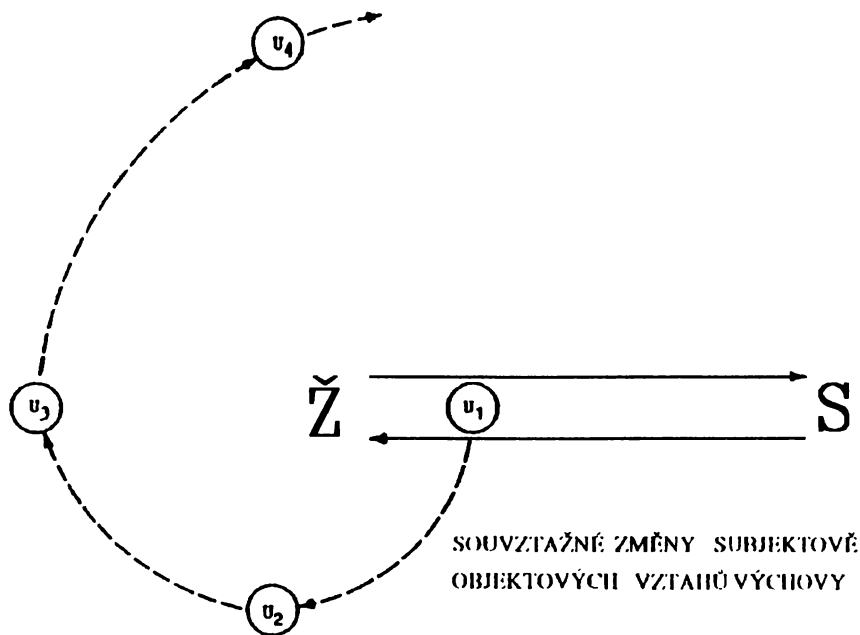
Z nevyčerpatelného spektra vztahů uplatňujících se ve výchově akcentuje dvoupólový model vlastně jen nejnápadnější, na první pohled patrnou složku. Od její širší podmíněnosti i podmiňující funkce abstrahuje. Vztahy mezi přímými aktéry výchovy představují nesporně jádro pedagogické problematiky. Pokud se však zkoumají izolovaně, pokud se výzkum redukuje



Obr. 1: a) Dvoupólový model pedagogického procesu;
b) Třípólový model pedagogického procesu

jen na samotné aktivity učitelů a žáků, pokud se jejich souvislosti a okolnosti přehlížejí, nelze plně pochopit ani nejvlastnější cíle, obsahy a celkový smysl pedagogické komunikace. Její zdroje a funkce spoluurčuje totiž svět, v němž aktéři výchovy žijí. Pro koncipování školní výuky jsou proto vztahy učitele a žáka mimořádně významným, systémotvorným, nicméně nedostatečným faktorem. Z hlediska systémové metodologie jsou vztahy přímých aktérů výchovy (tzv. vztahy mezi subjekty a objekty — viz dále) systémotvorným i podmíněným subsystémem širších subjekto–objektových vztahů výchovy (viz obr. č. 2).

Pedagogický dialog je prostě významnou součástí univerzálního dialogu člověka a jeho světa. Nevíme-li, o čem hlavně jde v soudobém dialogu lidí a jejich světa, nejsou-li náležitě formulovány a uplatňovány adekvátní hodnotové orientace lidského života, pak nelze ani s dostatečným zdůvodněním koncipovat, projektovat a evaluovat základní výchovně vzdělávací hodnoty dialogu pedagogického. Pedagogický dialog není jen vzájemnou komunikací vychovatelů a vychovávaných, je též pedagogicky motivovanou interakcí aktérů výchovy s jejich vnějším světem, je i jejich interiorizovaným dialogem. Pedagogický dialog není prostě samoúčelný, bezobsažný, do sebe uzavřený; je otevřený vůči světu, z reálného života vychází a ke kultivaci lidského života i světa směřuje. Edukátoři v něm pomáhají edukantům orientovat se v jejich světě. Pedagogické vztahy jsou specifické lidské vztahy orientované prioritně na rozvoj člověka samého, na rozvíjení všech lidských vztahů ke světu, tj. k přírodě, k druhým lidem i k sobě samému. Strategie kvalitní a účinné výchovy by měla proto od počátku směřovat k minimalizaci vnějších intervencí a k optimalizaci sebevýchovy. Požadavky vychovatelů z počátku jakoby „zastupují a nahrazují“ nároky reálného světa. V pokročilejších fázích ustupují pedagogicky zprostředkované požadavky i vychovatelé do



