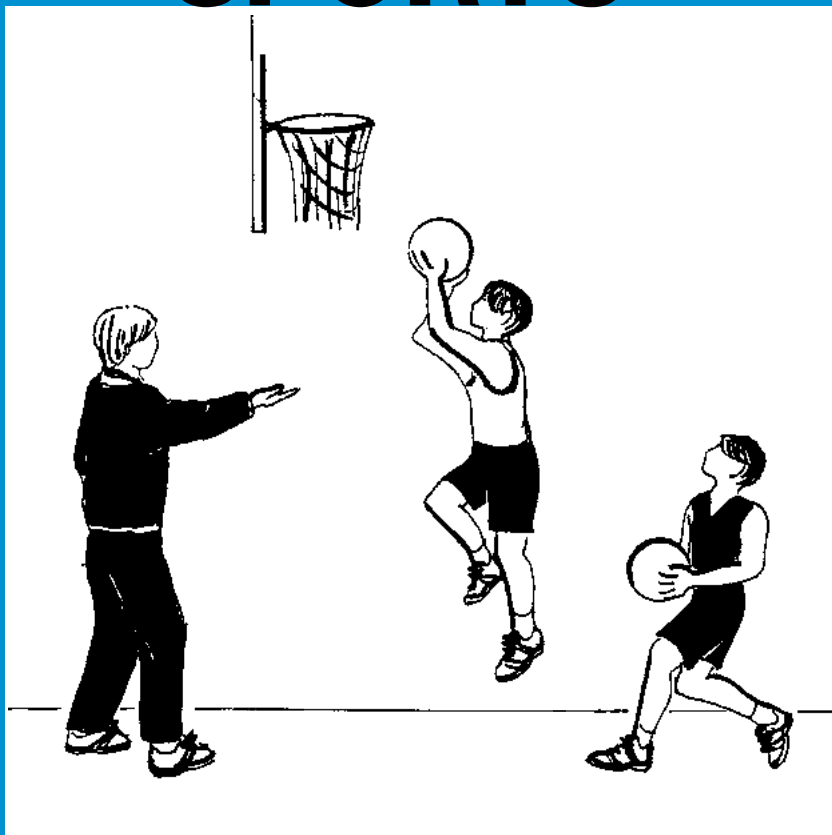


PEDAGOGIKA SPORTU



PETR JANSA a kolektiv

KAROLINUM

Pedagogika sportu

Petr Jansa a kolektiv

Recenzovali:

prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc.

prof. PhDr. Hana Válková, CSc.

Autorský kolektiv:

doc. PhDr. Petr Jansa, CSc.

doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc.

doc. PhDr. Jan Kocourek, CSc.

doc. PhDr. Zbyněk Svozil, Ph.D.

PhDr. Karel Kovář, Ph.D.

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

jako učební text pro Fakultu tělesné výchovy a sportu UK

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Druhé vydání

© Univerzita Karlova, 2018

© Petr Jansa a kolektiv, 2018

© Ilustrace na obálce Zdenka Marvanová

ISBN 978-80-246-3986-4

ISBN 978-80-246-4015-0 (online : pdf)



Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum 2018

www.karolinum.cz

ebooks@karolinum.cz

Obsah

Předmluva	7
I. část – Základy pedagogiky sportu	9
1. Obecná východiska pedagogiky sportu (Kocourek, Jůva)	11
1.1 Základní pojmy	11
1.2 Současné pojetí pedagogiky	13
1.3 Cíl výchovy a její složky	15
1.4 Struktura pedagogiky a vztah k ostatním oborům	17
1.5 Vývoj člověka v pedagogickém pojetí	20
1.5.1 Charakteristika vývoje člověka	20
1.5.2 Členění lidského věku	21
1.5.3 Vývojové období dětí a mládeže	23
2. Historická východiska pedagogiky sportu (Jůva, Jansa)	28
2.1 Vznik a počátky tělesných cvičení	28
2.2 Tělesná cvičení ve starověku	28
2.2.1 Starověké olympijské hry	30
2.2.2 Starověký Řím	31
2.3 Období středověku	32
2.4 Pedagogika a tělesná cvičení v období renesance a humanismu	34
2.5 Sokolské hnutí v Čechách a přirozené směry v tělesné výchově	38
2.6 Vznik moderního sportu v Anglii	40
2.7 Pierre de Coubertin a pedagogika sportu	41
3. Metodologická východiska pedagogiky sportu (Jansa, Jůva, Svozil)	46
3.1 Výzkumné směry v pedagogice sportu	46
3.2 Problémy kvantifikace v pedagogice sportu	52
3.3 Empirické metody – kvantitativní	54
3.3.1 Pozorování	54
3.3.2 Odborné posuzování	56
3.3.2.1 Kategoriální posuzovací systémy	56
3.3.2.2 Škálování – posuzovací škály	58
3.3.3 Metoda dotazování	63
3.3.3.1 Dotazník	63
3.3.3.2 Dotazování internetem	66
3.3.3.3 Anketa	67
3.3.3.4 Rozhovor (interview)	68
3.4 Sémantický diferenciál	69
3.5 Empirické metody – kvalitativní	70

3.5.1 Případová studie	70
3.5.2 Etnografická metoda	72
3.5.3 Analýza dokumentů	73
3.6 Pedagogický experiment	74

II. část – Pedagogika školního sportu

4. Edukace tělocvičnými a sportovními aktivitami ve škole (Svozil, Jůva, Jansa)	79
4.1 Kurikulum	80
4.2 Subjekt řídicí	85
4.2.1 Obecná charakteristika učitele	85
4.2.2 Specifika učitelství (trenérství)	88
4.3 Pedagogické prostředky v tělesné výchově a sportu	89
4.3.1 Základní metody a přístupy	89
4.3.2 Progresivní přístupy	91
4.4 Subjekt řízený	93
4.4.1 Žák v roli cvičence, sportovce	93
4.4.2 Poklesky a prohřešky začínajících cvičenců (sportovců)	96

III. část – Pedagogika soutěžního sportu

5. Charakteristika současného sportu (Kovář)	103
5.1 Sport a pedagogika	103
5.1.1 Znak současného sportu	105
5.1.2 Komercializace sportu	107
5.1.3 Globalizace a sportovní výchova	110
5.2 Agresivní chování ve sportu	111
5.3 Fair play	115
6. Pedagogika sportu u nás a ve světě (Jůva)	118
6.1 Pedagogika sportu v České republice	119
6.2 Slovenské pojetí pedagogiky sportu	119
6.3 Německá pedagogika sportu	122
6.4 Anglosaské pojetí pedagogiky sportu	124
6.5 Pedagogika sportu v systému vědy o sportu	126
7. Charakteristika osobnosti sportovce (Jansa)	130
7.1 Projevy osobnosti sportovce	130
7.2 Emoce a motivace ve sportu	134
7.3 Změny postojů a názorů mládeže k tělesné výchově a sportu	140
7.4 Sociálně pedagogicko-psychologické aspekty ve sportu	143
7.4.1 Charakteristika sportovní skupiny	143
7.4.2 Sociální role ve sportu	144
7.5 Sportovní kariéra	146
8. Motorické učení (Svozil)	153
8.1 Motorické dovednosti	153
8.2 Činitelé motorického učení	154
8.3 Druhy motorického učení	158
8.4 Paměťové systémy	160
8.5 Fáze osvojování motorických dovedností	161

9. Trenérství (Kocourek, Kovář)	165
9.1 Charakteristika trenéra	165
9.2 Základní úkoly trenéra	168
9.3 Problematika úspěšnosti v trenérské práci	170
9.4 Předpoklady k trenérské práci, přístupy	171
9.5 Zkušenosti z praxe a výsledky výzkumu	173
9.5.1 Trenérská profese jako sociální role	173
9.5.2 Vytváření typologií	174
9.5.3 Analytické studie struktury a dynamiky osobnosti trenéra	177
9.5.4 Názory a postoje trenérů	178
9.6 Komunikační schopnosti trenéra	179
9.6.1 Komunikace verbální	180
9.6.2 Komunikace neverbální	182
9.6.3 Základní doporučení pro komunikátora	184
9.7 Vzdělávání trenérů	187
9.7.1. Základní dokumenty	187
9.7.2 Trenérské licence	188
9.7.3 Možnosti programů trenérského vzdělávání	191
9.7.4 Návrh trenérských kvalifikací	193

