

Jůva, Vladimír

## Metodologické problémy pedagogiky

In: Jůva, Vladimír. *Pedagogika jako věda*. Vyd. 1. V Brně: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1977, pp. 7-30

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/121431>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

## METODOLOGICKÉ PROBLÉMY PEDAGOGIKY

Ve vývoji každé vědy nastávají okamžiky, kdy si vedle analýzy tradičních i nově vznikajících problémů ujasňuje své vlastní cíle, výzkumné metody i postavení v systému věd, svou vědní strukturu i sociální funkci a poslání v dalším rozvoji společnosti. Pozornost k metodologickým otázkám narůstá tehdy, když se dosavadní koncepce a metody ukáží jako nedostatečné a neadekvátní nové problematice, nové společenské situaci a novým úkolům, postaveným před danou vědní disciplínou.

V současné historické etapě na prahu vědeckotechnické revoluce, která přináší zásadní změny v celé společenské struktuře (a to jak v oblasti ekonomické, sociální a politické, tak v oblasti kulturní) a jim odpovídající dalekosáhlé proměny ve výchově a vzdělání, objevují se nutně otázky, jak nově koncipovat pedagogickou teorii, pedagogický výzkum i pedagogickou normotvornou činnost, aby se pedagogika jako věda stala progresivním činitelem společenského vývoje. Metodologie pedagogiky se tak oprávněně hlásí o slovo a stává se v současné době klíčem k prohloubení teoretické úrovně pedagogických věd.

*Cílem metodologie pedagogiky* je řešit koncepci pedagogiky jako vědy. Z tohoto obecného cíle vyplývá řada dílčích úkolů. Metodologie pedagogiky si klade otázku, jaký je předmět vědeckého zkoumání pedagogických věd, jaká je podstata pedagogických jevů, zákonitostí a norem a jejich vzájemná souvislost, jakými metodami pedagogika své problémy zkoumá, jaký je vztah pedagogiky k jiným vědám (přírodním, společenským i technickým), jaká je struktura pedagogických věd a jejich vzájemná spojitost i jaký je význam pedagogiky jako vědy ve společnosti. Každá z naznačených otázek sama tvoří celý komplex problémů, jejichž řešení je po mnoha stránkách teprve v počátcích.

Metodologie pedagogiky má těsný *vztah k jiným metodologickým disciplínám*. Jako metodologie určité specifické vědy se opírá především o obecný metodologický základ poskytovaný *filozofií*. Socialistická pedagogika metodologicky vychází z dialektického a historického materialismu a zkoumá i interpretuje pedagogické jevy ve shodě s filozofickým materialismem a s dialektickými zákony a kategoriemi. Z tohoto hlediska se již ve svých metodologických východiscích principiálně odlišuje od nesocialistických

pedagogických systémů, které většinou budují na filozofických základech pozitivistických a pragmatických, existencialistických nebo neotomistických.

Bez významu není ani příbuznost metodologie pedagogiky s *metodologiemi jiných společenských věd* (s metodologií sociologie, psychologie, historie, etiky, estetiky aj.), což je dáno jak obdobnou problematikou, kterou řeší, tak obdobnými metodami výzkumu i zpracováním jeho výsledků. Obecná metodologie pedagogiky může konečně čerpat podněty i z *metodologií dílčích pedagogických disciplín*, kde specifičnost problematiky vede výzkumné pracovníky k hledání nových metodologických přístupů nebo k aplikaci některých metodologických postupů jiných věd, a to i věd přírodních a technických. Tak například v metodologii sportovní pedagogiky se můžeme setkat s rozpracováním některých výzkumných metod všestranné analýzy a měření výkonů, které zatím nebyly v ostatních pedagogických disciplínách aplikovány a nepronikly ani do obecné metodologie pedagogiky. Tento trojí vztah – k filozofii jako obecné metodologii věd, k metodologiím příbuzných oborů a ke specifickým metodologickým aspektům dílčích pedagogických disciplín je vhodné mít při řešení jednotlivých problémů obecné metodologie pedagogiky vždy na zřeteli.

Literatura k metodologickým problémům pedagogiky je sice poměrně bohatá, avšak značně roztržštěná a převážně ve formě analytických studií k určitému okruhu metodologických problémů. S pokusy o syntetičtější shrnutí metodologické problematiky se setkáváme většinou v rámci obecně pedagogických příruček. Ve starší české obecně pedagogické literatuře stojí dosud za pozornost Kádnerova analýza pedagogiky jako vědy, jejího vztahu k jiným disciplínám a pojetí základních pedagogických kategorií,<sup>1</sup> Chlupův rozbor předmětu a metod pedagogiky a vztahu pedagogiky k jiným vědním oborům<sup>2</sup> a Dvořáčkova studie o metodologických problémech pedagogiky a didaktiky, zabývající se zvláště postavením pedagogiky v systému věd.<sup>3</sup>

Významnou úlohu v rozvoji československé pedagogické metodologie na marxisticko-leninském základě sehrála programová studie Josefa Váni „O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie“ (1962).<sup>4</sup> Časopis „Pedagogika“ přinesl v uplynulých letech celý soubor studií metodo-

---

<sup>1</sup> Otakar Kádner, *Základy obecné pedagogiky*, ČGU, Praha 1925, str. 1—128.

<sup>2</sup> Otakar Chlup, *Pedagogika*, II. vydání, Nové školy, Brno 1936.

<sup>3</sup> Josef Dvořáček, *Metodologické problémy pedagogiky a didaktiky*, Komenium, Brno 1947.

<sup>4</sup> Josef Vána, *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, *Pedagogika* XII/3, 1962, str. 272—315.

<sup>5</sup> Karel Galla, *Společenská úloha pedagogiky*, *Pedagogika* XII/3, 1962, str. 265—271.

<sup>6</sup> Vladimír Grulich, *Ke sporným otázkám metodologického profilu pedagogiky*, *Pedagogika* XXI/2, 1971, str. 193—217.

<sup>7</sup> Bohumír Kujal, *Rozvoj marxistické pedagogiky v socialistických zemích*, *Pedagogika* XXI/6, 1971, str. 225—242.

logické povahy (Galla,<sup>5</sup> Grulich,<sup>6</sup> Kujal,<sup>7</sup> Skalková<sup>8</sup> ad.), které podstatně přispěly ke zkvalitnění naší pedagogické teorie i pedagogického výzkumu.

Metodologické problémy pedagogických věd jsou v posledních letech širou zkoumány v pedagogice sovětské (Arsenjev,<sup>9</sup> Gončarov,<sup>10</sup> Danilov,<sup>11</sup> Korolev,<sup>12</sup> Kurakin,<sup>13</sup> Monoszon,<sup>14</sup> Zankov<sup>15</sup> ad.), ať již jde o problémy ideových východisek pedagogických věd, jejich struktury a systémového přístupu k analýze pedagogických jevů, nebo o konkrétní otázky terénního pedagogického výzkumu. Metodologickým otázkám byla věnována také mezinárodní konference pedagogů socialistických zemí, která se konala v srpnu 1971 v Moskvě. Její závěry se staly východiskem pro další práci teoretiků na metodologických otázkách pedagogických věd ve všech socialistických zemích.

---

<sup>8</sup> Jarmila Skalková-Procházková, Jarolím Skalka, K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy, *Pedagogika* XIII/3, 1963, str. 257—271.

Jarmila Skalková, Teoretické a metodologické problémy v diskusi sovětských pedagogů, *Pedagogika* XXII/2, 1972, str. 167—184.

Jarmila Skalková, Uplatňování marxisticko-leninské metodologie v didaktice, *Pedagogika* XXIII/4, 1973, str. 367—375.

<sup>9</sup> A. M. Arsenjev, F. F. Korolev, Metodologické problémy marxisticko-leninské pedagogiky, *Pedagogika* XXII/4, 1972, str. 403—437.

<sup>10</sup> N. K. Gončarov, Metodologie a metody výzkumu v pedagogice, *Pedagogika* XVI/2, 1966, str. 137—149.

<sup>11</sup> M. A. Danilov, Obecná metodologie vědy a speciální metodologie pedagogiky, *Pedagogika* XXII/5, 1972, str. 539—555.

