

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy

Sylabus základů pedagogiky

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.

2009

**KATEDRA PEDAGOGIKY
PEDAGOGICKÁ FAKULTA MASARYKOVY UNIVERZITY**

O autorovi



Zakladatel systémové pedagogiky a reformátor. Po listopadu pověřen vedením týmu expertů pro reformu československého školství, jejíž hlavní racionalizace, demokratizace a humanizace čekají na realizaci v 21. století (1989-91). Předseda ČPdS (1990-94), vedoucí katedry pedagogiky PedFMU (1990-94), expert Parlamentu ČR (1993-94).

Studium a praxe: absolvent Amerlingova učitelského ústavu (Praha 1947), PdF UK (Praha, 1951), VŠP (Praha 1957), CSc. (ČSAV, Praha, 1963), docent (UK Praha, 1966), profesor (MU v Brně, 1990).

Učitel a pedagog základních a středních škol (1950-60). Vysokoškolský učitel učitelů (PI Liberec, UJEP Brno, 1960-73). Po normalizační exkomunikaci působil 16 roků na Slovensku (VÚŽÚ, UUDVPP, UKo, Ba 1974-90). Rehabilitován a jmenován univerzitním profesorem (PdF MU, Brno, 1990-94).

Autor a redaktor desítek monografií a sborníků i dalších více než 300 publikací. Spoluautor hlavní poválečné učebnice pedagogiky redigované akademikem O. Chlupem a doc. Dr. J. Kopeckým (Pedagogika, SPN Praha 1965 a další vydání). Člen redakce časopisu ČSAV Pedagogika (šedesátá léta) Spoluzakladatel, spoluobnovitel a redaktor Pedagogické orientace (Olomouc, 1967-70, Brno, 1991-96) a Pedagogické revue (Ba, 1990). Iniciátor a garant 4 polistopadových odborných konferencí ČPdS (1991-95), 10 mezinárodních pedeutologických seminářů (1977-96) a 6 konferencí o naší pozici a roli v soudobém světě věnovaných hlavně směrodatným masarykovským hodnotám pro 21. století (1993-2008).

Hlavní specializace: obecná pedagogika, teorie výchovně vzdělávací soustavy a jejich optimalizací, systémová metodologie, teorie mravní výchovy, metodika činnosti třídních učitelů a ředitelů škol, pedeutologie, správa a reforma školství, osvětová role demokracie aj.

Držitel stříbrné medaile UK v Bratislavě (1989) a medaile J.A.Komenského od vlády ČSFR (1992). K miléniu zařazen k osobnostem soudobého světa (ABI). Biografické centrum v Cambridge jej uvedlo mezi předními intelektuály (2004). Bližší informace: PO 1966, č. 20 a 1999, č. 2. Kdo je kdo. Osobnosti české současnosti, 2005, s. 47.

Sylabus vychází k autorovým osmdesátinám.

Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy

© Univ. prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Brno 2009

ISSN

„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 býti 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)

Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy

Obsah

1	Úvodem	5
2	Metodologie	5
3	Pedagogický dialog	7
4	Celistvé otevřené modelování výchovy	9
5	Otázky a problémové úlohy	18
6	Literatura	19

1 Úvodem

Nebývalá univerzální otevřenost a globální propojenost nadějí i rizik soudobého lidského života a světa; kumulace složitějších problémů a převaha nesystémových, jednostranných i povrchních nápravných projektů; nedostatečná hodnověrnost a axiomatizace pedagogických poznatků i jejich zpochybňování z pozic krajního subjektivismu i nihilismu představují nesnadné „překážkové dráhy“ pedagogických badatelů na prahu nejistého 21. 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: *paradigmaty 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 strategickou koncepční složku pedagogických výzkumů se zaměříme.

Soudobá i minulá 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 výchovně vzdělávacích hodnot a poznatků z převládajícího balastu, funkční pořádky soudobých i minulých zkušeností sílí v pedagogických oborech opožděně a zvolna.

K nejpозорuhodnějším a nejproduktivnějším metodologickým iniciativám moderních i postmoderních syntéz náleží **obecná teorie systémů**.¹ Není to však otázka zcela nová. 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, kvantity a kvality, problém vztahů jednotlivých elementů celku, vztah subjektivního a objektivního, vnějšího a vnitřního, nutnosti a náhody atd. Systémový přístup zahrnuje zřetel historické i logické, hledisko substanciální, 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, reálné a normativní 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 a praktické přednosti.

Směleji třeba rozvíjet i specifické antropologické a pedagogické dimenze obecné teorie systémů. **Člověk je totiž autopoietický (sebeutvářející) systém**, nadaný subjektivitou, intencí i transcendencí (schopností překonávat danosti). Člověk nemůže být proto objektem vědy ve stejném smyslu jako mimolidský svět. Pedagogický výzkum by měl dokázat exaktně pronikat do objektivního i subjektivního (duchovního) světa člověka. O systémové pojetí výchovy jsme se pokusili ve zvláštní monografii (Blížkovský, B.: *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium, 1997, 2. upravené vydání, 315 s.) Kniha přispívá k celistvému a otevřenému pojetí výchovy:

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

- 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 projektováním 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 tvůrčího pedagogického myšlení a jednání, ve funkční systém kategorií usnadňujících interdisciplinární výzkumy vzdělávání mládeže i dospělých. Spojujícím článkem pedagogiky k filozofii jsou např. 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 bohužel stále přetrvávají.