IV. část – Pedagogika rekreačního sportu

10. Pedagogika zážitková a volného času (Jansa, Jůva)	199
10.1 Pedagogika zážitková	199
10.1.1 Výchova zážitkem	199
10.1.2 Zážitková pedagogika	201
10.1.3 Zážitkově orientované pohybové a sportovní programy	203
10.2 Charakteristika volného času	204
10.2.1 Volnočasové aktivity mládeže	206
10.2.2 Sport a pohybové aktivity ve volném čase	209

Referenční seznam	213
--------------------------	-----

Věcný rejstřík	225
-----------------------	-----

Předmluva

Kniha je určena studentům tělesné výchovy a sportu tělovýchovných a pedagogických fakult, též trenérům licence A a B (popř. C), ale také studentům sportovních gymnázií, kteří se připravují k přijetí na vyšší odborné a vysoké školy.

Pedagogika sportu má svoje základy v textech Pierra de Coubertina, zejména v pedagogicko-psychologických příručkách *„Essais de Psychologie sportive“* (1913) a *„Pédagogie sportive“* (1922) včetně obsahu VIII. Olympijského kongresu (1925) v Praze, který byl věnován pedagogickým problémům sportu. Význam P. de Coubertina je obrovský, nejenom při obnovení novodobých her olympijských, ale především dal impuls k rozvoji aplikovaných oborů – psychologie a pedagogiky sportu. Pokusil se o změnu myšlení v zemích celého světa se zdůrazněním sportu jako školy mravní ušlechtilosti, čistoty a tělesné zdatnosti. Oporu hledal v moderní pedagogice, zejména v pedagogice sportu.

Pedagogika sportu má velmi silné postavení v Německu cca od 60. let minulého století (něm. *„Sportpädagogik“*) s těmito dílčími oblastmi: **pedagogika školního sportu** (něm. termín *„Schulsport“*) pro označení nejen školní tělesné výchovy, ale i všech dalších sportovních a pohybových aktivit, které probíhají v rámci instituce školy (Gogoll, 2005), **pedagogika soutěžního sportu** (něm. *„Pädagogik des Leistungssports“*) a **pedagogika rekreačního sportu** (něm. termín *„Freizeitsport“*), tj. volnočasový sport (podrobněji kap. 6).

V anglosaských zemích se v různých časopisech, sbornících, knižních titulech včetně výzkumu většinou používá názvu *„Sport pedagogy“*, ale také *„The Physical Education and Sport Pedagogy“* (podrobněji kap. 6).

V České republice se *„Pedagogika sportu“* objevuje ke konci 50. let minulého století jako výukový předmět na UK FTVS (prof. B. Svoboda). Na Slovensku pak jako *„Pedagogika športu“* (UK FTVŠ), která byla po r. 2000 změněna na *„Športovú edukológiu“*.

V současnosti je pedagogika sportu u nás řazena do skupiny aplikovaných tělovýchovných a sportovních podoborů v rámci kinantropologie, ale také pedagogických podoborů v rámci *„Encyklopedie pedagogiky“* (Průcha et al., 2009).

Do první části této knihy jsme zařadili – *„Základy pedagogiky sportu“*, kde vysvětlujeme základní pojmosloví v pedagogice vůbec – pojmy výchova a vzdělávání včetně modernějšího pojetí edukace. Navazuje popis vztahů pedagogiky k ostatním společenským nebo biologickým oborům s uvedením celkové struktury pedagogiky a přehled vývojových období člověka od mladšího školního věku k adolescenci. Dále se zaměřujeme na dějiny tělesných cvičení, tělesné výchovy a sportu s podrobnějším popisem vzniku pedagogiky sportu. Velkou pozornost věnujeme přehledu výzkumných směrů (paradigmat)

v pedagogice tělesné výchovy a sportu, podmínkám metrize a přehledu jednotlivých metod od pozorování až k pedagogickému experimentu.