M. A. Danilov, V. J. Malinin, Strukturální systémové zkoumání pedagogických jevů a procesů, *Pedagogika* XXI/4, 1971, str. 553—570.

<sup>12</sup> F. F. Korolev, Systémový přístup a možnosti jeho aplikace v pedagogických procesech, *Pedagogika* XXI/5, 1971, str. 671—683.

<sup>13</sup> A. T. Kurakin, L. I. Novikova, O systémovém přístupu při výzkumu výchovné problematiky, *Pedagogika* XXII/1, 1972, str. 29—39.

<sup>14</sup> E. I. Monoszon i kol., Voprosy issledovanija učebnogo processa v škole, IAPN RSFSR, Moskva 1952.

<sup>15</sup> L. V. Zankov, O predmete i metodach didaktičeskich issledovanij, IAPN RSFSR, Moskva 1962.

## 1. PŘEDMĚT PEDAGOGIKY

Pedagogika je věda o výchově. Analyzuje výchovný proces, zkoumá jeho zákonitosti a stanoví podmínky úspěšné výchovně vzdělávací činnosti. Termín „pedagogika“ je řeckého původu (pais – dítě; agein – vésti) a v dnešním významu se ho užívá od raného novověku. Zprvu významově splýval s termínem „didaktika“; tak například Komenského „Velká didaktika“ je z našeho hlediska obecně pedagogické dílo, které řeší cíle, úkoly, principy, prostředky a metody výchovy v nejširším smyslu. Dnes má termín pedagogika význam širší (teorie výchovy v širokém smyslu), termínem didaktika označujeme teorii vzdělání a vyučování.

Předmětem pedagogiky je výchova. *Pojem výchova* byl a je chápán různým způsobem v různých pedagogických soustavách i u jednotlivých autorů. Nejširší pojetí, s nímž se setkáváme například ve francouzské pedagogice 18. století, chápe jako výchovu jakýkoliv vliv životních podmínek a životního prostředí na jedince. „Člověka vychovávají všechny předměty, které ho obklopují, všechny situace, do nichž ho staví události, všechno, co se s ním děje“, píše Claude Adrien Helvétius.<sup>16</sup> Obdobně Jean Jacques Rousseau hovoří o tom, že se nám dostává výchovy „přírodou, lidmi nebo věcmi“.<sup>17</sup> S tímto přístupem, který vedle záměrných vlivů zdůrazňuje i nezáměrné působení přírodního a společenského prostředí jako součást výchovy, se setkáváme v nové podobě také v současné pedagogice.

I když nemůžeme popřít působení nejrozmanitějších podnětů okolního světa na rozvoj jedince, lze velmi obtížně studovat všechny nahodilé a bezděčné vlivy reality v rámci jediného vědního oboru. Základním omezením, které si proto pedagogika při definování pojmu výchova většinou klade, bývá jeho omezení na *působení cílevědomé a záměrné*. V tomto smyslu chápal již například přední český pedagog z konce 19. století Gustav Adolf Lindner výchovu jako „úmyslné a účelné působení na vývoj těla i ducha chovance“<sup>18</sup> a v tomto smyslu definuje i v roce 1962 Josef Váňa výchovu

---

<sup>16</sup> J. N. Medynskij, *Dějiny pedagogiky*, SPN, Praha 1950, str. 116.

<sup>17</sup> Jean Jacques Rousseau, *Emil čili o vychování*, Bayer a Smutný, Přerov 1907, str. 50.

<sup>18</sup> Gustav Adolf Lindner, *Obecné vychovatelství*, Praha 1909.

jako „cílevědomou činnost zaměřenou na formování člověka a determinovanou společensky“.<sup>19</sup>

Tento přístup k pojmu výchova ovšem neznamená, že se pedagogika zříká analýzy vlivu bezděčných faktorů na rozvoj jedince. Naopak si jasně uvědomuje, že úspěšný výsledek je podmíněn koordinací záměrných vlivů a bezděčného působení prostředí; chápe je však jako relativně samostatného činitele, který ovšem může být pedagogicky usměrněn (tj. adaptován ve smyslu výchovných cílů).

Druhým závažným problémem, který vyvstává při analýze pojmu výchova je otázka, které stránky osobnosti se výchova týká. Již v uvedené Lindnerově definici se hovoří o dvou stránkách, o stránce fyzické a stránce psychické. V historii pedagogiky se setkáváme s nejrozmanitějšími modely výchovy, které často postihovaly jen některé stránky osobnosti a byly tak značně jednostranné. Spartská výchova nebo výchova rytířská rozvíjely převážně fyzickou stránku jedince, středověká církevní výchova pěstovala hlavně náboženské citění, Montaigne i četní pedagogové po něm vyzvedli nejvýše morální aspekt výchovy, herbartovská pedagogika 19. století rozvíjí převážně intelekt, zatímco například pedagogika pragmatická vidí těžiště ve výcviku činnosti.

Vývoj pedagogického myšlení posledních staletí směřoval zákonitě k ideálu *všestranného harmonického rozvoje jedince*. Tuto všestrannost můžeme chápat z hlediska dvou základních stránek jedince – fyzické a psychické, z hlediska psychologického (jako všestranný rozvoj psychických procesů – poznávacích, citových a volních – a psychických vlastností – charakteru, temperamentu, zájmů a postojů) i z hlediska sociologicko-kulturního (jako rozvoj na všech úsecích kultury – v oblasti filozofie, vědy a techniky, v oblasti umění a krásy, v oblasti mravnosti, práva a politiky, v oblasti sportu a tělesné kultury i v oblasti tělesné a duševní práce).

Jako každá činnost má i výchova svůj *cíl*. Tímto cílem může být osobní rozvoj, prospěch a společenské uplatnění jedince (individuální cíl), jak tradičně zdůrazňovala například anglická pedagogika (Locke, Spencer) i četné směry individualistické pedagogiky 20. století. Cílem výchovy může však naopak být taková příprava jedince, aby svým působením byl společnosti ce nejprospěšnější (sociální cíl), aby byl schopen kvalifikovaně, odpovědně a uvědoměle plnit své sociální funkce.

*Sociální aspekt výchovy* byl vyzdvížen již v antických koncepcích výchovy řádného občana formulovaných Platónem a Aristotelem. V téměř smyslu chápal čelný novodobý představitel sociologické pedagogiky Emile Durkheim výchovu jako „metodickou socializaci mladé generace“.<sup>20</sup> Obdobně

<sup>19</sup> Josef Váňa, O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie, *Pedagogika* XII/3, 1962, str. 286.

<sup>20</sup> Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris 1922, str. 49.

Otakar Kádner formuluje výchovu jako „přeměnu a vývoj tělesných i duševních schopností chovancových pro jeho úkoly společenské“<sup>21</sup> a tak již v definici výchovy vyzvedá její sociální cíle.

Důraz na společenský cíl výchovy je charakteristickým rysem socialistických pedagogických koncepcí, a to jak u utopických socialistů od Mora a Campanelly až po Owena, Fouriera a Cabeta, tak u klasiků moderního vědeckého socialismu, Marxe, Engelse a Lenina. Patří ke kladným tradicím české pedagogiky, že sociální cíle výchovy kladla vždy do popředí. Vyzvednutí společenských cílů výchovy neznamená ovšem negaci cílů individuálních. Jde o to, abychom dosáhli harmonické jednoty cílů společenských a individuálních, jednoty v přípravě jedince pro společenské úkoly i v jeho přípravě pro osobní život.

Již při definici výchovy je konečně nutno zodpovědět závažnou pedagogickou otázku, a to, kdo je *objektem výchovné činnosti*. Mnozí autoři chápou jako objekt výchovy pouze mládež; k tomuto hledisku může vést i etymologická analýza termínu „pedagogika“, který v původním významu znamená „vedení dětí“. V tomto smyslu definoval například sovětský pedagog I. A. Kairov komunistickou výchovu jako „cilevědomou, plánovitě prováděnou přípravu dorůstajícího pokolení k aktivní účasti na výstavbě komunistické společnosti.“<sup>22</sup> V témže smyslu hovořily i četné práce české a slovenské, polské, německé nebo jugoslávské z uplynulých let.