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 procesů k poznáváním 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 souvaznosti 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 učeně 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 **procesuálnost** 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 nejvěrnější syntetický obraz příslušného celku, jeho okolí i částí, měl by zobrazit jeho determinaci i funkce, jeho strukturu, celkové fungování a 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 souvztažnou podstatu skutečnosti, na její systémové 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, pořádku 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 procesů výchovy, který by byl pro praxi vyhovujícím orientačním vodítkem.

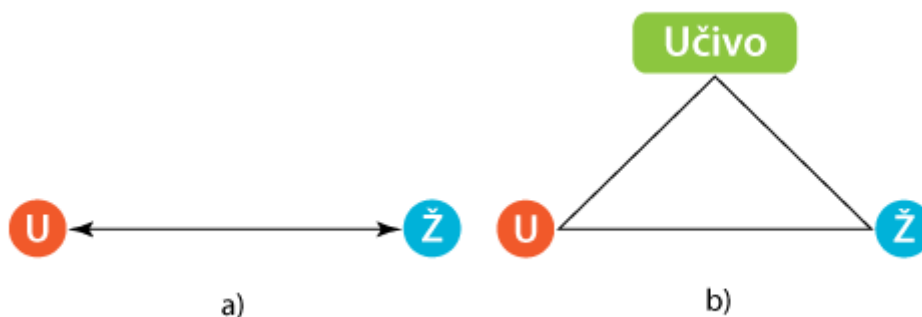
Teprve v poslední době se věnuje výběru systémotvorných komponent a vztahů výchovy zvýšená pozornost. Jejich hledání však často ulpívá jen na vnější jevové stránce výchovy, nedostatečně zatím proniká k její vnitřní podstatě. Výsledkem jsou pak povrchní nebo neúplné analýzy výchovně vzdělávacího procesu,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

3 Pedagogický dialog

V poslední době soustřeďuje např. mimořádnou pozornost

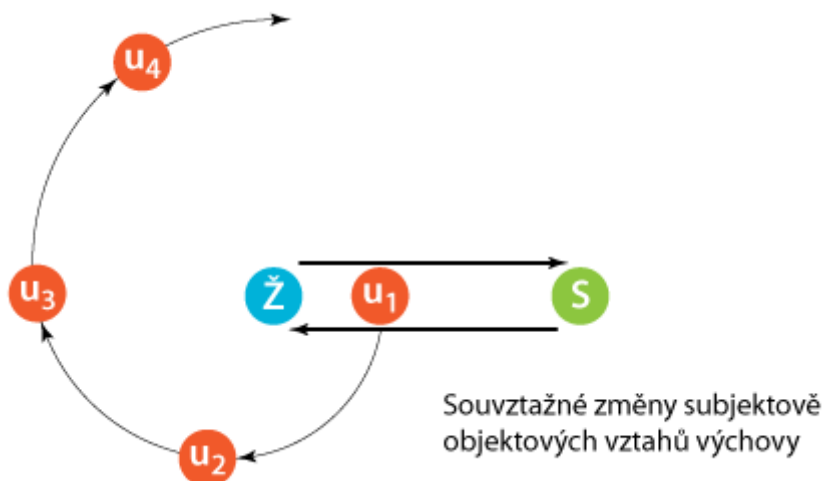
dvoupólový model pedagogického procesu

zkoumající výchovu jako dialog (viz. obr. č. 1a). 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 redukovaného poznání, doprovázeného přehlížením podstatných souvislostí i absencí nezbytných kontextů.



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

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 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 (viz.dále) systémotvorným i podmíněným subsystémem širších subjekto-objektivních vztahů výchovy (viz. obr. č. 2).



Obr. č. 2: Schématické znázornění změn míst a úloh vychovatele 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 podporujícího dobré učení a další sebezdokonalování.

Pedagogický dialog je prostě významnou součástí univerzálního dialogu člověka a jeho světa.

Nevíme-li, oč vlastně 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 pedagogiky motivovanou interakcí aktérů výchovy s jejich vnějším světem, je i jejich interiorizovaným dialogem. Pedagogický dialog není prostě samoučelný, 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 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 zúžené pojetí dvoupólového modelu ovšem více zamlžuje než objasňuje.

V naší školní pedagogice je dále velmi rozšířený

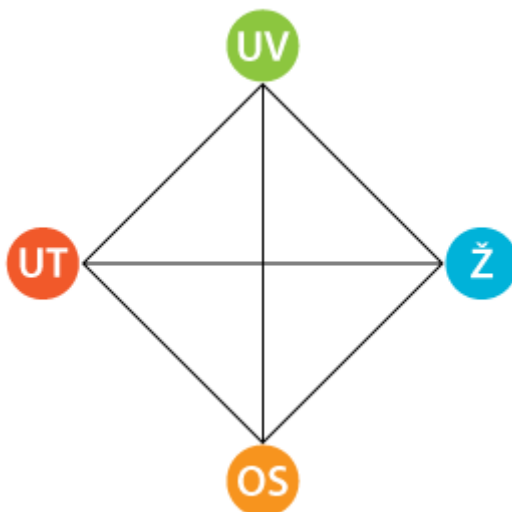
třípólový model pedagogického procesu

„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. č. 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 základních výchovně vzdělávacích hodnot a 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 vzdělávání 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 vzděláváním vůbec. Maximalismus pedagogického objektivismu tak zákonitě vede k opaku jeho snažení, k nebývale žalostným výchovně vzdělávacím výsledkům.