Obr. 2: Schématické znázornění změn místa a úloh vychovavatele v závislosti na vyspělosti vychovávaného

S — skutečnost (vnější svět), s kterou je a má být žák v interakci

Ž — žák

U₁ — učitel zprostředkující vztahy žáka ke skutečnosti pomocí učiva elementární povahy

U₂ — učitel zprostředkující vztahy žáka ke skutečnosti pomocí učebních úloh spočívajících v řešení simulovaných reálných situací

U₃ — učitel (vychovatel, mistr odborné výchovy) navozující teoreticko-praktické řešení jednoduchých i složitých reálných situací

U₄ — vychovatelská role nabývá podobu vzorů a rad zkušenějšího životního partnera, zkušenějšího spolupracovníka v povolání apod.

pozadí, aby se vychovávaný střetával se samou realitou života a světa stále bezprostředněji, aby se tak učil samostatnosti, odpovědnosti i svobodě více ze životních situací samých, než z pomocných instrukcí vychovatele. Tyto kardinální otázky dvoupólový model ovšem více zamlžuje, než objasňuje.

V naší školní pedagogice je dále velmi rozšířený

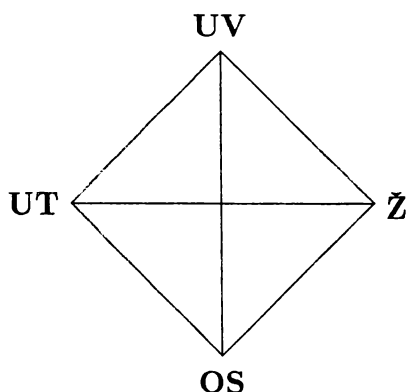
třípólový model pedagogického procesu

„učitel — žák — učivo“, tzv. „didaktický trojúhelník“ (obr. č. 1b). I tento obraz příliš zjednodušeně vyjadřuje jen nejnápadnější, na první pohled patrné vztahy školní výuky a přehlíží její podmíněnost vnějším světem. Další metodologickou chybou didaktického trojúhelníku je redukce předmětu pedagogiky na finální vztahy cílů a prostředků výchovy, a jejich nedostatečné „vřazování“ do širších kauzálně-finálních souvislostí v rámci cílově-prostředkově-podmínkových vztahů výchovy.

Doplněním vztahů „učitel (UT) — učivo (UV) — žák (Ž)“ vztahem ke skutečnosti, k okolnímu světu (OS) získáme

čtyřpólový model,

který dosahuje relativní úplnosti, ale zůstává statický, uzavřený (viz obr. č. 3).



Obr. 3: Čtyřpólový model pedagogického dialogu

4. Celistvé a otevřené modelování výchovy

Před nástinem celistvého a otevřeného modelování výchovy připomeneme ještě jednu mimořádně závažnou metodologickou jednostrannost.

Základní metodologickou příčinou neúspěchů soudobé světové pedagogiky i školy při výběru základního učiva je kolísání mezi krajnostmi pedagogického objektivismu a subjektivismu. V podmínkách soudobé informační exploze a globální krize to zákonitě vede k disfunkční, pedagogicky nezvládnutelné kumulaci obsahů vzdělání i výchovy nebo k odmítání jakéhokoliv závaznějšího učiva, ba i samotné školní docházky v duchu antipedagogiky současného ultraliberalismu a nihilismu.

Jednostranně objektivní směry se orientují především na nápravu vnějšího makrosvěta člověka, preferují reformy technické, ekonomické, politické. Pedagogický objektivismus je exocentrický, má sklon k redukci výchovy na vnější působení, vyznačuje se přemírou učiva, scientismem, technokratismem. Jednostranný objektální scientismus učí o všem v podstatě bez člověka, žáci často ani nechápou osobní smysl toho, co se učí, klesá jejich motivace učit se a zájem o školu s odlidštěným vzděláním vůbec. Maximalismus pedagogického objektivismu tak zákonitě vede k opaku jeho snažení, k nebývale žalostným výchovně vzdělávacím výsledkům.

Jednostranně subjektivní směry hledají naopak východiska z labyrintů lidského života především v nápravě vnitřního mikrosvěta člověka; usilují o kultivaci individuálního lidského vědomí, prožívání, celkového bytí. Pedagogický subjektivismus je endocentrický a pedocentrický. Upíná se k soustředěné kultivaci vnitřního světa člověka, na reformy sebe sama. Kultivaci vnějšího lidského světa podceňuje, na život v něm příliš neaspiruje, na reformy okolního reálného světa v podstatě rezignuje. Krajní uplatňování subjektivistických přístupů izoluje subjekt od objektu, zbavuje vychovávané nejcennějšího: jejich vztahů k druhým lidem, ke společnosti, k přírodě, k světu, v němž žijí.

