

2. Vliv mikro a makroprostředí s jeho vlivem současně pozitivním, ale i negativním, často velmi rozporuplným. Řada aktivit člověka, kde se přirozeně nachází a pohybuje, má silný formativní dopad, s řadou zjevných i skrytých výchovných prvků (rodina, zaměstnání, sport atd.) — zde je třeba pracovat s pojmem pedagogizace prostředí, odhalit podstatu tohoto procesu, jeho specifikum, jeho vazby na záměrné výchovné úsilí (...)
3. Výchovné úsilí institucí, jejichž hlavním posláním je příprava člověka ve směru jeho společenského, občanského a profesního zařazení — zde má výsadní postavení škola jako instituce působící ve smyslu vytyčených pozitivních cílů, systematicky a všestranně s ohledem na potřeby jedince i společnosti, vyváženě a harmonicky.

V procesu definování kategorie výchovy — jejího upřesňování — je třeba najít to, co je **společné všem těmto rovinám**, co je nezastupitelné vzhledem k dalším aktivitám a současně vedle toho najít **rysy specifické**, typické jen pro určitou rovinu. Je přitom třeba vycházet ze **systémového pojetí**, tj. analyzovat cíle, obsah, metody, formy, prostředky, subjekt, objekt, výsledky, podmínky, tj. všechny základní, spolu související a propojené prvky (...). Tento přístup by měl přivést k poznání podstaty, průběhu, možností, mezi i determinujícími souvislostmi procesu výchovy ve všech zádooucích rovinách včetně výchovy školní.

Tyto skutečnosti je třeba ovšem předložit reálné společenské praxi tak, aby ji skutečně oslovily, aby je výchovná realita byla svým způsobem nucena přirozeně respektovat.

K rozšiřování předmětu pedagogiky

Vladimír Jůva

K podstatným rysům i úkolům soudobé pedagogiky patří rozšiřování její reflexe i aplikace na všechny oblasti, ve kterých probíhá, popř. by probíhat měl, výchovně vzdělávací proces. V této souvislosti se objevuje u nás a především ve světě celá řada nových pedagogických disciplín, které často již svým názvem vyjadřují svůj interdisciplinární charakter. Toto rozšiřování pole věd o výchově probíhá v několika rovinách. Stále více se zdůrazňuje **celoživotní koncepce pedagogiky**, která, přestože například již J. A. Komenský ve své Pampaedii jednoznačně formuloval nutnost „školy zrození“ až po „školu stáří“ a „školu smrti“, byla ještě nedáv-

no často zužována na záležitost výchovy dětí a mládeže. V této souvislosti můžeme připomenout vedle dnes již „klasické“ **pedagogiky předškolní** intenzivní rozvoj **gerontopedagogiky** jako „pedagogiky starých a stáří“. V souvislosti s **výchovou a vzděláváním dospělých** se v 50. letech našeho století objevila **andragogika**.

Při tomto rozšíření svého pole si však vědy o výchově musí zároveň stále **udržet svou vnitřní integritu**, a to především v metodologické rovině. Těmto snahám, které by měly zabránit mimo jiné tomu, že by si jednotliví specificky zaměření pedagogičtí odborníci mohli přestat rozumět, by měl zvláště napomoci rozvoj nejobecnějších pedagogických disciplín, které se v uplynulé etapě rozvíjely jen velmi omezeně. V této souvislosti jmenujme nutnost obnovy **filozofie výchovy** a s ní související **metapedagogiky**, čili reflexi pedagogiky samé, tzn. vědu o pedagogice jako vědě. Otevřený je i obsah **obecné pedagogiky**. Mnohem širší úkol než dosud připadne zřejmě i **dějinám pedagogiky a srovnávací pedagogice**, pojatým samozřejmě v globálním, celosvětovém měřítku. K těmto obecným pedagogickým disciplínám od počátku 90. let přistupuje **historická pedagogika**, která se ve Spolkové republice Německo objevila jako snaha integrovat přístup historicko-srovnávací a přístup systémový. Koncepte historické pedagogiky se tak snaží vytvořit klíčovou pedagogickou disciplínu, která by byla vlastně obecnou pedagogikou plně založenou na historicko-srovnávacích východiscích.