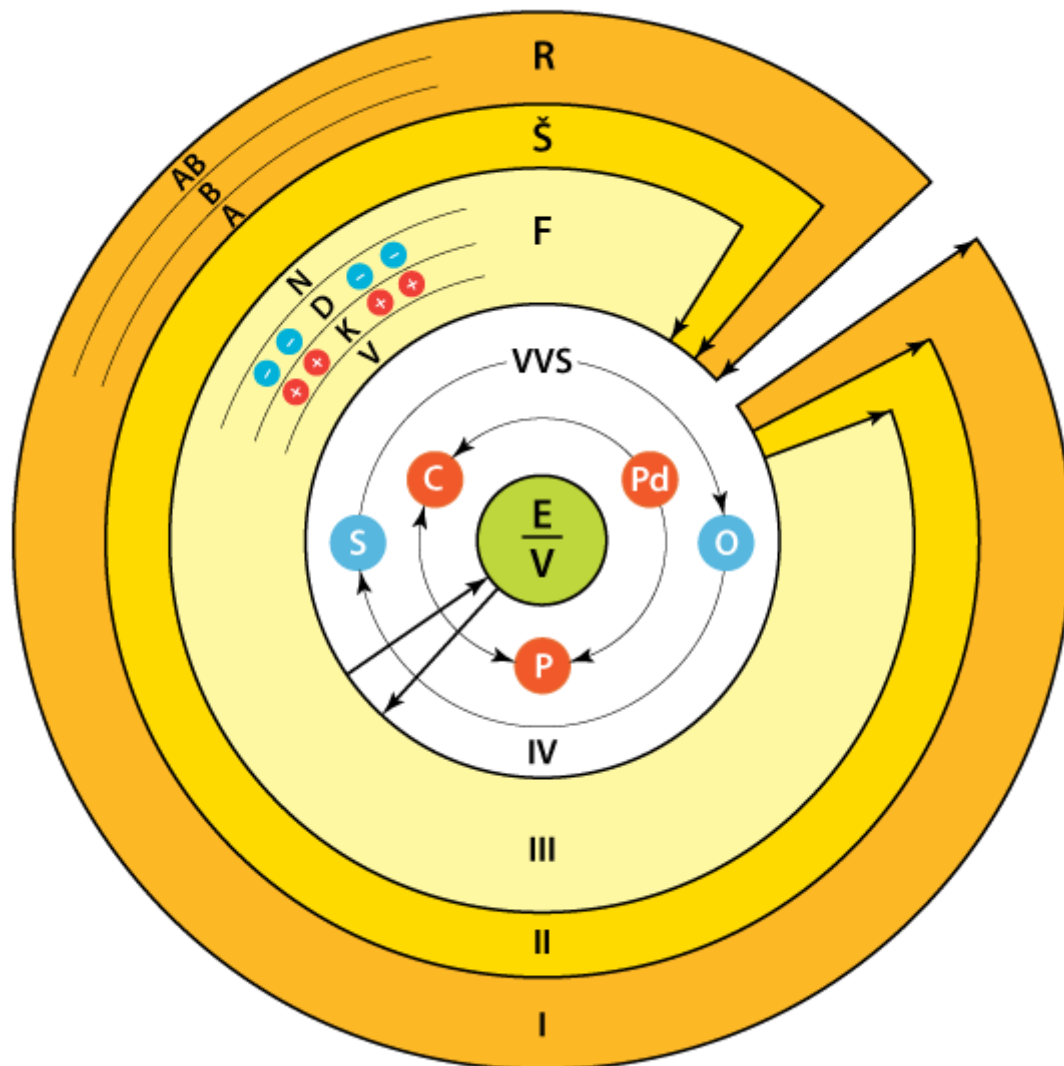
Jednostranně subjektivní směry hledají naopak východiska z labyrintů lidského života především v nápravě vnitřního mikrosvěta člověka; usilují o kultivaci individuálního lidského vědomí, prožívání, celkového bytí. Pedagogický subjektivismus je endocentrický a pedocentrický. Upíná se k soustředěné kultivaci 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. Krajiní 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 souvztažnost člověka a jeho světa, nerozlučný vztah subjektu a objektu.

Systémové pojetí výchovy, člověka a světa usiluje o vyvážené funkční harmonické 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 udržitelná, harmonická kultivace celého lidského světa. Integrace a transcendence duchovních i věčných, antropocentrických, socioentrických i ekologických zřetelů od Komenského „Všenápravy věcí lidských“ až po soudobé výzvy ekologické je nejúčinnější cestou k překonávání jednostranných subjektálních i objektálních endo- i exocentrických, scientistických, technokratických a 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 otázkám základních pedagogických pojmů*. Acta universitatis Palackianae Olomucensis, Pedagogica psychologova V 1964, s. 87-115.)