Toto pojetí výchovy jako přípravy mládeže vylučuje z pojmu výchovy širokou oblast výchovně vzdělávací práce s dospělými a problematiku sebevýchovy a sebezvzdělávání, s níž se moderní člověk a soudobá společnost stále více stýká. Úzké pojetí pedagogiky jako vědy jenom o výchově mládeže vede někdy ke snahám o nový vědecký obor – andragogiku, která by řešila výchovu dospělých.

Uvážíme-li jednotnou obecnou zákonitost výchovného procesu, aniž chceme zastírat specifičnost výchovné práce s dospělými, je daleko oprávnější takové pojetí pojmu výchova, jehož předmětem je *člověk bez věkového omezení*. V tomto pojetí hovoří o výchově také poslední sovětské obecné pedagogiky (Iljinová, Boldyrev, Korolev a Gmurman).<sup>23</sup> Je samozřejmé, že výchova v různých věkových kategoriích má své specifické rysy, formy a metody a že postupně přechází od výchovně vzdělávací činnosti řízené pedagogem k formám sebevýchovy a sebezvzdělávání.

Z předchozího stručného rozboru některých obecných problémů vý-

<sup>21</sup> Otakar Kádner, *Základy obecné pedagogiky*, ČGU, Praha 1925, str. 106.

<sup>22</sup> I. A. Kairov, *Pedagogika*, SPN, Praha 1950, str. 18.

<sup>23</sup> T. A. Iljinová, *Pedagogika*, SPN, Praha 1972.

N. I. Boldyrev, N. K. Gončarov, B. P. Jesipov, F. F. Korolev, *Pedagogika*, SPN, Bratislava 1972.

F. F. Korolev, V. J. Gmurman, *Obščije voprosy pedagogiki, Prosveščeniye*, Moskva 1967.

chovné koncepce vyplývá, že v definici výchovy je vhodné zdůraznit především tyto aspekty:

- výchova je činnost cílevědomá a plánovitá;
- rozvíjí rozmanité stránky jedince a usiluje o všestrannost;
- týká se člověka ve všech věkových údobích;
- připravuje ho pro plnění společenských funkcí i pro jeho osobní život.

S přihlédnutím k těmto základním rysům můžeme proto definovat *výchovu jako cílevědomou, plánovitou a všestrannou přípravu jedince pro společenské funkce a pro osobní život.*

Takto pojatá výchova tvoří předmět pedagogického bádání, zaměřeného v nejrozmanitějších směrech. Pedagogiku zajímá výchova jak z hlediska jejího vzniku a vývoje, tak z hlediska jejího současného systému a jejích perspektiv. Klade si otázku, jaké jsou cíle výchovy, jaká je její sociální funkce, které faktory se na ní podílejí, jakými principy se řídí, v jakých formách a jakými metodami se uskutečňuje. Z hlediska těchto pedagogických kategorií, jako je výchovný cíl, výchovná funkce, výchovný činitel, výchovný princip, výchovná forma a výchovná metoda, zkoumá pedagogika výchovné jevy jednak v nejobecnější rovině, jednak v konkrétní rovině specifikované věkem vychovávaného jedince, výchovnou institucí, kde se výchova realizuje, nebo oborem, ve kterém jedince rozvíjíme.



## 2. ÚKOLY PEDAGOGIKY

Jedním z výchozích problémů, se kterým se setkáváme, zamýšlíme-li se nad pedagogikou jako vědou, je otázka, které jsou její úkoly jako specifické vědní disciplíny. Při kritice mnoha dosavadních výsledků pedagogiky slyšíme výtky, že pedagogická teorie je příliš popisná a empirická nebo naopak příliš abstraktní a normativní a že dostatečně neproniká k podstatě pedagogických jevů a procesů, k jejich komplexní podmíněnosti a zákonitostem. V tomto smyslu hovoří Kairov, Gončarov nebo Skatkin v sovětské pedagogice stejně jako Váňa, Galla nebo Skalková v pedagogice naší. Otázka, které úkoly má pedagogika řešit a jak má při jejich řešení postupovat se hlásí stále naléhavěji.

Když polský pedagog *Stefan Wołoszyn*<sup>24</sup> rozebírá současné úkoly pedagogiky, klasifikuje je do tří skupin: „Pedagogika má: — popsat a zobecnit pedagogickou zkušenost, a to jak bezprostřední, získanou v pedagogické praxi, tak i vyjádřenou v různých materiálech (pramenech, dokumentech, právních aktech) nebo odrážející se v literatuře;

— usilovat o objasnění vzájemných vztahů mezi výchovnými procesy i jejich spojitosti s jinými jevy společenskými, organickými, psychofyzickými atd., čili odhalovat a stanovit příčiny a okolnosti podmiňující daný průběh výchovných procesů a současně i výsledky, k nimž tyto procesy vedou; dále má odhalovat a zkoumat zákonitosti průběhu výchovných jevů a usilovat o poznání společenských, psychologických a biologických zákonů, jimiž se řídí průběh těchto procesů;

— na základě těchto výzkumů má pedagogika formulovat normy, zásady a pravidla praktického postupu, pedagogické činnosti v oblasti výběru, obsahu, forem, metod a prostředků výchovy.“

V tomto rozboru se setkáváme s několika momenty vědecké práce v pedagogice. Východiskem je jako v jiných vědách *popis pedagogických jevů*. Jde o vědecký systematický popis a o charakteristiku pedagogických procesů a jejich činitelů, výchovných prostředků, forem a metod i podmínek,

---

<sup>24</sup> Bogdan Suchodolski a kol., *Zarys pedagogiki*, Tom II, PWN, Warszawa 1964, str. 14 ad.

za nichž tyto procesy probíhají. Bez přesného a systematického popisu pedagogických jevů (jakési „pedagogické morfologie“) — a to i z hlediska jejich vývoje — se pedagogika neobejde stejně, jako se bez popisu svých jevů nemůže obejít biologie, historie nebo lékařství. Popisem však nemůže pedagogická teoretická práce končit, nemá-li jí být oprávněně vytýkána empirická popisnost.

Hlavním cílem každé vědy je *pronikat k podstatě jevů*. „Smyslem vědeckého poznání,“ píše Rozental, „je odhalit za empiricky zachycenými jevy a fakty jejich podstatu, příčiny, zákony.“<sup>25</sup> Cesta k odhalení zákonitostí je však v pedagogice velmi obtížná, což je dáno komplexní podmíněností výchovných jevů. Pedagogické jevy jako sociální procesy jsou determinovány biologicky, psychologicky i sociologicky a odrážejí se v nich četné aspekty z oblasti ekonomické, filozofické, vědecké, technické, umělecké i morální. Pedagogika se jednak opírá o zákonitosti, odhalované jednotlivými příbuznými vědeckými obory (především o zákonitosti biologické, psychologické a sociologické, ale též ekonomické, filozofické i četné další zákonitosti z jiných věd), jednak usiluje o odhalování specifických zákonitostí, týkajících se podstaty výchovy (jako komplexní podmíněnost výchovy, závislost výchovy na biologicko-psychologických, ekonomicko-sociálních a kulturních činitelích).

Základní cestou, jak pronikat k podstatě jevů, je *vědecká analýza*. Vojtěch Filkorn<sup>26</sup> rozlišuje její tři základní typy: klasifikační analýzu, vztahovou analýzu a analýzu kauzální. Klasifikační analýzou, prováděnou na základě srovnání jevů, dospíváme k utřídění pedagogických jevů a k jejich logické hierarchizaci. Vztahovou analýzou postupně postihujeme vzájemné spojitosti mezi pedagogickými jevy, různé formy jejich závislosti a podmíněnosti. Kauzální analýzou posléze pronikáme k příčinným vztahům mezi pedagogickými jevy a k jejich zákonitostem. Analytický proces je ovšem stále provázen snahou po syntetickém chápání analýzou vyčleněných prvků ve vzájemné spojitosti, takže můžeme právem mluvit o analyticko-syntetické formě myšlenkového zpracování výchozích pedagogických dat.