Druhá část – „**Pedagogika školního sportu**“ – je věnována edukaci v rámci školní tělesné výchovy a sportu s upozorněním na vzájemné prolínání cvičenců a sportovců v podobě sportovních středisek či center (sportovních tříd základních škol nebo sítí sportovních gymnázií). Vysvětlena jsou zejména současná rámcová kurikula s přechodem ke školním vzdělávacím programům a navazujícím tréninkovým programům. Dále je poukázáno na některá specifika učitele tělesné výchovy a současně trenéra sportu, s možností využívat progresivnější metody a přístupy v edukačním procesu. Závěrem uvádíme možné přestupky a prohřešky u začínajících cvičenců nebo sportovců v rámci pedagogiky školního sportu.

Ve třetí části – „**Pedagogika soutěžního sportu**“ – je nejprve charakterizován současný sport v intencích jeho pozitivních a negativních znaků se zdůrazněním vlivů komercializace a globalizace sportu včetně souvisejících agresivních projevů. Závěr kapitoly se orientuje na velmi důležitou součást sportovního soužití – „**fair play**“.

Následující kapitola se snaží přehledně informovat čtenáře o pedagogice sportu v ČR a ve světě. Sedmá kapitola stručně charakterizuje osobnost sportovce. Jedná se především o tematiku struktury a dynamiky osobnosti, sociální skupiny ve sportu a dále pak psychologické problémy sportovní kariéry.

Velmi důležitou částí celého textu je osmá kapitola, zabývající se motorickým učením. Součástí jsou cíle, činitelé, druhy a jednotlivé fáze motorického učení. Navazuje velmi rozsáhlá kapitola o trenérství. Pojednává o pojetí trenéra v současném sportu, jeho předpokladech a úspěšnosti, typologii, komunikaci a možnostech dalšího vzdělávání trenérů.

Poslední část – „**Pedagogika rekreačního sportu**“ – analyzuje pedagogiku zážitkovou a volného času včetně zážitkově orientovaných programů a volnočasových aktivit dětí a mládeže.

Na jednotlivých kapitolách se podíleli pracovníci tělovýchovných a sportovních fakult z Prahy – doc. PhDr. P. Jansa, CSc., doc. PhDr. J. Kocourek, CSc., a PhDr. K. Kovář, Ph.D. (MŠMT), z Brna – doc. PhDr. V. Jůva, CSc., (MU FSpS) a z Olomouce – doc. PhDr. Z. Svozil, Ph. D. (UP FTK).

I. Základy pedagogiky sportu

1. Obecná východiska pedagogiky sportu

1.1 Základní pojmy

Bez moudrého vedení v období dětství a mládí by člověk nebyl schopen plnohodnotné existence ve složitém společenském prostředí. I ostatní živí tvorové, zvláště vývojově mladší a složitější organizmy, pečují po určitou dobu o svá mláďata. Instinktivně je zasvěcují do činností, jež jsou základem přežití, a tím i zachování rodu (zajištění potravy, obrana před predátory apod.). Jak uvádí Cipro (1984), člověk si na rozdíl od zvířat přináší na svět jen minimum instinktů, většinu vědomostí a dovedností získává teprve učením. To je umožněno subjektivně plasticitou jeho mozku a objektivně vzděláváním a výchovou v rámci působení různých společenských institucí (rodina, škola, další společenské organizace či zájmové skupiny).

Laik si obvykle pod pojmem výchova představuje činnost rodiče či učitele zaměřenou na „umravňení a ukáznění“ dítěte. Toto chápání je ale značně zúžené. V odborných pedagogicky zaměřených publikacích není sice pojem výchova definován jednotně, ale v obecné podstatě se autoři shodují na konstatování, že jde o „... *předávání duchovního majetku z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí*“ (Průcha, 2000, s. 14). Výchova je zde chápána jako součást „zespolečenšťování“ jedince (jeho socializace).

Podrobněji vymezuje **podstatu výchovy** např. Dvořáček (2004; 2014):

- záměrná příprava dorůstající generace na začlenění do společnosti (schopnost adaptace),
- snaha o zajištění mezigenerační vzdělanostní kontinuity (návaznosti),
- klade důraz na instrumentální funkci vzdělanosti jako nástroje další kreativity rozvoje a pokroku společnosti,
- usiluje o pokud možno všestranný a harmonický rozvoj osobnosti,
- připravuje nastupující generaci na převzetí zodpovědnosti za společnost.