Přijetí subjektálního nebo objektálního východiska jako základního, stejně jako jejich křížení, pokládáme za chybné, poněvadž nerespektuje souvztáhnost člověka a jeho světa, nerozlučný vztah subjektu a objektu.

Systémové pojetí výchovy, člověka a světa usiluje o vyvážené funkční propojení kultivace vnitřního a vnějšího světa člověka. Vychází z evidentní vzájemné závislosti lidí a jejich světa. Plný rozvoj osobnosti je např. bez přiměřeného rozvíjení jejich mnohostranných poznávacích, tvůrčích a hodnotících vztahů k druhým lidem, k přírodě, k celému světu neuskutečnitelný. Sama existence soudobého lidstva je na prozíravějším hospodaření s přírodními i lidskými statky a na moudřejší správě všech věcí lidských svrchovaně

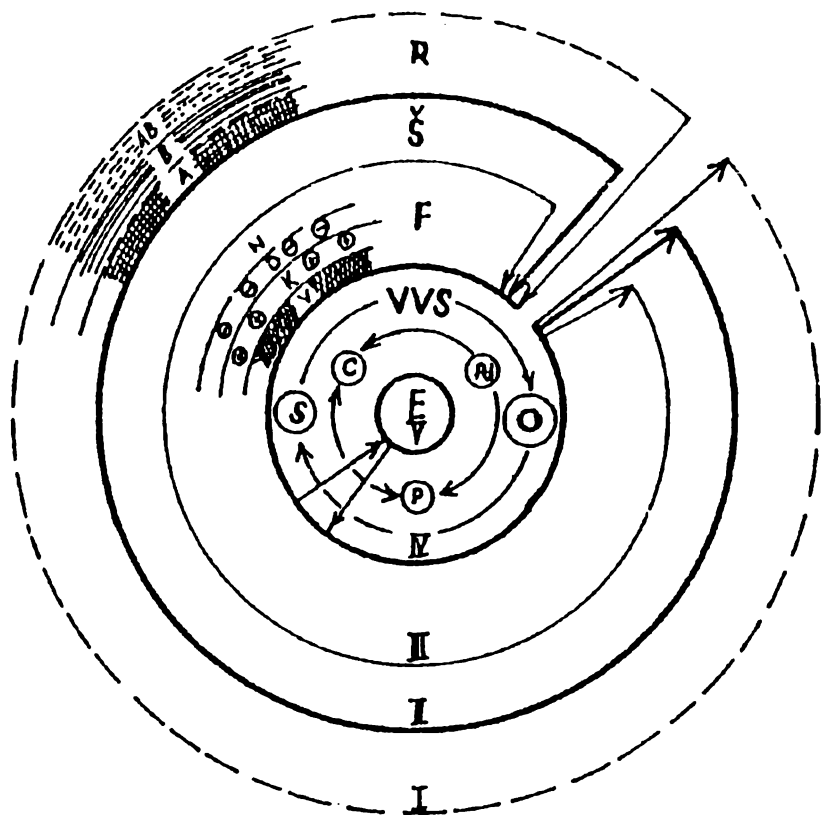
závislá. Člověka dnes často nejvíce ohrožuje jeho prostředí, které zase ohrožuje nejvíce on sám. Jen kulturně vyspělí jedinci mohou kultivovat své okolí a málokdo tak vydatně kultivuje sám sebe jako lidé kultivující přírodu a společnost. Reformy vnitřního a vnějšího světa člověka nelze proto klást proti sobě; všechny lidské naděje dnes naopak spočívají v jejich funkčním propojování společnou, univerzálnější i vyšší hodnotovou orientací. Společným nejvyšším cílem a pravým smyslem obou těchto hlavních reformních proudů lidstva by měla být kultivace celého lidského světa. Integrace a transcendence duchovních i věcných, antropocentrických, socioentrických i ekologických zřetelů od Komenského „Všenápravy věcí lidských“ až po soudobé výzvy „Římského klubu“ je neúčinnější cestou k překonávání jednostranných subjektálních i objektálních endo- i exocentrických, scientistických, technokratických i úzce ekonomických orientací. Objektivní (sociopřírodní) pojetí výchovy, jež vychází z požadavků vnějšího světa člověka, a subjektivní (biologicko-psychologické), jež hájí vnitřní, autentické potřeby tvůrčí seberealizace osobnosti, se v soudobém světě nutně doplňují. (Kučerová, S.: K otázce základních pedagogických pojmů. *Acta universitatis Palackianae Olomucensis, Paedagogica psychologica V 1964*, s. 87–115.)