Nemá-li zůstat velkorysý projekt „dílny lidskosti“ věčnou 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 mikrostrukturuře (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 cílevedomé utváření vztahů člověka k jeho světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému. Nejširším univerzálním vztahovým rámcem výchovy je proto lidský svět v nejobecnějším slova smyslu.



Obr. č. 4 Model vnějšího začlenění a vnitřní skladby lidského učení a výchovně vzdělávací soustavy

- I. Realita lidského světa (R): abiosféra (AB) , biosféra (B), antroposféra – životní prostředí člověka (A)
- II. Širší sociální prostředí
- III. Sféra užšího sociálního prostředí i utváření konkrétních sociálních skupin a osob (F): formativní vliv neutrální (N), disfunkční (D), eufunkční neboli kultivační (K) a subsféra vedení lidí (V)
- IV. Sféra lidského učení, výchovně vzdělávací soustavy (VVS) a její systémotvorné vzájemné vztahy i proměny 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 vzájemné vztahy.

I. Realita lidského světa (R) zahrnuje:

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

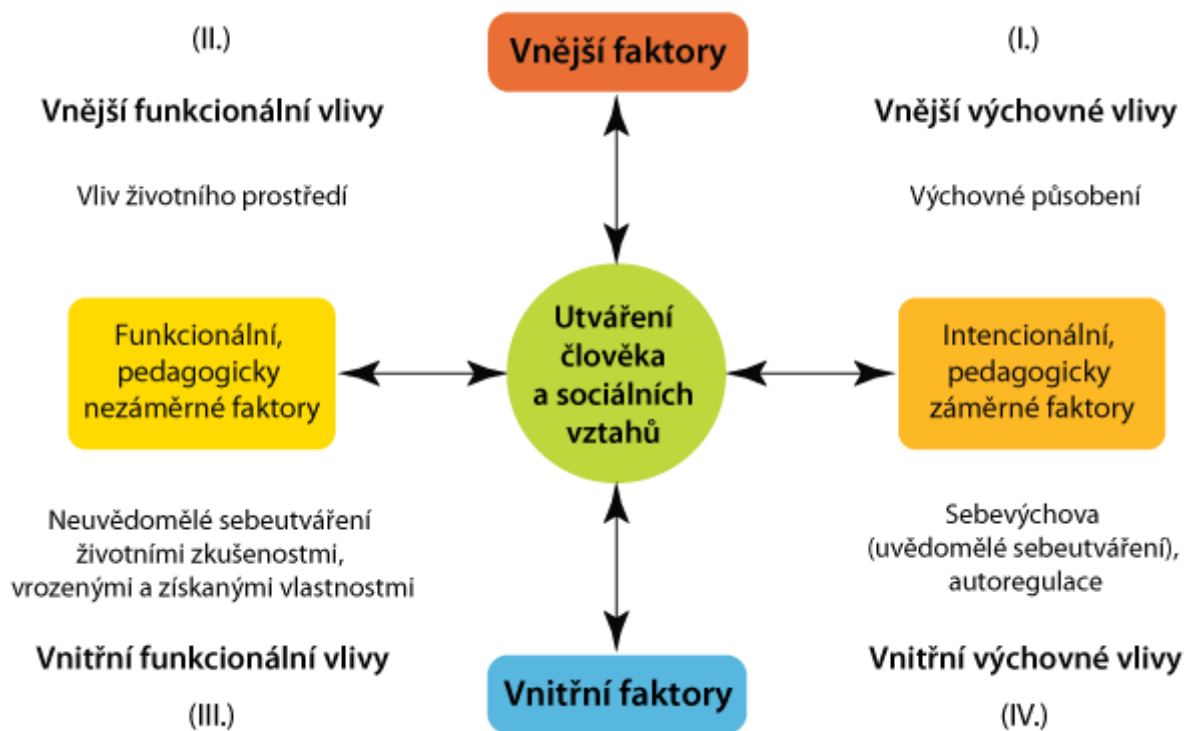
Představuje aglomerace, větší region, národ, stát i větší společenství v určitém místě a čase; celkové klima, způsob života i stav životního prostředí velkých sociálních skupin; celková duchovní, hospodářská, zdravotní i politická situace určité kultury a civilizace.

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 (F).

III. Sféra utváření určitých lidí (F)

Proces utváření osobnosti a sociálních skupin chápeme v mnohem širším smyslu než pojem výchova. Kromě učení a 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 nastítnit celkový přehled faktorů utváření osobnosti (viz. obr. č. 5).