Pařízek (1996, s. 8) zdůrazňuje, že podstatným znakem výchovy je „... *záměrné, soustavné a organizované působení na člověka*“. „*Výchova kultivuje vztah člověka k světu*“, jejím prostřednictvím „... *se utváří vztah člověka k přírodě, ke společnosti i k sobě samému*“ (tamtéž, s. 6).

V českém Pedagogickém slovníku se výchova chápe jako „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 257). Jde přitom především o záměrné a cílevědomé „... *vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností*“ (tamtéž).

Ve snaze předejít terminologickým nepřesnostem ve výkladu pojmu výchova (někdy veškeré záměrné působení, jindy spíše zaměřené jen k mravní složce osobnosti) se používá často v nejobecnějším významu složený výraz „**výchovně-vzdělávací proces**“. Ve starších učebnicích pedagogiky autoři (např. Chlup, 1948) v této souvislosti používali označení výchova v širším smyslu (veškeré výchovně-vzdělávací působení) a výchova v užším smyslu (spíše zaměření na formování osobnostních rysů člověka).

Pojmem proces výchovně-vzdělávací chceme zdůraznit komplexnost formativního působení, logické a neohrazené prolínání obou sfér vlivů. Ve výchovné praxi oddělovat působení vzdělávací od výchovného či naopak by bylo neúčelné a formální. V teoretické rovině však pojmy „výchova“ a „vzdělávání“ oddělit lze, i když z pohledu praktického jde o nelogický schematismus.

Pojem „**vzdělávání**“ označuje probíhající proces, „... *který vede k osvojení vzdělávacích obsahů v rámci dlouhodobého časového horizontu*“ (Švarcová, 2008, s. 16). Naopak „**vzdělání**“ chápeme jako určitou sumu systemizovaných poznatků, činností a postojů, jež si jedinec v procesu vzdělávání již osvojil nebo k nimž jeho vzdělávací úsilí směřuje (vzdělávací cíle). Podstatné není jejich množství, nýbrž jejich uspořádanost, logická strukturovanost, tak aby „věděni“ podporovalo kompetentnost k jednání. Aby svoji instrumentálností zvyšovalo schopnost jedince „... *zapojit se do ekonomických, politických, sociálních a kulturních aktivit a přizpůsobovat se změnám; je nutnou podmínkou pro identifikaci s dominantní kulturou a prostředkem pro uspokojování všech ostatních základních potřeb (např. zajišťování potravy, ubytování, zdraví atd.)*“ – Kalous et al., (2002, s. 121). Rozmanitost výkladu tohoto pojmu dokumentuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Rozlišujeme mnoho druhů (kategorií) vzdělání. Základní přehled uvádí např. Švarcová (2008). Všeobecné vzdělání tvoří suma vědomostí a dovedností ze základů společenských a přírodovědných oborů, kultury, techniky a umění. Je vzdělanostním základem, na který obvykle navazuje vzdělání odborné – to směřuje již ke konkrétní profesi či povolání.

Podle jiného kritéria (obsahové zaměření) dělíme vzdělání na přírodovědné, humanitní, ekonomické, právní, technické, umělecké, pohybové apod. Typ školy a třeba i věk determinuje rozlišení na vzdělání předškolní, základní, středoškolské (střední) a vysokoškolské (bakalářské, magisterské, doktorandské).

Pro pojmy výchova a vzdělávání mají své odborné ekvivalenty i Němci (Erziehung – výchova; Bildung – vzdělávání) a Rusové (vospitanije – výchova; obrazovanie – vzdělávání). Ve snaze poněkud zjednodušit „složitost“ výkladu těchto základních pojmů se v současné české odborné terminologii zavádí a preferuje (viz Průcha ed., 2009) jednoslovné označení **edukace** (z angl. education), které v nejobecnějším významu představuje jakékoliv situace, při nichž dochází k nějakému druhu učení. Podrobněji a přesněji je tento pojem vysvětlován v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Označením edukace vyjadřujeme, že jde o **záměrné (intencionální) koncepční formativní působení na člověka s cílem jej vzdělávat** (nové vědomosti, dovednosti a návyky), **ale i vychovávat v užším slova smyslu** (v intencích společensky uznávané morálky rozvíjet i jeho zájmy, postoje a charakterové vlastnosti). O záměrném působení hovoříme proto, že si své výchovné působení předem uvědomujeme – promýšlíme strategii, sledujeme jím určitý cíl nebo úkol. Souběžně se záměrným působením je **člověk ovlivňován** během svého života **i vlivy funkcionálními** (nezáměrnými, tj. bezděčnými,