Nemá-li zůstat velkorysý projekt „dílny lidskosti“ věcnou utopií, nutno jej pojímat reálněji, tzn. univerzálně. K opravdové humanizaci člověka se přibližujeme jen tam, kde dochází k funkčnímu i šťastnému propojení školy plného života se „školou“ veškerého lidského života. Reálnou dílnou lidskosti musí být zkrátka nejen školy, ale i lidský život sám.

Celistvé a otevřené modelování zvýrazňuje systémové prvky, vztahy, vnější začlenění, vnitřní skladbu i dynamiku výchovy. Systémový model je koncipován jako pět do sebe začleněných sfér. Postupuje od univerzálních vnějších předpokladů a souvislostí výchovy k celku výchovně vzdělávací soustavy, k jejím subsystémům, systémotvorným částem, k specifickým pedagogickým procesům, vztahům i jednotlivostem, rozvíjí se od širšího k užšímu, od obecného ke konkrétnímu, od vnějšího k vnitřnímu, od makrostruktury k mikrostruktuře (viz obr. č. 4 s legendou). Podstatou výchovy je optimalizace lidské osobnosti. Výchovu jednotlivce nelze ovšem oddělovat od kultivace druhých lidí i dalších okolností. Výchova je vlastně cílevědomé utváření vztahů člověka k světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému. Nejširším univerzálním vztahovým rámcem výchovy je proto lidský svět v nejobecnějším slova smyslu.

Realita lidského světa (R) zahrnuje:

- abiosféru (AB), tj. oblast neživé přírody na zemi i mimo ni,



Obr. 4: Model vnějšího začlenění a vnitřní skladby výchovně vzdělávací soustavy

- I. Realita lidského světa (R): abiosféra (AB), biosféra (B), antroposféra — životní prostředí člověka (A)
- II. Širší sociální prostředí (Š)
- III. Sféra užšího sociálního prostředí i utváření konkrétních sociálních skupin a osob (F): formativní vlivy netrální (N), disfunkční (D), eufunkční neboli kultivační (K) a subsféra vedení lidí (V)
- IV. Sféra výchovně vzdělávací soustavy (VVS) a její zákonité systémotvorné dialektické vztahy subjektů (S), objektů (O), cílů (C), prostředků (P) a podmínek (Pd) výchovy
- V. Sféra elementů a dílčích relací výchovy (E)

Šipky naznačují podmíněnost výchovně vzdělávací soustavy i její podmiňující funkce a dialektické vztahy.

- biosféru (B), tj. oblast živé přírody,
- antroposféru (A), neboli životní prostředí člověka, tu část reality, s kterou jsou lidé v interakci.

Vzájemný vztah člověka (lidí) a světa, v němž člověk (lidé) mění svět i sebe sama, je základem systémového pojetí způsobu lidského života, životního prostředí i výchovy. Výchova je vlastně stimulací a kultivací mnohostranných vztahů lidí k světu v zájmu harmonického rozvoje člověka, společnosti i přírody. Plné rozvíjení člověka je možné jen uvnitř jeho komplexních subjektivě-objektivých vztahů a jejich prostřednictvím.

Uvnitř globální antroposféry je nejvýznamnějším vnějším vztahovým rámcem určité výchovy její širší (Š) a užší sociální prostředí (F).

II. – Širší sociální prostředí (Š)

představuje určitá aglomerace, větší region, národ, stát i větší společenství v určitém místě a čase; celkové klima, způsob života i stav životního prostředí velkých sociálních skupin; celková duchovní, hospodářská, zdravotní i politická situace určité kultury a civilizace.