Při vědecké analýze a zobecňování se současně stále prolínají procesy *indukce a dedukce*. Induktivně postupuje pedagogika od empiricky zjišťovaných faktů k obecným závěrům, deduktivně operuje jednak se závěry příbuzných věd při jejich pedagogické aplikaci, jednak při vyvozování důsledků z pedagogických axiomat a zjištěných pedagogických zákonitostí. Induktivní a deduktivní postupy se v pedagogické teorii vzájemně doplňují. Jednostranný aplikační přístup k pedagogické teorii skrývá nebezpečí dogmatického deduktivismu, stejně jako jednostranný induktivismus, pomí-

---

<sup>25</sup> M. M. Rozental, *Principy dialektické logiky*, NPL, Praha 1962, str. 16.

<sup>26</sup> Vojtěch Filkorn, *Úvod do metodologie vied*, VSAV, Bratislava 1960, str. 91 ad.

její spojitost pedagogické problematiky s oblastí filozofickou a s jejími pomocnými vědami, skrývá nebezpečí empirismu.

Dospívat od pedagogických zkušeností různými formami analýzy a systémem induktivních a deduktivních závěrů k obecným pedagogickým zákonitostem tvoří však jenom jednu stránku vědecké práce pedagogiky. Výchovná praxe (tj. široká veřejnost učitelů i vychovatelů i bohatá síť výchovných institucí) i její řízení (školská politika) tradičně vyžadují od pedagogických věd jasně formulované *pedagogické normy*, tj. konkrétní stanovení cílů, úkolů, principů, metod a pravidel výchovně vzdělávací práce, jejichž dodržování poskytuje relativní záruku, že úspěšně dosáhneme předpokládaných pedagogických záměrů.

Vzniká otázka, zda je úkolem pedagogiky usilovat o pedagogické normy závazné pro výchovnou praxi, nebo zda se má pedagogika jako jiné vědy jenom omezit na analýzu pedagogických jevů a procesů a na odhalování jejich vztahů a zákonitostí. Z hlediska aktuálních potřeb praxe by se zdálo evidentní, že se pedagogika nemůže zříci normotvorné stránky své práce, protože se výchova ve společnosti tradičně řídí pedagogickými normami a učitelská a vychovatelská veřejnost je přímo od pedagogiky očekává.

Jednostranné normativní zaměření pedagogických věd má však svá nebezpečná úskalí. Každá norma je vždy jen určitým možným modelem řešení problémů, má dočasný, historicky podmíněný a aproximativní charakter a je nutno ji chápat v odpovídajících tolerancích. Dogmatický normativismus se může stát přímou brzdou tvůrčí pedagogické práce. Široká pedagogická veřejnost si bude muset zvykat přijímat od pedagogických věd stále více teoretické analýzy pedagogických jevů a procesů a usilovat o jejich tvůrčí aplikaci v neopakovatelných pedagogických situacích. Pedagogické vědy budou naopak stále více vidět svůj vlastní úkol v teoretickém všestranném rozboru pedagogické reality, z něhož sice budou vyplývat i určité závěry normativní povahy, které by však měly mít spíše charakter doporučení a zdůvodněné rady než kategorického příkazu.

Pedagogické vědy se z hlediska potřeb školské politiky nemohou zříci snah o tvorbu optimálních normativních systémů výchovy, vhodných z četných důvodů v daných historických podmínkách. V tomto úkolu však nemohou vidět ani jediný, ani hlavní cíl své činnosti. Prvotní úkol tkví v komplexním studiu pedagogických jevů a procesů; z odhalených podmínek, vztahů a zákonitostí již normy logicky vyplynou.

Výsledky pedagogického bádání mohou být zpracovány v nejrozmanitější *formě*. Z hlediska rozsahu řešení problematiky a převahy analytických nebo syntetických postupů můžeme rozlišit pedagogické monografie a pedagogická díla syntetické povahy, která bývají často výsledkem kolektivního tvůrčího úsilí. Z hlediska poměru ke každodenní pedagogické praxi můžeme opět rozlišit pedagogické práce teoretické, jejichž hlavní úkol spočívá v analýze a v odhalování zákonitostí pedagogického procesu, a vědecké práce profilované konkrétním praktickým posláním (např. poskytnout učí-

telům a vychovatelům základní i vyšší pedagogické vzdělání, poskytnout praxi zdůvodněné pedagogické normy apod.). Práce tohoto druhého okruhu (vysokoškolské učebnice z obecné pedagogiky i z dílčích pedagogických disciplín, učebnice pro odborné školy, pedagogické a metodické příručky pro učitele a vychovatele) v literární produkci pedagogických věd výrazně převažují, často jednostranně na úkor přísně teoretických studií. Z hlediska těsného sepětí pedagogických věd s výchovnou praxí je tento stav pochopitelný; skrývá ovšem nebezpečí úzkého praktikismu v pedagogickém vědeckém myšlení, zvláště když ne každé praxi určené vědecké dílo vždy plně respektuje normy vědecké práce. Jak teoretické, tak i prakticky orientované práce z pedagogických věd jsou publikovány jednak jako samostatné knihy, jednak jako studie ve sbornících a články v odborných časopisech. Obdobně jako v jiných vědách jsou i v pedagogice základní informace zpracovávány též ve formě pedagogických slovníků a encyklopedií.

Jednou formou zpracování svých výsledků se však pedagogika odlišuje od většiny jiných věd a blíží se filozofii. Jsou to beletristické formy zpracování výsledků pedagogických úvah, které zvláště v minulosti často převažovaly nad formami přísně vědeckého zpracování (nemám ovšem na mysli beletrii z pedagogického prostředí, která by tvořila spíše zvláštní kapitolu v dějinách krásného písemnictví). Vzor pedagogického eseje položil již Michel de Montaigne svými slavnými eseji „O pedantismu“ a „O výchově dětí“. Pedagogický román v minulosti reprezentovaný například Pestalozziho dílem „Linhart a Gertruda“ slaví svou renesanci v Makarenkově pedagogickém románě „Začínáme žít“ a ve „Vlajkách na věžích“. Pedagogika zná i formu pedagogických dopisů (např. Pestalozziho „Jak Gertruda učí své děti“ ve formě čtrnácti listů) nebo pedagogické povídky. Tyto beletristické formy jistě pouze doplňují celkovou literární produkci pedagogických věd, avšak ani je nelze z pedagogického písemnictví vylučovat a pro jejich široký vliv ve veřejnosti podceňovat nebo zcela odmítat.

### 3. METODY PEDAGOGIKY

Při řešení výchovné problematiky vycházejí pedagogické vědy ze dvou základních zdrojů:

1. z kriticky zhodnoceného historického dědictví pedagogiky, které tvoří jednak pedagogické ideje klasiků pedagogiky, jednak doklady o vývoji, pojetí a organizaci výchovy ve společnosti a ve výchovných institucích;

2. ze současných pedagogických zkušeností škol, výchovných a vzdělávacích zařízení, hromadných sdělovacích prostředků, pracovišť, organizací a rodiny.

Úspěšné řešení pedagogických problémů je podmíněno komplexním výzkumem, v němž se vývojové a srovnávací aspekty spojují s rozбором současného stavu a výsledků různých forem výchovné praxe a vyúsťují v experimentální ověřování nových koncepcí, prostředků i metod výchovy.

*Historickosrovnávací výzkumná metoda* má výchozí úlohu při řešení koncepčních otázek pedagogiky (cílů, obsahu, prostředků výchovy), avšak ani při analýze výchovných procesů (jejich principů, faktorů a metod) se bez ní nemůže vážná vědecká práce obejít. Historie poskytuje pedagogice tři základní okruhy informací:

– rozbor výchovných koncepcí realizovaných v jednotlivých etapách vývoje společnosti;

– analýzu výchovné praxe v různých pedagogických institucích;

– výchovné ideje klasiků pedagogiky a filozofů, které většinou nebyly a v daných podmínkách ani nemohly být uskutečněny. I když nelze podceňovat první dva okruhy, je třeba zvláště vyzvednout úlohu všestranného rozboru pedagogických idejí, ve kterých je i významný inspirační zdroj při hledání nových modelů výchovné práce.