těž nonintencionálními) – máme na mysli ovlivňování prostředím, v němž člověk žije, v němž se pohybuje (viz dále).

Od pojmu edukace jsou někdy analogicky odvozovány a navrhovány další ekvivalenty pro původní česká označení jako např. edukační realita (pedagogická praxe), edukační prostředí, edukační procesy (procesy vyučování a učení), edukační prostředky. Zavádění některých odvozených pojmů není pedagogickou odbornou veřejností přijímáno bez výhrad. Zvláště navrhované pojmy jako „edukant“ (žák, student) nebo „edukátor“ (učitel, trenér) se z lingvistického hlediska jeví jako hodně neobvyklé. Pojem **edukační realita** se vymezuje jako „*jakýkoliv úsek objektivní skutečnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 63–65). **Edukační procesy** představují činnosti, „*při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle za působení (příného nebo zprostředkovaného) jiného subjektu, který vyučuje nebo instruuje*“ (tamtéž, s. 64).

Dávno již neplatí, že se výchova vztahuje pouze na děti a mládež. Výchovu chápeme jako **proces celoživotní** (permanentní) – od narození až po stáří. Bez celoživotního vzdělávání by člověk ve většině pracovních profesí neuspěl, bez aktuálních nových informací by ale i jen stěží plnohodnotně existoval (viz nové technologie v dopravě, vzájemné komunikaci, získávání informací atd.). V mladším věku je člověk výchovně-vzdělávacím vlivům obvykle „vystaven“ – bývá spíše objektem jejich působení. Jinými slovy vzhledem ke své dosavadní nižší „informovanosti“ a malým životním zkušenostem příliš aktivně do dění kolem sebe nezasahuje. Postupně se však během vlastního vývoje – jak dospívá i jak vzrůstají jeho kompetence – více aktivizuje do dění kolem sebe (a to i v roli žáka) již zasahuje častěji. Dochází k postupnému přechodu od role spíše objektu dění k roli subjektu, a to i ve výchově. Jedinec motivuje více sám sebe, vybírá si činnosti podle svých zájmů a osobnostních dispozic, rozhoduje, zda se bude dále vzdělávat (po povinné školní docházce). **Výchova a vzdělávání tak postupně přecházejí v sebevýchovu a sebevzdělávání, sebeedukaci.**

Podmínkou vzniku obou procesů je dosažení základní úrovně vychovanosti a vzdělanosti, schopnost sebereflexe a podnět k zájmu o tuto činnost. Sebevýchovu lze považovat za téměř konečný cíl výchovy (význam celoživotního sebevzdělávání), srov. Dvořáček (2004; 2014).

Veškeré poznatky o procesech výchovy v nejširším slova smyslu shrnuje obecná **teorie výchovy** (též nauka či věda o výchově), **tj. pedagogika**. Předmětem jejího studia je především se věnovat otázce, za jakých podmínek a jakými prostředky lze realizovat výchovně-vzdělávací cíle. Pedagogika je s výchovnou praxí úzce spjata a i naopak. Teorie z výchovné praxe vychází (zobecňuje její zkušenosti do systemizovaných přehledů) a zpětně ji i ovlivňuje. Hlavním smyslem studia pedagogiky je modernější příprava na budoucí pedagogickou roli (rodiče, učitelé, trenéři atd.).