Obr. 5: Přehled formativních faktorů osobnosti

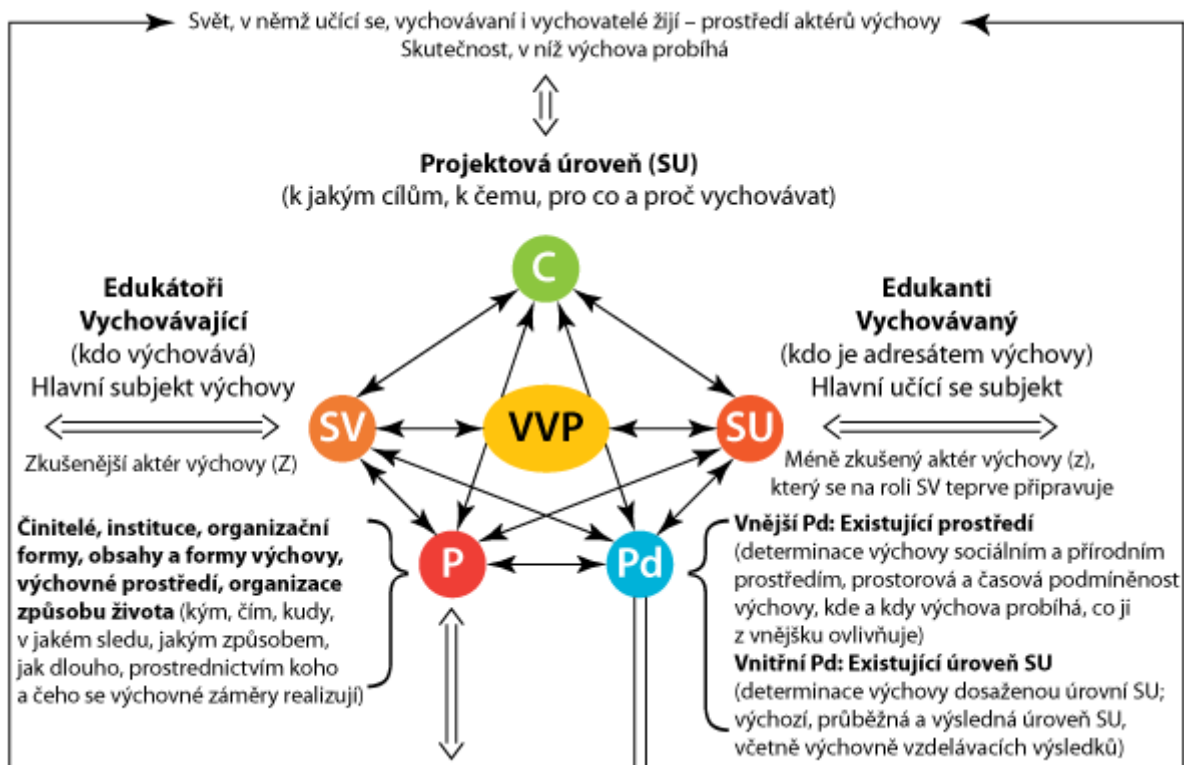
Tradiční školská pedagogika i praxe se jednostranně orientuje na výchovné působení (kvadrant I.). Vliv ostatních faktorů (kvadranty II, III, IV) často podceňuje i přehlíží, třebaže sociální prostředí (II) ovlivňuje často vývoj osobnosti více než výchovné působení (I). Úsilí o kvalitní výchovu předpokládá komplexní zřetel k celému životnímu a výchovnému poli vychovávaných. Předpokládá sledování a usměrňování všech základních formativních faktorů, cílevědomé využívání všech kultivačních potenciálů a organizování všech jejich pozitivních pedagogických hodnot (např. využívání kultivace prostředí jako prostředku výchovy, rozvíjení uvědomělé sebevýchovy a sebevzdělání jako nejúčinnějších forem výchovně vzdělávacího procesu).

Pedagogicky záměrné utváření lidí představuje již samotná

IV. Sféra určitého lidského učení, 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 – objektivě a
2. cílově – prostředkově – podmínkové vztahy výchovy (viz obr. č. 6)



Obr. 6: Celistvý a otevřený model výchovně vzdělávacího procesu

VVP – výchovně vzdělávací proces ve své celistvosti a jeho systémotvorné prvky a vztahy
 SV, Z – edukátoři, vychovávající (hlavní subjekt výchovy, zkušenější aktér výchovy, hlavní širitelé a reprezentanti podstatných pozitivních společenských zkušeností)
 SU, z – edukanti, vychovávaní, subjekt učení (hlavní učící se subjekt, méně zkušený aktér výchovy)
 C - cíle výchovy
 P - prostředky výchovy
 Pd - podmínky výchovy

Soustava základních pedagogických pojmů a dynamické proměny výchovně vzdělávacího procesu

Připojujeme vymezení uvedených pedagogických kategorií, jejich souvztažností a stručný nástin výchovně vzdělávacího procesu.

Pro každého tvora i člověka je nejdůležitější spolehlivá orientace v „labyrintech“ jeho světa. Hlavní subjektivě-objektové vztahy lidského učení, vzdělávání a výchovy, tvoří proto vztahy mezi učícími se lidmi a okolním světem, v kterém žijí. Mimořádnou lidskou učenílost nezajišťuje ale jen to, co máme společné s vyššími živočichy, vrozená výbava a individuální zkušenosti získávané přičiněním jedince během jeho života; jedinečné možnosti lidského učení obohacuje především nevyčerpatelná společenská zkušenost, kterou si sdělujeme řečí. Tato nesmírná vymoženost pomáhá však jen těm, kteří dokáží rozlišit „zrna od plev“, kteří proměňují slova v činy a využívají společenskou zkušenost tvořivě k dobrému. To je ovšem v současném globálním rozporuplném světě tak náročné i složité, že se již všichni lidé mají učit všemu podstatnému celoživotně a že si při tom mají účinně pomáhat.