Přes zdánlivě evidentní význam historickosrovnávací výzkumné metody nebývá její použití v pedagogice ani časté, ani soustavné. V mnoha současných pedagogických pracích nacházíme historickosrovnávací hlediska jen sporadicky, často se omezují jen na vývoj v oblasti úzce národní, nebo zcela chybějí. Historickosrovnávací analýzu postrádají zvláště práce z metodik. Musíme přiznat, že v české pedagogice měla tato metoda určitou tradici, především v dílech Otakara Kádnera a Otakara Chlupa. Avšak ani v české pedagogice posledních let, a to zvláště v oblasti metodik, nebylo této metody v dostatečné míře používáno. Jsme toho názoru, že historickosrov-

návací metoda, podrobné komparativní studium dřívějších i současných výchovných modelů nejen v národním, ale i v celosvětovém měřítku, je jednou ze spolehlivých cest, jak urychlit vývoj pedagogických věd a zvýšit jejich teoretickou úroveň.

Druhým zdrojem informací pedagogiky je *výzkum současné pedagogické praxe* v různých typech vzdělávacích a výchovných institucí. Úkolem tohoto výzkumu je sbírat, analyzovat a zobecňovat pedagogické jevy, postupně odhalovat zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu a dospívat ke zdůvodněným normám, zajišťujícím účinnou pedagogickou práci. Zkoumají se učební plány škol, osnovy vyučovacích předmětů, učebnice (rozsah látky, struktura a koordinace učiva, jeho přiměřenost žákům apod.) a vyučovací pomůcky, procesy osvojování a upevňování vědomostí a dovedností při vyučování i v jiných formách výchovné práce, rozvoj filozofického, mravního a estetického postoje ke skutečnosti stejně jako tělesný rozvoj v souvislosti s výchovnou prací. Rozsáhlé srovnávací výzkumy studují v mezinárodním měřítku celé výchovné systémy, školské soustavy, pojetí jednotlivých typů škol a výchovných zařízení i problémy vzdělávací a výchovné práce s mládeží a s dospělými.

Při výzkumu současné výchovné praxe užíváme *rozmanitých metod* — pozorování, experimentu, rozhovoru, dotazníku, studia pedagogických dokumentů i měření různých výkonů. Tyto metody se většinou uplatňují *komplexně* (spojuje se například pozorování se studiem pedagogických dokumentů, experiment s rozhovorem) a induktivně vyvozené závěry se současně spojují s dedukcemi z příbuzných vědeckých oborů (z biologie, psychologie, sociologie, etiky, estetiky aj.). Tak postupně vzniká induktivně deduktivní systém poznatků o výchově člověka, který tvoří obsah pedagogiky.

Výchozí metodou výzkumu současné pedagogické praxe je *pozorování*, cílevědomé a plánovité sledování pedagogického procesu v jeho přirozených podmínkách. Pozorování můžeme konat ve vyučování, při mimoškolní výchovné práci, v mimoškolních výchovných institucích i v rodině. Předmětem pozorování může být jak jednotlivec (kasuistická metoda), tak celá skupina. Předpokladem úspěšného pozorování je jasně stanovený cíl, plán a metoda pozorování. Při výzkumu touto metodou (a obdobně i metodami dalšími) můžeme rozlišit tři fáze:

- *dokumentace pedagogických jevů* (záznam pedagogického procesu za využití technických prostředků — magnetofonu, fotografické, filmové nebo videorekorderové dokumentace);
- *rozbor pedagogických jevů* (srovnání, klasifikace, faktorová a vztahová analýza, stanovení kauzálních závislostí);
- *zobecnění* (jednak ve formě pedagogických zákonitostí, jednak ve formě pedagogických norem — principů a pravidel).

Při *experimentu* (pokusu) se zkoumají záměrně navozené pedagogické jevy v předem připravených a přesně kontrolovaných podmínkách.

V pedagogickém výzkumu se zdůrazňuje *přirozený pokus*, uskutečňovaný tak, že se žák cítí jakoby v přirozených pedagogických podmínkách (ve třídě, v pracovně, v klubovní místnosti apod.). Tuto formu experimentu lze v mnoha případech doplnit *laboratorním pokusem* s jednotlivci v odborně adaptované vědecké laboratoři. Pro didaktické experimenty se často budují experimentální učebny vhodně technicky vybavené pro dokončení průběhu vyučování, učitelových podnětů i reakcí žáků (pozorovatelnými, televizními kamerami, mikrofony a zařízením pro fotografickou a filmovou dokumentaci).

Metodika experimentu byla vypracována v oblasti přírodních věd, kde lze poměrně snadněji zajistit klasický znak experimentu, tj. aby se za neměnných základních podmínek pokusu střídavě varioval pouze určitý parametr zkoumaného jevu. Technika experimentu byla postupně aplikována i ve společenských vědách, především v psychologii, a na přelomu 19. a 20. století byla představiteli experimentální pedagogiky (Meumann, Lay aj.) v široké míře uplatněna i v pedagogice.

Experiment v pedagogice je obtížný z několika důvodů. Jak ukazuje Josef Váňa, u pedagogických jevů jako relativně vysoce složitých a komplexních „není dobře možné izolovat kteroukoliv složku a zajišťovat průběh jejích změn, zatímco ostatní složky zůstávají konstantní, jak to předpokládá klasická forma experimentu. Tu je třeba aplikovat metody umožňující zjišťovat účinek současného působení několika vzájemně spjatých faktorů, respektive současné změny ve všech složkách systému při změně jedné z nich.“<sup>27</sup> Experiment v pedagogice ztěžuje i složitost dialektických vztahů mezi činiteli výchovného procesu a nezvratnost pedagogických jevů. Těchto obtíží si byla vědoma již experimentální pedagogika, která proto omezovala svá zkoumání na elementární jevy z oblasti výchovy základních psychických procesů (vnímání, pozornosti, paměti, myšlení apod.). Experimentální metoda je v pedagogice vhodná především při řešení problémů procesuálního charakteru a při řešení otázek výchovně vzdělávací činnosti.

Obvyklou formou pedagogického experimentu je srovnání průběhu a výsledků pedagogické práce v paralelních skupinách: v *experimentálních skupinách* (kde byla zavedena nová koncepce pedagogické práce, nová metoda nebo nová pomůcka) a ve *skupinách kontrolních* (kde se pracuje tradičním způsobem). Důležitou podmínkou regulérnosti takového experimentu je shodná úroveň srovnávaných skupin i pedagogických pracovníků.

Metody *rozvozu* (explorace) můžeme použít jak se zaměřením na pedagogické pracovníky (na učitele, vychovatele nebo rodiče), tak se zaměřením na žáky (chceme-li například zjistit jejich subjektivní postoj k pojetí, obsahu a metodám pedagogické práce, postoj ke škole, k vyučovacím předmětům nebo k učitelům, který vyváží často jednostranný pohled peda-

---

<sup>27</sup> Josef Váňa, O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie, *Pedagogika* XII/3, 1962, str. 279.

gogických pracovníků). Rozhovor může být individuální nebo kolektivní, řízený (podle předem promyšlených a připravených otázek) nebo improvizovaný (který v mnoha případech, zvláště při výzkumu v rodinném prostředí, umožňuje těsnější kontakt s pokusnou osobou).

S rozhovorem těsně souvisí použití dotazníku (ankety), kterým se můžeme v mnoha otázkách obrátit jak k pedagogickým pracovníkům, tak na žáky. Výhoda dotazníku tkví v tom, že umožňuje podchytit velký počet případů a statisticky zpracovat výsledky. Vážným problémem ovšem zůstává věrohodnost odpovědí pokusných osob, s nimiž při použití ankety nemáme osobní kontakt a které je nutno písemnou instrukcí zainteresovat na výsledcích výzkumu. Dotazníková metoda poskytuje četné možnosti v různých složkách výchovy. Většinou se jí však neužívá samostatně, ale doplňuje jiné výzkumné metody kvantitativními ukazateli.

Významným zdrojem informací při dotazníkovém výzkumu je studium pedagogických dokumentů, tj. konkrétních materiálů, které dokumentují práci žáků i pedagogických pracovníků a institucí. Jde o tři základní skupiny materiálů. První skupinu tvoří *žakovské práce* (písemné práce, výkresy, umělecké a technické výtvary). Druhou skupinu představují *materiály, které odrážejí učitelovu práci* (jeho plány, přípravy na pedagogickou práci, deníky, záznamy o práci kroužků apod.). Poslední skupinou jsou *doklady o činnosti školy* jako celku (plány školy, výroční zprávy, rozvrh hodin, učební řád, režim dne na škole) a *doklady školské správy* o práci škol a výchovných zařízení v okrese, v kraji a v celém státě.