1.2 Současné pojetí pedagogiky

Označení pedagogika má svůj původ v antice. Vzniklo z řeckého slova „paidagogos“, jímž byl označován vzdělaný otrok, který byl zapojen do organizace výchovy dětí ze zámožných rodin. Původně byla pedagogika součástí filozofie, jako samostatná vědní disciplína se konstituuje až na přelomu 19. a 20. století. Pojetí výchovy i její cíle se během

dlouhého historického vývoje výrazně měnily. Edukace je sociální jev, a proto pedagogika patří mezi společenské (sociální) vědy. Věnuje pozornost výchově intaktních (zdravých, „normálních“) jedinců i jedinců se zdravotním postižením nebo zdravotním a sociálním znevýhodněním. Rozvoj a široké zaměření současné pedagogiky ilustruje *„Pedagogická encyklopedie“* (Průcha et al., 2009), která se vedle školní výchovy zabývá mj. také edukací v mimoškolním prostředí, mimoškolními edukátory, edukačním působením médií, zájmovým vzděláváním nebo celoživotním učením a vzděláváním.

Pro předchozí vývoj pedagogiky včetně pedagogiky sportu je charakteristickým rysem **normativnost**. Všichni pedagogové až do již zmíněného přelomu 19. a 20. století (někteří i doposud) opírají svá pedagogická pojetí především o lidstvem kumulované zkušenosti z výchovně-vzdělávací praxe obohacované o teoretické poznatky z jiných hraničních oborů (filozofie výchovy, sociologie výchovy, pedagogické psychologie, sociální pedagogiky, organizace a řízení školství aj.). Vytvářeli (vytvářejí) více či méně systemizované přehledy ideálních cílů, výchovných principů a metodických pokynů, jak doporučené procesy zrealizovat. Uplatňované konvence či dokonce vyžadované normy chování byly a jsou determinovány rozmanitými filozofickými směry, historickými a kulturními tradicemi jednotlivých společenských seskupení atd. Rozhodující slovo v tomto smyslu měly vždy autority s největším vlivem – filozofové, vojevůdci, náboženští reformátoři, politici aj. Pojetí „správné“, člověka všestranně rozvíjející výchovy tak může být značně relativizováno; vyžadované trendy některých pedagogických směrů obsahovaly (a i v současnosti obsahují) dokonce tendence antihumánní, rasistické, xenofobní, omezující lidskou svobodu i důstojnost apod. Na možnost zneužití normativní pedagogiky upozorňuje např. Pelikán (1995), který ji v jistých souvislostech označuje jako manipulační, odsuzující žáka do role pasivního objektu (též Průcha, 2000). To však neznamená, že bychom normativní funkci pedagogiky odmítali – bez určitých doporučení, cílů a vzorů se neobejde ani současná moderní pedagogika. Mnohé tyto systémy se staly i základními pilíři moderní pedagogiky – viz např. přínos J. A. Komenského, ale i jiných (Rousseau, Pestalozzi). Genezi pedagogických teorií z historického pohledu i jejich účel přehledně popisuje např. Jůva (2007).

Ve 20. století se v pedagogickém myšlení intenzivně uplatňuje a rozvíjí tzv. **pedagogický reformizmus**. Přes různá filozofická východiska dílčích směrů jsou pro ně v obecné rovině charakteristické určité společné znaky – kritika autoritativnosti a konzervativnosti „tradiční“ herbartovské výchovy a naopak prosazování její demokratičnosti, individualizace výchovných cílů a jejich přiměřenosti dispozicím jedince, jeho aktivizaci. Reformizmus se inspiroval zejména pedocentризmem Rousseaua a pragmatizmem Deweyho. *„Hledání nové výchovy a jí odpovídající nové pedagogiky těsně souvisí s překonáváním autoritativní společnosti a s koncipováním společnosti demokratické, charakteristické pluralitou názorů, kritérií a principů.“* (Jůva et al., 2001, s. 40) S pedagogickým reformizmem se prosazují i snahy o „zvědečtění“ pedagogiky jako vědy – viz behaviorální přístupy amerických psychologů (Watson, Skinner, Thorndike). V tomto smyslu byla pedagogika chápána jako věda o chování. **Uplatňování experimentální pedagogiky** prosazovalo názor, že předmětem vědeckého zkoumání by mělo být pouze pozorovatelné, měřitelné chování organismu. Získané údaje se kvantifikovaly a statisticky vyhodnocovaly. Přínosem byla snaha objektivizovat pedagogický výzkum, nedostatkem však záměrné odmítání zabývat se jakýmkoli vnitřními proměnnými lidské psychiky.

