

MASARYKOVA UNIVERZITA • PEDAGOGICKÁ FAKULTA

# Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy

Sylabus základů pedagogiky

Bohumír Blížkovský

Brno 2013

MASARYKOVA UNIVERZITA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

# **Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy**

**Sylabus základů pedagogiky**

**Univ. prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.**

BRNO 2013

© 1992, 1994, 2013 Bohumír Bližkovský

**ISBN 978-80-210-6186-6**



## O autorovi

Zakladatel systémové pedagogiky a reformátor se narodil 25.5.1929. Po listopadu pověřený vedením týmu expertů pro reformu československého školství, jejíž hlavní racionalizace, demokratizace a humanizace čekají na realizaci v 21. století (1989–1991). Předseda České pedagogické společnosti (1990–1994), vedoucí katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (1990–1994), expert Parlamentu ČR (1993–1994). 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 (1950–1960). Vysokoškolský učitel učitelů (PI Liberec, UJEP Brno, 1960–1973). Po normalizační exkomunikaci působil 16 let na Slovensku (VÚŽÚ, ÚDVPP, UK Bratislava 1974–1990). Rehabilitovaný a jmenovaný univerzitním profesorem (PdF MU Brno, 1990).

Autor a redaktor desítek monografií a sborníků, více než 500 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, 1967–1970, Brno, 1991–1996) a Pedagogické revue (Ba, 1990). Iniciátor a garant čtyř polistopadových odborných konferencí ČPdS (1991–1995), 10 mezinárodních pedeutologických seminářů (1977–1996) 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 jejích 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 zařazený k osobnostem soudobého světa (ABI). Biografické centrum v Cambridge ho uvedlo mezi předními intelektuály (2004). Bližší informace: Pedagogická orientace 1966, č. 20 a 1999, č. 2. Kdo je kdo. Osobnosti české současnosti, 2005, s. 47.

*„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“.*

*(J. A. Komenský 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“.*

*(A. Toffler Třetí vlna)*

*„Mysli globálně, jednej lokálně“.*

*(„Římský klub“)*

# Obsah

1 Úvodem.....	7
2 Metodologie.....	8
3 Pedagogický dialog.....	11
4 Celistvé a otevřené modelování výchovy .....	14
5 Otázky a problémové úlohy.....	25
Literatura.....	26
Bibliografie prof. PhDr. Bohumíra Blížkovského, CSc. ....	29



# 1 Úvodem

Stále si náležitě neuvědomujeme, že nejdůležitější Komenského dílo „Obecná porada“, objevené až roku 1934, náleží k nejvýznamnějším novodobým projektům i objevům systémové funkční tvořivosti. Celostnost podstatných částí, vztahů i procesů lidského světa patří k jeho hlavnímu odkazu. J.A. Komenský již ve své epoše plně pochopil, že prioritní je celek, nikoliv detail, že myšlení analytické má završovat myšlení syntetické. Disfunkční „kouskovitost“, partikulární roztržitost, natož plané konfrontace rozhodně odmítal. Usiloval o univerzální všelidskou dohodu, o stálou všenápravu lidského života a světa. Moudrá pansofie s principy „omnes, omnia, omnio“ (všichni, všechno, veskrze), „homo totus“ (celý člověk) má „*zdvělavat každého, všechny, ve všem, co dovršuje lidství, co je pro život podstatné*“ k celosvětové harmonii (D. Čapková, in M. Janda, Životní postoje a výzvy I. Brno: MU, 2010, s. 29).

*Komenský chtěl učit všechny, všemu podstatnému, celoživotně. V 21. století je to akutní.* Iluze, že internet vyřeší vše, náleží například k nejriskantnějším bludům. Soudobá exploze informací i dezinformací lidské učení neusnadňuje, ale podstatně ztěžuje. Podle A. Tofflera hrozí dokonce *pandemie funkční negramotnosti*, neschopnost řešit složitější problémy. Oběti jsou již i mezi absolventy prestižních univerzit. Postižených přibývá i u nás. Rozšířeným typem jsou *univerzální diletanti*, kteří vědí o všem něco, ale nic neznají pořádně. Opakem jsou *profesionální idioti* tak úzce specializovaní, že znají téměř vše, téměř o ničem. Nejnebezpečnější *univerzální konformisté* jsou zase tak flexibilní, bezzásadoví, neodpovědní, amorální i zkorumpovaní, že „zdůvodní“ kdykoliv cokoliv, jen když vědí „za kolik“. Jsou to novodobí prodejní sofisté, servisní lokajové i bezohlední kolaboranti se silami zla. Ve slušné společnosti jsou absolutně k ničemu.

Nezapomínejme, že bezmezná učenlivost člověka může být i zkázonosná. Málodky byla proměna škol v opravdové „dílny lidskosti“ tak naléhavá, málodky bylo harmonické rozvíjení celého lidského světa tak nezbytné jako v nejjistém 21. století, ve světě postiženém jednostrannou svévolností.

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 strategickou koncepční složku pedagogických výzkumů se zaměříme.

Soudobá i minulé pedagogika nabízí značně široké spektrum odlišných i kontroverzních 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 krize naší civilizace není dosud teoreticky dobře zvládnutá.