Při řešení některých problémů v pedagogice lze konečně s úspěchem použít i metody měření výsledků žakovských výkonů i dílčích parametrů těchto výkonů. Tak při výzkumu pedagogického procesu v oblasti tělesné, pracovní nebo umělecké výchovy se uplatní různé fyziologické testy (dechových, tlakových, tepových, sekrečních a jiných parametrů) i nejrozmanitější měření komplexních výkonů, které lze pak statisticky vyhodnotit.

Jak vyplynulo z předchozí analýzy, vědecká práce v oboru pedagogických věd v sobě synteticky spojuje výsledky zkoumání, realizovaného za využití nejrůznějších metod. Na jedné straně poskytuje obraz o vývoji daného problému a o jeho řešení, přináší srovnávací analýzu současného přístupu k dané problematice, jak se odráží v odborné literatuře (národní i světové), a zkoumá na základě studia příbuzných vědeckých oborů rozmanité filozofické, biologické, psychologické, sociologické a jiné aspekty dané otázky, k nimž musí pedagogika přihlížet. Na druhé straně přináší nové výsledky indukované z živého pedagogického procesu prostřednictvím pozorování, experimentu, rozhovoru, dotazníku, rozboru dokumentů pedagogické práce a měření výkonů. Tento mnohostranný přístup ke zkoumané problematice pak umožňuje dospívat k teoretickým zobecněním jednak ve formě pedagogických zákonitostí, jednak ve formě zdůvodněných pedagogických norem, ovlivňujících další vývoj pedagogické praxe.



## 4. PEDAGOGIKA A JINÉ VĚDY

Předmět pedagogiky — výchova — je jev sociální. Jako cílevědomá a plánovitá příprava jedince pro společenské funkce vyžaduje výchova vzájemnou spolupráci lidí, stanovení cílů a obsahu výchovně vzdělávací činnosti z hlediska společenských potřeb a perspektiv a společensky podmíněnou organizaci výchovného procesu. Z povahy jejího předmětu tak vyplývá, že *pedagogiku zařazujeme mezi vědy společenské.*

Komplexnost výchovné problematiky vede k těsnému *sepětí pedagogiky s jinými vědami*, a to s vědami přírodními, společenskými i technickými. Tyto vědy pomáhají pedagogice svými rozbory a závěry řešit některé aspekty výchovného procesu a pedagogika jim naopak poskytuje systémovou analýzu vzdělávání a výchovy a přináší jim další podněty k jejich specifickému výzkumu některých stránek pedagogického procesu ve společnosti. Těsná spolupráce různých vědních disciplín (interdisciplinární přístup) je příznačná pro soudobé vědecké bádání v mnoha oblastech a je zvláště výrazná u takových oborů, kde jsou zkoumané jevy složité podmíněny faktory přírodními i sociálními, jak je tomu ve velké míře právě ve vědách pedagogických.

Výchova je obdobně jako jiné společenské jevy determinována ekonomickou úrovní dané společnosti a odpovídající politickou organizací a ideologickou koncepcí. Pojetí světa, pojetí člověka a hodnotový systém, vyjádřené v určité ideologii jako odraz adekvátní ekonomické, sociální a politické úrovně dané společnosti modifikují jak cíle a obsah, tak i principy, metody a formy vzdělávání a výchovy. Při řešení obecného pojetí výchovy se proto pedagogika těsně stýká s filozofií a s politickými koncepcemi z dané filozofie vyvozenými.

Sledujeme-li dějiny výchovy, vidíme, že mnohé významné filozofické a politické systémy zákonitě vyústily v řešení koncepčních otázek pedagogických (Platón, Aristoteles, Locke, Rousseau, Helvétius, Kant, Hegel, Marx, Lenin). Tento vztah pedagogiky a filozofie není oslaben ani v současné době; naopak zjišťujeme, že podstatné rozdíly socialistické a nesocialistické pedagogiky našich dní mají hluboké základy v ideologicko-politických protikladech marxisticko-leninské filozofie a různých buržoazních idealistických filozofií, ať již jde o novopozitivismus, pragmatismus, exi-

stencialismus nebo novotomismus. Ze vztahu pedagogiky a filozofie vyplývá i těsná spojitost dějin výchovy a dějin filozofie, která vede někdy k tomu, že obě disciplíny bývají traktovány pohromadě.

Filozofie neposkytuje pedagogice jenom důležitá *východiska ideologická*, ale i *metodologickou koncepci*. Jestliže středověká scholastika měla i v pedagogice za důsledek dogmatické přejímání pedagogických výroků kanonizovaných autorit a spekulativní řešení výchovných problémů, marxisticko-leninská filozofie vede pedagogiku k dialektickému zkoumání výchovných jevů v jejich komplexní podmíněnosti a vývoji a k materialistickému výkladu těchto jevů. Těsná spojitost pedagogiky s filozofií při řešení koncepčních pedagogických problémů je evidentní; pokud se v některých pedagogických systémech popírá, vede to nutně k redukci výchovné problematiky pouze na otázky metodické povahy a k metodologickému empirismu.

Pedagogika řeší problematiku výchovy člověka; ze tří základních stránek, které determinují vývoj jedince — somatické, psychické a sociální, vyplývá spojitost pedagogiky s biologií a lékařskými vědami, s psychologií a sociologií. **B i o l o g i e** poskytuje pedagogice analýzu stavby a činnosti lidského organismu, zákonitostí jeho vývoje i zvláštností jednotlivých vývojových stadií (obecná a vývojová anatomie a fyziologie) a seznamuje se stavbou a funkcemi lidské nervové soustavy (psychofyziologie). **L é k a ř s k é v ě d y**, těsně spjaté s biologií, přinášejí pedagogice teorii somatických a psychických defektů, nemocí a jejich příčin a analýzu hygienických aspektů výchovy a pomáhají tak hlavně při koncepci a řešení některých problémů výchovy zdravotní a výchovy speciální. Současná preventivní orientace lékařství, která usiluje o předcházení nemocem a úrazům hygienickým životním stylem a zvyšováním bezpečnosti práce, sblížuje lékařské vědy stále více s pedagogikou při řešení společného úkolu — výchovy k aktivnímu zdraví.

**P s y c h o l o g i e** odhaluje obecné zákonitosti lidského duševna — psychických procesů a vlastností, kterých je nutno dbát při výchově (obecná psychologie), poskytuje dále pedagogice rozbor specifických psychických zvláštností jednotlivých věkových údobí (vývojová psychologie) i psychologických aspektů výchovného procesu (pedagogická psychologie). Klinická psychologie má svými četnými poznatky blízký vztah zvláště k pedagogice speciální. Sepětí pedagogiky s psychologií můžeme sledovat v dějinách výchovy již od antiky (Platón a Aristoteles), četná psychologická zdůvodnění pedagogických závěrů nacházíme například v díle Komenského, Herbarta nebo Ušinského. V pedagogickém myšlení dvacátého století vedla někdy jednostranná orientace na psychologii až k pedagogickému psychologismu, opomíjejícímu komplexní podmíněnost a specifičnost pedagogických jevů.

**S o c i o l o g i e** umožňuje svými teoretickými závěry lépe porozumět sociální determinaci výchovných procesů, zvláštnostem a zákonitostem jednotlivých sociálních prostředí, v nichž se výchova uskutečňuje, i sociálním

faktorům, které působí na rozvoj jedince. Sociologická orientace novodobého pedagogického myšlení vedla přímo ke vzniku sociologické pedagogiky (Durkheim, Barth, Natorp, Znaniecki ad.). Ze spojitosti lékařských věd, psychologie a sociologie s pedagogikou vyzplynul i vznik mezioborových disciplín (*školní hygieny, pedagogické psychologie a pedagogické sociologie*), které zkoumají výchovné jevy z aspektů daných vědních oborů.