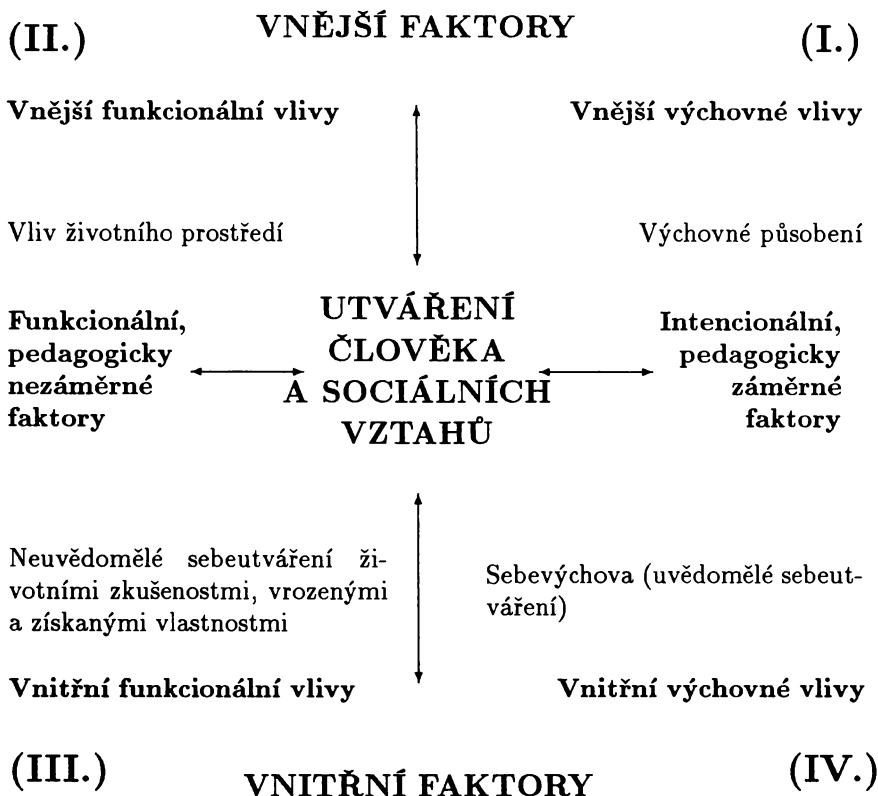
Výchovně vzdělávací soustava je v této relaci faktorem podmíněným i podmiňujícím, její aktivní antropo- a sociogenní funkce vystupuje do popředí tím více, čím pokročilejší je společnost, čím více vzrůstá úloha lidské tvořivé činnosti i odpovědnosti v historii.

Nejbližší vnější vztahový rámec konkrétní výchovy představuje její užší sociální prostředí, to je (viz s. 106):

III. – Sféra utváření určitých lidí (F)

Proces utváření osobnosti a sociálních skupin chápeme v mnohem širším smyslu než pojem výchova. Kromě výchovy zahrnuje utváření i živelný vliv vnějšího prostředí a vliv vnitřních faktorů vývoje osobnosti na člověka. Rozeznáváme proto utváření funkcionální a intencionální. Přihlédneme-li ještě k dialektice vývojových a výchovných činitelů vnějších i vnitřních, můžeme nastínit celkový přehled faktorů utváření osobnosti (viz obr. č. 5).

Tradiční školská pedagogika i praxe se jednostranně orientuje na výchovné působení (kvadrant I). Vliv ostatních faktorů (kvadranty II, III, IV) často podceňuje i přehlíží, třebaže sociální prostředí (II) může leckdy ovlivnit vývoj osobnosti více než výchovné působení (I). Úsilí o kvalitní výchovu předpokládá komplexní zřetel k celému životnímu a výchovnému poli vychovávaných. Předpokládá sledování a usměrňování všech základních



Obr. 5: Přehled formativních faktorů osobnosti

formativních faktorů, cílevědomé využívání i organizování všech jejich pozitivních pedagogických hodnot (např. využívání kultivace prostředí jako prostředku výchovy, rozvíjení uvědomělé sebevýchovy a sebevzdělání jako neúčinnějších forem výchovně vzdělávacího procesu.

Pedagogicky záměrné utváření lidí představuje již samotná

IV. – Sféra určité výchovně vzdělávací soustavy (VVS)

Z dosavadních vědeckých poznatků i praktických zkušeností vyplývá, že základní systémotvorné prvky i relace procesuální stránky určité výchovně vzdělávací soustavy tvoří:

1. subjektivě-objektové a

2. cílově–prostředkově–podmínkové vztahy výchovy (viz obr. č. 6).

Pedagogické kategorie a dialektika výchovně vzdělávacího procesu

Připojujeme vymezení uvedených pedagogických kategorií a stručný nástin dialektiky výchovně vzdělávacího procesu.