Na lidském pólu subjektivě-objektových vztahů tak od nepaměti existují specifické mezilidské vztahy lidí zkušenějších a méně zkušených (např.: rodiče-děti, pokročilí-začátečníci, mistři-učni, vychovatelé-vychovávaní, učitelé-žáci, učící-učící se, znalci-neznalci, vzdělávající-vzdělávaní, kultivující-kultivovaní, vedoucí-vedení...). Zkušenější (Z),

předávající určitou společenskou zkušenost lidem méně zkušeným, představují v našem modelu hlavní subjekt vzdělávání a výchovy (SV). Méně zkušenější lidé (Z) jsou hlavním subjektem učení (SU).

Rozlišení těchto dvou nejpatrnějších hlavních pólů lidského učení, vzdělávání a výchovy je ovšem jen relativní orientační pomůckou. Též méně zkušenější subjekt učení (SU) spoluvychovává druhé i sebe sama, je například subjektem sebevzdělávání, sebevýchovy a sebevýchovy, a kdyby se zkušenější (Z) stále dobře neučili, nedokázali by dobře učit druhé, nebyli by hlavním subjektem vzdělávání a výchovy.

Subjekt výchovy

je pojem, který definuje člověka v roli zkušenějšího vychovatele, který je hlavním šířitelem a reprezentantem určité společenské zkušenosti, označuje edukátory, vědomé tvůrce, nositele a tvořivé realizátory výchovných záměrů, ať již jde o vychovatele nebo sebevychovatele. Pojem **subjekt učení** definuje v dané situaci méně zkušeného člověka v roli učícího se subjektu, člověka vychovávaného, označuje edukanta, adresáta, aktivního příjemce i tvůrčího interpreta a spolutvůrce výchovných záměrů. V obou případech může jít o jednotlivce i o skupinu, o vychovatele i o vychovávané. Vychovatelé i vychovávaní jsou tedy v různé míře subjektem i objektem výchovy, podle toho, jaké funkce v konkrétním výchovně vzdělávacím procesu plní, podle dosažené úrovně lidské emancipace. Celoživotní učení od druhých se s učením druhých propojuje.

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 kultivace a transcendence dosažené úrovně života, nikoliv 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.

Vnitřní podmínky výchovy

tvoří dosažená úroveň vychovávaných skupin i jednotlivců, vrozené i 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 býti má, čeho má výchova dosáhnout. Cíle projektují výchovně vzdělávací výsledky, žádaný vývoj vychovávaných a vychovávajících se skupin a jednotlivců. Cíle projektují kvality osobností, jejich činností, sociálních vztahů i kvality celých lidských skupin. V nejistém i krizovém 21. století jsou spolehlivé cíle výchovy faktorem rozvojovým i sebezáchovným. Správně vymezit

základní učivo, co má člověk v soudobé chaotické explozi informací i dezinformací hlavně vědět je proto svrchovaně důležité, určit, co má teoreticky i prakticky umět je důležitější. Ukázat jaký má být, jaké životní hodnotové orientace si má osvojit, je nejdůležitější.

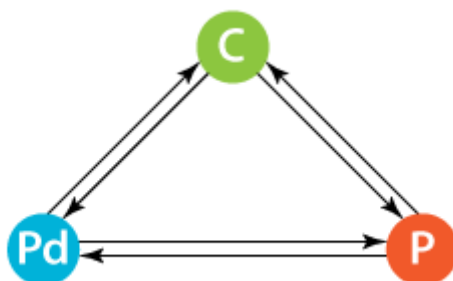
Výchovné prostředky

je třeba rovněž chápat komplexněji, než je dosud běžné. Z hlediska subjektu, usilujícího o výchovu druhých i sebe sama, 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 daném situaci využít k dosažení vytčených cílů. Čím lépe dokáže vychovatel přetvářet výchovné podmínky na výchovné prostředky, tím bohatší je rejstřík jeho působení, tím těsněji je jeho výchova spjatá s 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:

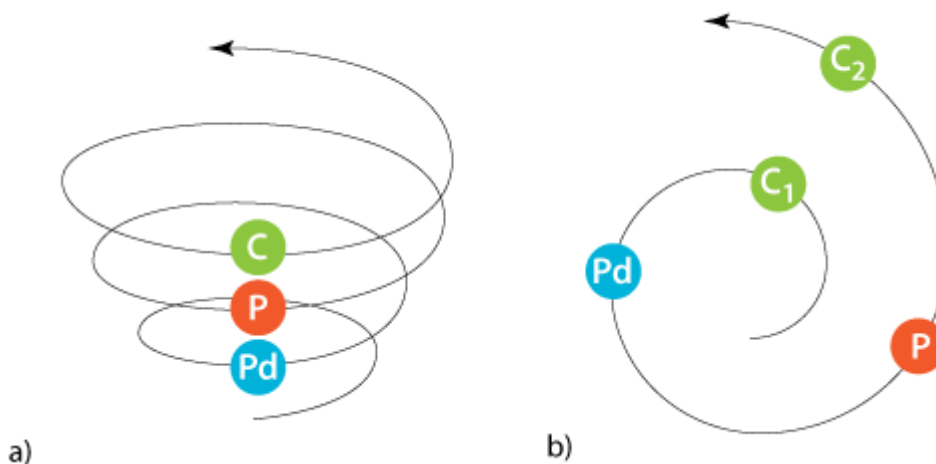


Tyto systémové vazby způsobují, že změna jedné části výchovné soustavy vyvolává změny jejích dalších částí, a to tím více, čím více je soustava integrována. Systémová vazba není ovšem u tak otevřeného jevu, jakým je výchova, nijak ztrnulá a jednoznačná: jistým podmínkám odpovídá větší či menší varianta 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 úspěšné učení, 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.

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



Obr. 7: Proměny cílově-prostředkově-podmínkových vztahů výchovy
 Vzájemný vztah podmínek (Pd), cílů (C) a prostředků výchovy (P) je vyjádřen dvojím pohledem (a) a (b): realizovaný cíl C1 se stává výchovně vzdělávacím výsledkem, mění se ve vnitřní podmínku výchovy. Subjekt výchovy může této nové skutečnosti využít jako prostředku k dosažení náročnějšího cíle C2 atd.

Pole cílů má vždy větší či menší předstih před polem podmínek. V mezipásmu 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. Možnosti lidského učení a zdokonalování člověka jsou tak v příznivých podmínkách nevyčerpatelné. Člověk je nejučenlivější tvor. Nezapomínejme však, že vše může fungovat i obráceně, pozitivně i negativně. Člověk se dokáže stejně vydatně učit dobře i špatně, dobrému i zlému. „Kdo prospívá ve vědě a ztrácí v mravech, více ztrácí než získává... . Hubme nevědomost i nemravnost, aby nezhubily nás“, varoval již J. A. Komenský.

Poslední rovinu modelu tvoří:

V. Sféra elementů a dílčích relací výchovy (E)

reprezentovaná jednotlivými nebo neúplnými prvky výchovy (subjekty, cíli, podmínkami) a jejich 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.

Závěrem

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 poslušnost a strohou nadvládu. Jde o odosobněný řád, o „bezdětnou“ výchovu, vyznačující se exocentrickým pedagogickým objektivismem.
2. **Pedocentrický model** je reprezentantem liberálních koncepcí, které vedou k nenáročnému rozmazlování i ke svévoli. Jednostranně podřizuje veškeré dění

vychovávaným, absolutizují omezenou zkušenost i neodpovědnou libovůli. Jde o bezmeznou svobodu a o „bezcílnou výchovu“, vyznačující se endocentrickým pedagogickým subjektivismem. V extrémní podobě bývá tak amorální, že připouští učení se dobrému i zlému; lidskou výchovu a kultivaci anulují.

3. **Teleocentrický model** absolutizuje systémotvornou roli cílů výchovy, projevuje se nepřiměřenými maximálními utopistickými požadavky, jde o panintencionální normocentrickou pedagogiku, fetišizaci výchovně vzdělávacích obsahů a norem.
4. **Technocentrický model** výchovy neúnosně preferuje výchovné prostředky, kvanta samoučelného učiva, jednostrannou informatizaci, aparatury, didaktické technologie a „metodikaření“. Vede k pedagogice instrumentální i manipulativní.
5. **Funkcionální model** spoléhá na pedagogicky nezáměrné utváření lidí jejich vnějšími a vnitřními podmínkami života, absolutizuje systémotvornou roli podmínek výchovy. Označuje se též jako pedagogika funkcionalistická, respektive kondicionální (kondiciocentrická). Ponechává člověka v podstatě na pospas jeho „labyrintům“.

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

Celou sféru pedagogického řízení i sebeřízení výchovně vzdělávacích činností třeba koncipovat a postulovat v duchu optimalizace příslušných systémů. Podstatu pedagogického umění (pedagogické tvořivosti) i podstatu proměn škol, rodin i dalších societ v opravdové „dílny lidskosti“ charakterizuje stálá kultivace jednání i vnějšího a vnitřního světa zúčastněných lidí, harmonické rozvíjení každé osobnosti i celé společnosti v souladu s přírodou, nebo-li stálé znovuoobnovování a nepřetržitá optimalizace subjektivě-objektových a cílově-prostředkově-podmínkových vztahů výchovy, směřující k autoregulaci, k procesům, které se dobře řídí samy. Permanentní odborně fundovaná optimalizace předpokladů, procesů a výsledků výchovy by měla být i hlavní náplní školské správy a samosprávy (pedagogického mikro i makrovedení).

Podaří-li se nám navozovat spolehlivou hodnotovou orientaci, sebekritické sebeřízení a umění dobře se učit, bude to nejlepší doklad, že jdeme správným směrem.