Při řešení problematiky vyučování pomáhá pedagogice logika, která poskytuje didaktice analýzu zákonitostí i forem správného myšlení a umožňuje ve shodě s logickými zákony jednak správně uspořádat učivo, jednak organizovat samu vyučovací práci. Z tohoto hlediska se stává v současné době pro pedagogiku stále významnější i kybernetika. Tato věda o informačních a řídicích procesech v organizovaných soustavách poskytuje důležité podklady pro teorii programového vyučování, pro koncepci vyučovacích strojů i pro řešení mnoha problémů výchovné práce s kolektivy a pro řízení pedagogického procesu. Vedle logiky a kybernetiky vstupuje do spolupráce s pedagogikou také matematika se svými četnými modely kvantitativní analýzy, neboť, jak ukazuje například Jindřich Filipec, „možnost kvantifikace společenských jevů je jedním ze základních předpokladů vědeckého předvíání“.<sup>28</sup>

Na pedagogickém výzkumu se významně podílí historie, která umožňuje vysvětlovat pedagogické jevy v hlubších souvislostech s ekonomickým, sociálně politickým a kulturním vývojem společnosti. Těsné sepětí pedagogiky s obecnými a kulturními dějinami je zvláště patrné v dějinách výchovy, dílčí pedagogické disciplíně, která zkoumá vývoj pedagogických koncepcí a výchovně vzdělávacích zařízení v konkrétním historickém kontextu.

Když se pedagogika zabývá otázkami mravní a estetické výchovy, navazuje na četné problémy etiky, vědy o podstatě, vývoji a kategoriích mravnosti, právních věd, zkoumajících podstatu a funkci právních norem ve společnosti, a estetiky, vědy o obecných estetických vztazích člověka ke skutečnosti a o umění jako nejkoncentrovanějším vyjádření těchto vztahů. Etika, právní vědy a estetika pomáhají pedagogice především při řešení cílů, úkolů a obsahu mravní a estetické výchovy.

Obdobně při analýze problémů technické výchovy prohlubuje pedagogika svůj vztah k četným technickým vědám. Vazba techniky a pedagogiky je mnohostranná. Vedle těsné spolupráce těchto věd při řešení koncepčních problémů technické a pracovní výchovy proniká technika prostřednictvím technických vyučovacích prostředků do celého pedagogického procesu na všech stupních škol i mimo školu. Na koncepci pedagogického prostředí jako součásti komplexního životního prostředí socialistického člověka se stále více podílí také architektura. Hledá nové řešení exte-

---

<sup>28</sup> Jindřich Filipec a kol., *Člověk a moderní doba*, Orbis, Praha 1966, str. 168 ad.

riéru i interiéru škol a dalších výchovně vzdělávacích zařízení ve shodě s moderní technologií a urbanistikou.

Spolu s technickými vědami a architekturou vstupují do těsné spolupráce s pedagogikou vědy ekonomické. V etapě vědeckotechnické revoluce se stává výchova a vzdělání jedním z rozhodujících činitelů, určujících tempo i charakter ekonomického vývoje a pedagogické investice, efektivnost a intenzifikace vzdělání se stávají celosvětově aktuálními teoretickými problémy ekonomů i pedagogů. Na pomezí ekonomie a pedagogiky, jak ukazuje například Ondrej Pavlík,<sup>29</sup> tak vzniká nový obor — školská ekonomie.

Do těsného styku přichází pedagogika i s mnoha *dalšími vědeckými obory* (s fyzikou, chemií, geografii, lingvistikou ad.) při řešení cílů, obsahu i konkrétního výběru učiva v jednotlivých vyučovacích předmětech, což je úkolem jednak obecné didaktiky, jednak zvláštních pedagogických oborů — metodik (didaktik konkrétních oborů). Pedagogická práce v metodikách přímo vyžaduje, aby vědecký pracovník byl erudován jak pedagogicky, tak v daném vědeckém oboru, jehož metodiku pěstuje.

Zkoumáme-li vztah pedagogiky k jiným vědním oborům, zjišťujeme, že se pedagogické vědy opírají při řešení rozmanitých otázek vzdělávací i výchovné práce o všechny základní vědy přírodní, společenské i technické. Mezi pomocnými vědami pedagogiky zaujímají významné místo především filozofie, biologie, psychologie a sociologie. K těmto oborům přistupuje mnoho dalších disciplín podle problematiky, kterou musí pedagogika řešit. Svým těsným sepětím s jinými vědními obory neztrácejí ovšem pedagogické vědy svou specifičnost. *Specifičnost pedagogiky* jako vědy je v tom, že na základě komplexní analýzy výchovného procesu a s přihlédnutím k podnětům svých pomocných věd řeší problematiku cílů, obsahu, forem, metod a prostředků výchovy v nejširším smyslu. Z naznačené spojitosti pedagogiky s jinými vědami ovšem vyplývá, že příprava vědeckých pracovníků v pedagogických vědách je velmi náročná z hlediska komplexní erudice nejen ve vlastních pedagogických disciplínách, ale i v základních pomocných vědách.

---

<sup>29</sup> Ondrej Pavlík, Škola vo svetle súčasnej vedeckej a technickej revolúcie, Pedagogika XVII/2, 1967, str. 138.

## 5. STRUKTURA PEDAGOGIKY

Rozsáhlý okruh pedagogických problémů nelze řešit v rámci jediné disciplíny. Bohatství nejrozmanitějších výchovných otázek, pokud mají být konkrétně analyzovány a objasněny, nutně vyžaduje, abychom je studovali jako relativně samostatné problémy, aniž ovšem ustoupíme od jednotného chápání celé výchovy jako plynulého procesu od nejujtějšího věku až po výchovnou práci společnosti s dospělými občany.

K pedagogické problematice můžeme přistupovat z různých hledisek. Můžeme zkoumat, jak se pojetí výchovy vyvíjelo v rámci národním i světovém (vývojové hledisko); lze hledat odpověď na otázku, jaký relativně stálý výchovný systém existuje v určité době a na určitém teritoriu nebo v určité oblasti (systematické hledisko) a jaké jsou rozdíly mezi koncepcemi výchovy v různých ekonomických, sociálně politických a kulturních systémech (srovnávací hledisko); je možno zkoumat, co je pro výchovu v určité společnosti obecně platné (obecně pedagogické hledisko) i co je specifické pro výchovu v jednotlivých věkových údobích, v jednotlivých typech výchovných institucí a v jednotlivých oborech i čím se liší výchova normálních jedinců od výchovy jedinců defektních (diferenciální hledisko). Podle těchto hledisek i podle některých hledisek dalších (daných hlavně potřebou pedagogické praxe) se utvářela a utváří v pedagogice řada dílčích vědeckých oborů, které můžeme učlenit do několika skupin.

Základním pedagogickým oborem jsou *dějiny výchovy*, které zkoumají vývoj výchovy jako společenského jevu, vývoj pedagogických idejí a koncepcí, vyjádřených čelnými pedagogy a filozofy, ve své době však často neuskutečněných, i vývoj výchovně vzdělávacích zařízení, jejich pojetí, organizace a řízení. Z hlediska přístupu k látce i k výběru problémů můžeme rozlišit *všeobecné dějiny výchovy*, jejichž cílem je podat obraz světového vývoje pedagogického myšlení a výchovných snah a odhalit základní tendence tohoto vývoje, *národní dějiny výchovy*, poskytující analýzu vývoje výchovy v určitém teritoriu, a *dějiny školství* (všeobecné a národní), které sledují pojetí a organizaci škol ve spojitosti s odpovídající ekonomikou, politikou a kulturou jednotlivých zemí. Do dějin výchovy je ovšem třeba počítat i všechny monografické studie o významných pedagogických myslitelích, o vývoji dílčích pedagogických problémů, o vývoji různých

ných typů škol i jednotlivých významných pedagogických institucí. Ve spojitosti s dějinami výchovy se mnohdy vyděluje jako relativně samostatný obor *srovnávací pedagogika*, která se zaměřuje na srovnávací analýzu výchovně vzdělávacích systémů a školství v různých zemích.