Antiautoritativní přístupy, snaha respektovat ve výchovně-vzdělávacím procesu jedince jako specifickou osobnost ještě zesilují s příchodem **postmodernizmu**. Postmoderní myšlení upozorňuje na fakt, že moderní věda odhaluje stále větší složitost skutečnosti a obtížnost jejího ovládnutí a poskytuje výpovědi natolik rozdílné, že ztrácí srozumitelnost. Postmoderní myšlení je založeno na diferenci, pluralitě a na kritickém přístupu. Postmodernizmus se současně staví odmítavě k dogmatizmu, jako je snaha o jediný princip, jediný cíl, jediný systém atd., tj. snaha o univerzalizaci jediného. Skepse, která se objevuje v různých proudech postmoderního myšlení, v celé řadě přístupů nebývá negativistická. Chce být novým pohledem na skutečnost, připouští její heterogenost a pluralitu. Postmoderní přístup znamená pro pedagogiku reagovat na tyto nové podněty a především z výchovně-vzdělávacího procesu odstranit vše autoritativní a dogmatické. Výchovu (edukaci) je třeba důsledně pojímat jako pomoc jedinci na jeho životní cestě a více než dosud respektovat jeho autonomii. Obecné výchovné cíle mají směřovat k pluralitnímu vidění a chápání skutečnosti, k toleranci a ke vzájemnému dialogu a porozumění.

Přisuzování mimořádné důležitosti vzdělanosti se odráží ve snahách modernizovat stávající vzdělávací systémy – zvláště školní výuku (globalizace vyučování, vznik alternativních škol apod.). Pro současné „moderní“ **pedagogické směry** jsou charakteristické snahy, aby vytvářené teorie, výchovně-vzdělávací strategie a doporučení nebyly pouze konstrukty hypotetickými, ale aby byly podloženy zjištěnými a vysvětlenými reálnými jevy. Zdůrazňuje se **význam pedagogického výzkumu**. Pedagogika je v tomto pojetí chápána jako **explorativní** (tj. zkoumající) a **explanační** (objasňuje, vysvětluje zjištěné jevy). Velmi podrobně analyzuje pojetí a funkci pedagogiky jako vědy Průcha (2000).

1.3 Cíl výchovy a její složky

Chápeme-li výchovu jako proces intencionální (záměrný, promyšlený), je logické, že se neobejdeme bez vymezení cíle a úkolů tohoto procesu. Teprve po odpovědi na otázku „kam?“ (co chceme, oč usilujeme) jsme schopni zvažovat a specifikovat odpověď na otázku „jak?“ (jaké metody aj. prostředky zvolíme k realizaci výchovného procesu). V textu jsme se již zmínili, že chápání podstaty výchovy a tím i jejího cílového zaměření bylo historicky, filozoficky, kulturně, politicky i jinak determinováno. Podrobným výkladem této tematiky se zabývá např. Blížkovský (1992), též Jůva et al. (2001).

Z mnoha kategorizací výchovných cílů považujeme za jednu ze základních alternativ dělení na **cíle** individuální (důraz na rozvoj jedince) a sociální (zaměření na plnění požadovaných společenských rolí) – preference zdůvodňují různé pedagogické směry. Dále např. i členění na cíle obecné a specifické – obdoba viz vzdělání všeobecné a odborné. Současná pedagogika usiluje o žádoucí propojenost cílů individuálních a sociálních. Určitě platí to, že čím je osobnost zralejší, tím má její osvojování světa více aktivní, výběrový a tvůrčí charakter. Autentickou společnost nemohou vytvářet neautentičtí lidé (Kučerová, 1996). Již ve starších učebnicích pedagogiky (např. Chlup, 1948) bylo zdůrazňováno, že cílem výchovy není pouhá adaptace jedince na stávající stav společnosti, ale vytvoření aktivního vztahu k přírodě, společnosti i sobě samému (podmínka prosperity a dalšího rozvoje).

Při zvažování cílové zaměřenosti výchovy se často setkáváme s vymezením ideálu – „**všestranný a harmonický rozvoj osobnosti**“. Tato formulace v teoretické rovině zní