Řada nových disciplín věd o výchově vzniká jako **výsledek rozvoje dalších vědních oborů a reflektování těchto oborů v pedagogice**. Jako příklad může sloužit **sociologie výchovy**, „**vzdělávací kybernetika**“, „**vzdělávací informatika**“, „**kybernetická pedagogika**“ nebo **vzdělávací technologie**. Některé nové pedagogické disciplíny odrážejí zvláště **přínosné a nenahraditelné prostředky výchovy** na konci 2. tisíciletí („**pedagogika turistiky**“, **pedagogika hry**, **divadelní pedagogika**, **umělecká pedagogika**, „**pedagogika zážitku**“ a další).

Typické pro druhou polovinu našeho století je **rozšíření zájmu pedagogiky na celou řadu společenských institucí**, které nabízejí výrazné edukativní možnosti. Vedle **školní pedagogiky**, která se zabývá klasickou institucionalizovanou formou výchovy a je patrně nejpropracovanější oblastí pedagogiky, se tak koncipuje řada specifických pedagogických disciplín, které řeší teoretickou i aplikační bázi mimoškolních zařízení. Již v minulém století se přikládal velký význam především kulturním zařízením. S touto oblastí souvisí především dvě relativně nové disciplíny — **bibliopedagogika**, jako speciální pedagogická disciplína, která zkoumá otázky výchovného

působení knihy a má tedy blízký vztah ke knihovnictví, a muzeopedagogika.

Předmět a postavení současné pedagogiky

Stanislava Kučerová

Otázka po vymezení předmětu pedagogiky je znovu aktuální mezi pedagogy i mezi pracovníky příbuzných či hraničních oborů. Někteří v ní vidí dokonce stěžejní příčinu současného neuspokojivého stavu pedagogické teorie i školské praxe.

Hlavní problém současného postavení pedagogiky nesouvisí po mém soudu s tím, jak pedagogové definují předmět své disciplíny, ani s tím, co o tom soudí sociologové nebo psychologové, ale s tím, že se v polistopadovém období pedagogika setkala s paušálním odmítáním. Školství bylo prohlášeno za „hrozným způsobem zdevastované“ a pedagogika ztotožněna s dogmatickou, direktivní a zformalizovanou teorií komunistické výchovy období totalitarismu, a tedy za stav školství odpovědnou. Bez ohledu na osoby a díla převážily na ministerstvu školství, na vysokých školách a v jiných významných institucích tvrdé kritiky pedagogiky jako oboru, ústící až do nihilistických závěrů o její nepotřebnosti a zbytečnosti. Místo kritiky ideologického balastu a pedagogické pseudovědy se zpochybnila kompetence pedagogických věd vůbec. Na učitelských fakultách došlo k citelné redukcí teoretických i praktických pedagogických oborů, ale co horšího, k nekoncepčnímu a často disfunkčnímu traktování jejich torsa. Radikálně se snížily možnosti publikační, možnosti výzkumu a jiných předpokladových aktivit pro vědeckou činnost v pedagogice. Přežitá síť institucí pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zanikla a nebyla nahrazena způsobem, který by odpovídal zvýšené potřebě podněcovat učitelské hnutí za nové cíle, nový obsah, nové metody, novou atmosféru a kvalitnější výsledky našich škol. Nezájem o pedagogické obory v kritické situaci, do níž se promítá dědictví unifikovaného totalitarismu a mnohostranné ohrožení ze strany neangažovaného ultraliberalismu, je stěžejní pochopitelný.

Je pozoruhodné, že terminologie a někdy i argumentace, které se u nás používá ke kritice pedagogiky, je přejímána ze západních svobodných zemí. I v západních zemích (v podmínkách svobodné tržní společnosti) se počátkem 80. let začalo hovořit o **krizi pedagogiky**, o konci školy (descholarizace), o antipedagogice, byla zpochybněna kompetence pedagogiky splnit 200 let staré sliby osvícenského vzdělávacího optimismu. Pedagogiku tu zasáhlo ne-