Druhou základní pedagogickou disciplínou je *obecná pedagogika*, která usiluje o systematizaci a interpretaci základních pedagogických jevů a zákonitostí a o vyvození obecně platných pedagogických norem. Obecná pedagogika abstrahuje od věku vychovávaného jedince, od instituce, ve které se výchova koná, a od oboru, v němž se jedinec rozvíjí. Přináší tak závěry významné pro všechny dílčí pedagogické disciplíny a právem jí přísluší v rámci pedagogických věd úloha integrační a koordinační. Obsah obecné pedagogiky je tvořen dvěma problémovými okruhy. *Metodologická (vědoslovná) část* obecné pedagogiky se zabývá problémy spjatými s pojetím pedagogiky jako vědy; řeší předmět a metody pedagogiky, vztah pedagogiky k jiným vědním oborům, systém pedagogických věd i úlohu a poslání pedagogiky ve společnosti. *Všeobecná teorie výchovy* zkoumá v obecné rovině základní pedagogické kategorie; analyzuje výchovné cíle, strukturu výchovy (její stránky a složky), dosah výchovy při rozvoji jedince, činitele výchovného procesu, tj. pedagoga osobnost, osobnost vychovávaného jedince a výchovné prostředky, dále výchovné principy, metody výchovně vzdělávací práce, formy výchovy a její organizaci ve společnosti.

K obecné pedagogice se těsně přimykají další pedagogické obory všeobecné povahy – didaktika, teorie jednotlivých složek výchovy a teorie řízení výchovných institucí. *Didaktika* je teorie vzdělání a vyučování. Řeší cíle a obsah vzdělání a vyučování, vyučovací (didaktické) principy, vyučovací metody, organizaci vyučování a jeho plánování. Aktuálním problémem didaktiky je otázka modernizace výuky, a to jak obsahové, tak metodické za využití nejnovější didaktické techniky. *Teorie jednotlivých složek výchovy* zkoumají cíle, obsah, principy, metody a organizační formy výchovy vědecké a světonázorové, výchovy pracovní a technické, výchovy mravní a politické, výchovy estetické a výchovy tělesné a branné. K uvedeným všeobecným pedagogickým disciplínám se přiřazuje teorie řízení výchovných institucí. Její obsah tvoří teorie centrálního řízení výchovy ve státě, řízení výchovných zařízení v krajích, okresech a obcích a řízení výchovné práce v jednotlivých pedagogických zařízeních (ve školách, v domovech mládeže i v kulturně výchovných institucích).

Podle věkových údobí, institucí a organizací, ve kterých se výchova uskutečňuje, můžeme rozlišit četné dílčí pedagogické obory. Veřejnou výchovou dětí do tří let se zabývá *teorie výchovy v jeslích*, výchovu v mateřské škole řeší *předškolní pedagogika*, výchovně vzdělávací práci škol se obírá *školní pedagogika*, která se dále člení podle typu škol na pedagogiku všeobecně vzdělávacích škol a na pedagogiku škol odbor-

ných a učňovských. *Vysokoškolská pedagogika* věnuje pozornost vzdělání a výchově v podmínkách různých typů vysokých škol a ve vysokoškolských kolejiích.

Komplex otázek výchovné práce v rodině v různých věkových údobích rozebírá *teorie rodinné výchovy*. *Vojenská pedagogika* zkoumá problematiku vojenského vzdělání, výchovy a výcviku, *teorie výchovy ve společenských organizacích* analyzuje specifičnost výchovné práce v mládežnických organizacích i v organizacích politických, odborových a zájmových. Stále významnější se stává *pedagogika dospělých*, která řeší výchovu dospělých ve školských zařízeních a v ústavech pro další vzdělávání pracovníků, v podnicích (podniková pedagogika) a v mimoškolských podmínkách, zvláště v zařízeních kulturních a kulturně výchovných. Teorii výchovy zabezpečované celým komplexem společenských podmínek a prostředí se začíná zabývat *pedagogika sociální*.

Zvláštní skupinu pedagogických oborů tvoří speciální pedagogika, která zkoumá výchovu jedinců postižených defekty somatickými nebo psychickými. Výchovou jedinců se zrakovými vadami se obírá *tyflopédie* (tyflopedagogika), výchovou jedinců se sluchovými a řečovými vadami *logopedie* (surdopedagogika), výchovou jedinců s rozumovými nedostatky *psychopedie* (oligofrenopedagogika), obtížně vychovatelnými se zabývá *etopedie* a jedinci s poruchami hybnosti *somatopedie*.

Široký okruh pedagogických disciplín tvoří metodiky (teorie vyučování konkrétních předmětů, oborové didaktiky). Jejich úkolem je zkoumat cíle, obsah, prostředky, formy a metody vyučování jednotlivým předmětům (například metodika mateřského jazyka, dějepisu, matematiky, biologie ad.) nebo skupiny příbuzných předmětů (například metodika cizojazyčného vyučování). Metodiky na jedné straně těsně navazují na některé pedagogické obory všeobecného charakteru (především na obecnou pedagogiku, na obecnou didaktiku a na teorie jednotlivých složek výchovy), na druhé straně úzce souvisí s obory, jejichž výuku řeší.

Počet dílčích pedagogických oborů je značný a v mnohém připomíná systém věd lékařských nebo technických. Všechny pedagogické disciplíny nejsou ovšem stejné rozpracovány. Jestliže se tradičně věnuje pozornost dějinám výchovy, obecné pedagogice a didaktice, nejsou již v plné míře rozpracovány teorie jednotlivých složek výchovy, mnoho je třeba vykonat na úseku dílčích pedagogických oborů (například v teorii rodinné výchovy nebo v teorii výchovy ve společenských organizacích) a v mnoha směrech stojí dosud na počátku svého rozvoje metodiky četných oborů.

## 6. VÝZNAM PEDAGOGIKY

Rozbory a závěry pedagogických věd mají význam teoretický i praktický. *Teoretický význam pedagogiky* tkví v tom, že odhaluje zákonitosti výchovy a její důležitou úlohu v životě společnosti i v rozvoji jedince. Podle pojetí a organizace výchovy poznáváme povahu společenských systémů a politických koncepcí, neboť právě ve výchově se citlivě odrážejí mnohé humanistické a demokratické, nebo naopak třídní, antidemokratické a někdy i šovinistické rysy států a režimů.

Pedagogika poskytuje rozbor výchovy ve všech věkových údobích a v nejrůznějších vzdělávacích a výchovných zařízeních. Zároveň se však dotýká i výchovných aspektů v nejrozmanitějších podmínkách společenského života, kde si je často ani plně neuvědomujeme, ani je nerespektujeme (v závodech, na pracovištích, v hromadných sdělovacích prostředcích aj.). Pedagogika podává srovnávací analýzu různých výchovných systémů, jejich cílů, forem, metod a prostředků, a umožňuje tak hledat optimální pedagogickou koncepci pro danou společnost. Tím se stává jedním z teoretických východisek výchovné a školské politiky každého státu.

*Praktický význam pedagogiky* je mimořádný. Tím, že pedagogické vědy postihují výchovnou praxi škol všech typů, nejrůznějších výchovně vzdělávacích zařízení, rodiny i pracovišť nejrůznější povahy, poskytují nepřehledné množství podnětů pro všechny školské i výchovné pracovníky, pro rodiče i pro další okruh pracovníků, kteří se s výchovnými problémy stýkají alespoň okrajově. Kursy pedagogiky se stále více stávají neodmyslitelnou součástí přípravy nejen příštích učitelů a vychovatelů, ale i inženýrů, lékařů, vedoucích pracovníků nejrůznějších oborů i pracovníků kulturních.

Je samozřejmé, že pouhá znalost pedagogické teorie není dostatečnou zárukou úspěšné vzdělávací a výchovné práce. Praktická pedagogická činnost vyžaduje, aby k teoretickému pedagogickému vzdělání (a to jednak všeobecnému, jednak specializovanému podle úseku vykonávané výchovně vzdělávací činnosti) přistoupil také aktivní a kladný vztah ke společnosti, pro kterou vychováváme, k lidem, které vychováváme, i k samé pedagogické práci a aby si budoucí pedagogický pracovník osvojil mnoho důležitých praktických pedagogických dovedností a návyků, které mu umožní



aplikovat teoretické závěry pedagogických věd v každodenní vzdělávací a výchovné praxi. Tyto tři aspekty (teoretické pedagogické vzdělání, postoj ke společnosti, k lidem a k pedagogické práci a praktické pedagogické dovednosti) by měla proto brát v úvahu každá systematická příprava učitelů, vychovatelů i jiných kategorií pedagogických pracovníků.