Subjekt výchovy

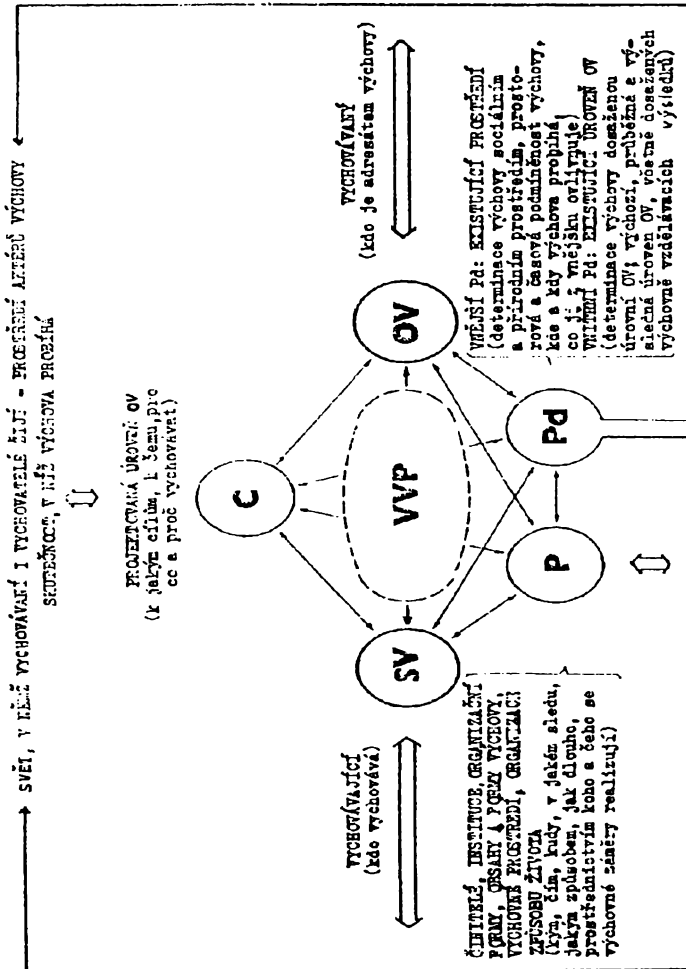
je pojem, který definuje člověka v roli vychovatele, označuje vědomé tvůrce, nositele a tvořivé realizátory výchovných záměrů, ať již jde o vychovatele nebo sebevychovatele. Pojem **objekt výchovy** definuje člověka v roli vychovávaného, označuje adresáta, aktivního příjemce i tvůrčího interpreta a spolutvůrce výchovných záměrů. V obou případech může jít o jednotlivce i o skupinu, o vychovatele i o vychovávaného. Vychovatelé a vychovávaní jsou tedy v různé míře subjektem i objektem výchovy, podle toho, jaké funkce v konkrétním výchovně vzdělávacím procesu plní.

Podmínky výchovy

jsou dány celkovou úrovní života a životního prostředí vychovávaných a vychovatelů, tedy tím, co existuje, tím, čeho bylo (i výchovou) dosaženo, tím, co tvoří východisko pedagogických snah (včetně zjevných i skrytých výchovných možností). Výchova se daným podmínkám nejen přizpůsobuje, zároveň je spoluvytváří. Pravou výchovu charakterizuje více transcendence dosažené úrovně života, než konformita s danými poměry.

Vnější podmínky výchovy

tvoří dosažená úroveň životního prostředí vychovávaných i vychovatelů, sociální a přírodní okolnosti, v kterých výchova probíhá, formativní vliv sociálního a přírodního prostředí. Vnější podmínky výchovně vzdělávací soustavy zahrnují faktory politické (zahraniční a vnitropolitická situace), ekonomické (stupeň hospodářského rozvoje, materiálně technická základna výchovně vzdělávací soustavy), vědecké (úroveň vědeckého poznání), kulturní, duchovní a historické, zdravotní a demografické (populační) i přírodní.



Obr. 6: Celistvý a otevřený model výchovně vzdělávacího procesu

- VVP — výchovně vzdělávací proces ve své celistvosti a jeho systémotvorné prvky a vztahy
- SV — vychovávající (subjekt výchovy)
- OV — vychovávaný (objekt výchovy)
- C — cíle výchovy
- P — prostředky výchovy
- Pd — podmínky výchovy

Vnitřní podmínky výchovy

tvorí dosažená úroveň vychovávaných skupin i jednotlivců, vrozené a získané vlastnosti (žádoucí i nežádoucí), souhrn životních zkušeností vychovávaných, jejich realizované věkové, skupinové i individuální zvláštnosti. Nerozbornou součástí vnitřních podmínek výchovy jsou výchovně vzdělávací výsledky předchozí výchovy. Analýzou výsledků i podmínek výchovy se zabývá pedagogická diagnostika.