5 Otázky a problémové úlohy

1. Uveďte základní systémotvorné prvky a vztahy výchovy, na nichž závisí kvalita a úspěšnost (účinnost) výchovně vzdělávací činnosti, a vysvětlete proměny (problémy) výchovně vzdělávacího procesu na příkladech z vaší zkušenosti.
2. Proveďte kritickou analýzu
 - konkrétních případů porušování subjektivě-objektových a cílově-prostředkově-podmínkových vztahů výchovy
 - dalších projevů jednostranného, neúplného a statického, uzavřeného pojetí výchovy
3. Aplikujte celistvé a tvořivé pojetí výchovy při zdokonalování určité výchovně vzdělávací činnosti ve vašich podmínkách. Pokuste se např. o tvůrčí optimalizaci
 - vlastního sebevzdělávání, vlastní sebevýchovy, vlastního autotréninku
 - utváření, kultivace, vedení a výchovy (převýchovy) určité osobnosti (sociální skupiny)
 - určité výuky, zájmové činnosti ve volném čase, součinnosti výchovných činitelů z oblasti výchovy veřejné, rodinné i z oblasti sebevýchovy
 - výchovně vzdělávacích výsledků při rozvíjení tvořivosti vzdělávaných i vzdělávajících.
4. Pokuste se o hlubší konkrétní rozbor vnějších i vnitřních podmínek výchovy určité obtížněji vychovatelné osobnosti (skupiny) a zpřesněte na jeho základě výchovné záměry i postupy, hlavní výchovně vzdělávací cíle i prostředky.
5. Tvořte a řešte pedagogické problémové úkoly samostatně. Konkretizujte a tvořivě

rozvíjejte například tyto typické reálné příklady:

- Je dán cíl, neznáme však dobře ani výchozí podmínky, ani prostředky.
 - Známe cíle i prostředky, třeba je však aplikovat v nových, dosud neprozkoumaných podmínkách
 - Známe výchozí podmínky i možné prostředky (např. obsah učiva), neznáme však cíle.
 - Známe podmínky i cíle, hledáme prostředky, cesty k realizaci cílů.
 - Známe prostředky (metody) a zkoumáme možnosti, oblasti (podmínky) i cíle jejich použití.
6. Učte se z dobrých knih i ze života, z vlastních pedagogických zkušeností (pozitivních i negativních). Řešte problémy, které přináší doba. Učte se dobře se učit.

R R R

6 Literatura

1. Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1991.
2. Bertalanffy, L.: General System Theory. Brazílie / New York, 1972.
3. Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. Ostrava: Amosium, 1997, 315 s.
4. Huschke, R.: Systemische Pädagogik 1. 5. Rhein Verlag, 1992.
5. King, A., Schneider, B.: The First Global Revolution. První globální revoluce. Svět na prahu nového tisíciletí. Bratislava: Bradlo, 1991.
6. Komenský, J., A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských I.-III. Praha: 1992.
7. Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt: 1989.
8. Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. a kol.: Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století. Brno: Konvoj, 2000, 252 s.
9. Kučerová, S., Blížkovský, B. a kol.: Česká a slovenská otázka v EU. Brno: Konvoj, 2004. 445 s.
10. Blížkovský, B.: Optimalizace lidského učení. In: Systémová pedagogika. Hradec Králové: UHK, 2005.
11. Blížkovský, B.: Vize moudřejší společnosti. In: Vysoká škola jako facilitátor rozvoje společnosti a regionu. Kunovice: EPI, 2005.
12. Blížkovský, B.: K obnově kontinuity dobrého v české pedagogice.. Brno: Pedagogická orientace č. 1, 2006.
13. Blížkovský, B.: Systémový model kultivace lidského života a světa. In: Systémové pojetí kultury. Hradec Králové: UHK, 2007.
14. Blížkovský, B.: Zdokonalování veřejné správy a samosprávy ČR. Brno: Konvoj, 2007, 214 s.

15. Blížkovský, B.: Demokracie a česko-slovenská otázka v 21. století. Sylabus. www.ksl.wz.cz, e-mail: vydavatel@seznam.cz.
16. Blížkovský, B. a kol.: Živé hodnoty Masarykova Československa. Směrodatné hodnoty pro 21. století. Brno: CCB 2009, 246 s.
17. Blížkovský, B.: K polistopadovému vývoji našeho školství. Komenský, 2009, č.3.
18. Blížkovský, B.: Umíme se dobře učit? Pedagogická orientace, 2009, č. 2.

Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy

Univ. prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.

Třetí upravené vydání pro interní studijní potřeby vydala v roce 2009
KATEDRA PEDAGOGIKY
PEDAGOGICKÁ FAKULTA MASARYKOVY UNIVERZITY
Druhé vydání vyšlo v nakladatelství Konvoj, Brno, 1994.

Sylabus je na www.ped.muni.cz

Při respektování autorských a edičních práv je sylabus pro studium volně k dispozici. V případě tisku uvítáme zprávu a několik autorských výtisků. Za technickou pomoc děkujeme Mgr. Miroslavu Jandovi a doc. PhDr. Zdeňku Friedmannovi, CSc.