Jestliže pojem podmínky výchovy zahrnuje to, co již reálně existuje, pak pojem

Cíle výchovy

vyjadřuje objevené a vědomě zvolené pedagogické možnosti, určuje to, co být má, čeho má výchova dosáhnout. Cíle projektují výchovně vzdělávací výsledky, žádaný vývoj vychovávaných i vychovávajících se skupin a jednotlivců. Cíle projektují kvality osobností, jejich činností, sociálních vztahů i kvality celých lidských skupin.

Výchovné prostředky

je třeba rovněž chápat komplexněji, než je dosud běžné. Z hlediska subjektu, usilujícího o výchovně vzdělávací soustavu určité školy, můžeme mezi výchovné prostředky zahrnout:

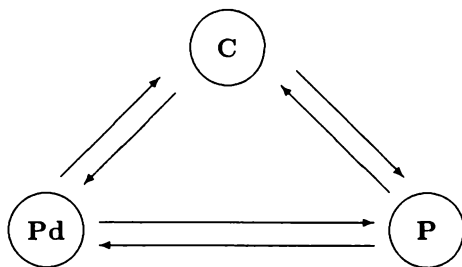
1. soustavu výchovně vzdělávacích činitelů a institucí (tj. výchovu rodinnou, veřejnou i sebevýchovu),
2. soustavu výchovně vzdělávacích obsahů (tj. obsah teoretické i praktické výuky, obsah výchovy mimo vyučování, rodinné výchovy i obsah sebevzdělávání, sebevýchovy a sebevýchovy)²
3. soustavu výchovně vzdělávacích metod a prostředků v užším, tradičním slova smyslu,
4. výchovné prostředí a kultivaci celého životního prostředí i způsobu života vychovávaných lidí,
5. pedagogické využívání eufunkčního potenciálu funkcionálního utváření lidí.

Výchovným prostředkem se může stát každá vnitřní i vnější podmínka výchovy, je-li jí možno v dané situaci využít k dosažení vytčených cílů. Čím

²na určité složky obsahu můžeme ovšem nazírat též jako na konkretizované výchovně vzdělávací cíle

lépe dokáže vychovatel přetvářet výchovné podmínky na výchovné prostředky, tím bohatší je rejstřík jeho působení, tím těsněji je jeho výchova spjatá se životem, tím je účinnější.

Cíle, prostředky a podmínky výchovy se jeví jako tři množiny kvalitativně i kvantitativně proměnných, mezi kterými existují vzájemné vztahy. Označíme-li cíle C, prostředky P a podmínky Pd, můžeme uvedené vztahy schematicky vyjádřit takto:

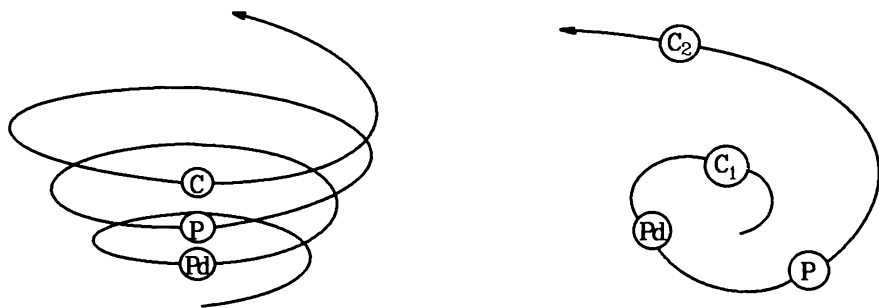


Tyto systémové vazby způsobují, že změna jedné části výchovné soustavy vyvolává změny jejích dalších částí, a to tím více, čím více je soustava integrována. Systémová vazba není ovšem u tak otevřeného jevu, jakým je výchova, nijak ztrnulá a jednoznačná: jistým podmínkám odpovídá větší či menší varieta cílů a těchto cílů může být zase dosaženo do jisté míry variabilní řadou výchovných prostředků. **Přiměřené jsou např. jen ty cíle, které nejsou příliš snadné ani obtížné, které se blíží horní hranici možností žáků.** Optimalizace cílově–prostředkově–podmínkových vztahů neprobíhá samozřejmě sama od sebe, náleží k nejobtížnějším tvůrčím funkcím každého subjektu výchovy.

Naznačený celistvý a otevřený model výchovy usnadňuje i výklad její dynamiky.

Představíme-li si úspěšnou výchovu jako pohyb na spirále (viz obr. č. 7), můžeme na této spirále sledovat v každé situaci pohyb trojího pole proměnných, které se liší svými funkcemi.

Pole cílů má vždy větší či menší předstih před polem podmínek. V mezupásmu určitých cílů a podmínek můžeme sledovat více méně adekvátní výchovné prostředky. Tento pohyb proměnných cílů, prostředků a podmínek výchovy je současně i jejich vzájemným koloběhem: vnější i vnitřní podmínka výchovy využitá k dosažení určitých cílů, se mění ve výchovný prostředek, realizovaný cíl se zase mění v součást vnitřních podmínek výchovy a může se tak znovu stát i prostředkem k dosažení vyšších cílů atd.



Obr. 7: Proměny cílově–prostředkově–podmínkových vztahů výchovy
Dialektický vztah podmínek (Pd), cílů (C) a prostředků výchovy (P) je vyjádřený dvojím pohledem (a) a (b): realizovaný cíl C_1 se stává výchovně vzdělávacím výsledkem, mění se tedy ve vnitřní podmínku výchovy. Subjekt výchovy může této nové skutečnosti využít jako prostředku k dosažení náročnějšího cíle C_2 atd.

Možnosti zdokonalování člověka jsou tak v příznivých podmínkách nevyčerpatelné.

Poslední rovinu modelu tvoří:

V. – Sféra elementů a dílčích relací výchovy (E)

reprezentovaná jednotlivými nebo neúplnými prvky výchovy (subjekty, cíli, podmínkami) a jejichmi dílčími vztahy bez fungujících, kompletních souvztažností.

Uvedený nástin systémového modelování výchovy postupoval od celku k částem. Systémovou skladbu můžeme však charakterizovat i obráceně, od komponent k stále větším celkům.

Oproti celistvému a otevřenému modelování výchovy můžeme rozlišit pět základních jednostranných koncepcí výchovy:

1. **Pedeutocentrické modely** reprezentují autoritativní koncepce. Jednostranně podřizují veškeré výchovné dění vůli vychovatele, absolutizují systémotvornou roli subjektu výchovy. Jde o odosobněný řád, o „bezdětnou“ výchovu, vyznačující se exocentrickým pedagogickým objektivismem.
2. **Pedocentrický model** je reprezentantem liberálních koncepcí. Jednostranně podřizuje veškeré dění vychovávaným, absolutizuje systémotvornou roli objektu výchovy. Jde o bezmeznou svobodu a o „bezdělnou“ výchovu“, vyznačující se endocentrickým pedagogickým subjektivismem.

3. **Teleocentrický model** absolutizuje systémotvornou roli cílů výchovy, projevuje se nepřiměřenými maximálními utopistickými požadavky, jde o panintencionální normocentrickou pedagogiku, fetišizaci vzdělávacích obsahů a výchovných ideálů.
4. **Technocentrický model** výchovy neúnosně preferuje výchovné prostředky, kvanta samoúčelného učiva, aparatury, didaktické technologie a „metodikaření“. Vede k pedagogice instrumentální a manipulativní.
5. **Funkcionální model** zahrnuje do výchovy i pedagogicky nezáměrné utváření lidí jejich vnějšími a vnitřními podmínkami života, absolutizuje systémotvornou roli podmínek výchovy. Označuje se též jako funkcionalistická, respektive kondicionální (kondiciocentrická) pedagogika.

V teorii i v praxi nebývají ovšem uvedené jednostrannosti čisté, ale různě kombinované.

Celou sféru pedagogického řízení a výchovně vzdělávacích činností třeba koncipovat a postupovat v duchu optimalizace příslušných systémů. Podstatu pedagogického umění (pedagogické tvořivosti) i podstatu úsilí o výchovně vzdělávací soustavu školy či jiné society můžeme např. charakterizovat nepřetržitým znovuoobnovováním a optimalizací subjektivě–objektivých a cílově–prostředkově–podmínkových vztahů výchovy. Permanentně odborně fundovaná optimalizace předpokladů, procesů a výsledků výchovy by měla být i hlavní náplní školské správy a samosprávy (pedagogického mikro- i makrovedení).

5. Literatura

1. Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1991
2. Bertalanffy, L.: General System Theory. Brazílie/New York, 1972
3. Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. 303 s. Amosium Ostrava, 1992
4. Huschke, R.: Systemische Pädagogik 1.–5. Rhein Verlag, 1992
5. King, A., Schneider, B.: The First Global Revolution, 1991
6. Komenský, J.A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských I.–III. Praha, 1992
7. Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt, 1989