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

**K nejpozoruhodnějším a nejproduktivnějším metodologickým iniciativám moderních i postmoderních syntéz náleží obecná teorie systémů.**<sup>1</sup> 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 diferenciaci, 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 substantiální, hledající podstatné prvky jevů i hledisko relační, zdůrazňující vzájemné vztahy prvků i vztahy jevu k jeho okolí, dále hledisko statické i dynamické, strukturální i procesuální, kauzální i finální, 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

---

<sup>1</sup> 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 podnítl vznik mezioborové světové vědecké společnosti pro rozvíjení obecné teorie systémů.

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

- analýzou i funkční skladbou faktorů, na nichž nejvíce závisí kvalita a úspěšnost (účinnost) praktické výchovně vzdělávací činnosti;
- celistvými obrazy (modely) výchovně vzdělávacího procesu i jeho tvořivého vedení;
- axiomatizací pedagogiky, tj. hlubším poznáváním a funkčním 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. vztahy „subjektivě objektově“, 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 poznávání jejich dynamiky a dialektické souvztažnosti.

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

V duchu současné vědy můžeme za soustavu obecně pokládat jakýkoliv účelově definovaný komplex (soubor) elementů (subsystémů, komponent, prv-

ků, 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** (náhodný shluk lidí, pouhá kupa kamení jsou množiny neorganizované, bez vnitřních souvislostí, vztahy mezi jejich prvky jsou čistě vnější).

- **První 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, systémtvorné prvky** (komponenty) a **vnitřní i vnější vztahy zkoumané reality**. Relativní oddělení systému a prostředí doprovázejí vnější vztahy systému a jeho okolí, relativní samostatnost částí systémů vyvolává vnitřní vztahy systému, strukturu sdružující jeho jednotlivé prvky.
- **Třetí princip požaduje pochopení a výklad vývoje daného celku**, orientaci na příčiny, faktory a hybné síly jeho změn, na jeho dynamiku, procesy, vstupy, výsledky a vývojové tendence.

Systémová metodologie využívá všech adekvátních poznávacích a verifikačních možností. K optimálnímu poznání dospívá postupně (aproximativně). Je univerzální a specifická, celistvá i otevřená. Respektuje **zvláštní povahu, komplexnost a celistvost každého jevu**, jeho **procesualnost** i jeho **kontext** s okolní časoprostorovou realitou. **Vedoucí metodou systémového přístupu ke skutečnosti je modelování**. Praktické i teoretické systémtvorné 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 nejdůvěrnější 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 podobu 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,

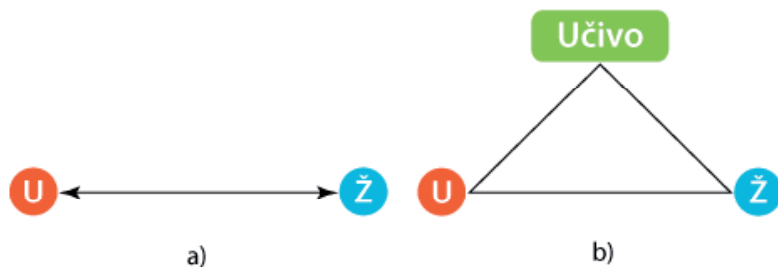
jednostranné, nekomplexní a nesystémové.

Kvalitní výchova v jakýchkoliv konkrétních podmínkách předpokládá dokonalý přehled, pořádná a optimalizaci všech podstatných prvků, vztahů i hybných sil výchovy, vyžaduje dobrou znalost i jejich 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

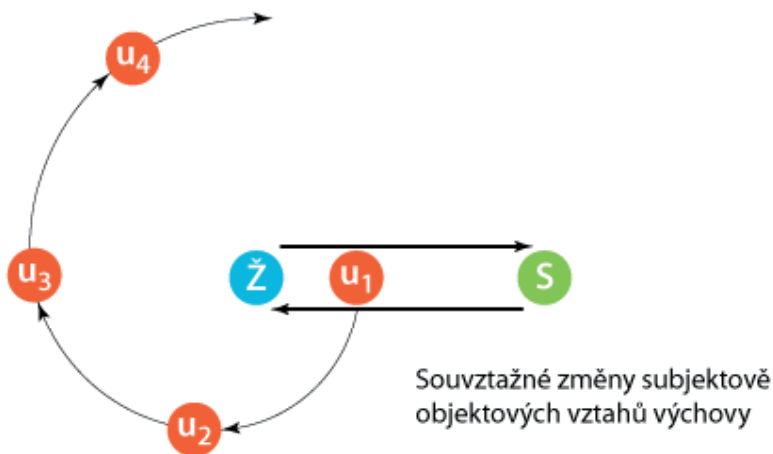
V současnosti soustřeďuje například mimořádnou pozornost **dvoupólový model pedagogického procesu**, zkoumající výchovu jako dialog (viz obr. 1a). Pokušme se o kritiku tohoto modelu z hlediska systémové metodologie. Není obtížné zjistit, který z principů obecné teorie systémů je zvláště ignorován. Radikální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



Obr. 1 a) Dvoupólový model pedagogického procesu (U – učitel, Ž – žák, subjekt učení)  
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 nejvladnější 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 subjektivně objektivních vztahů výchovy (viz obr. 2).



Obr. 2 Schématické znázornění změn míst a úloh vychovatele v závislosti na vyspělosti vychovávaného

S – skutečnost (vnější svět), se kterou je a má být žák (subjekt učení) 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

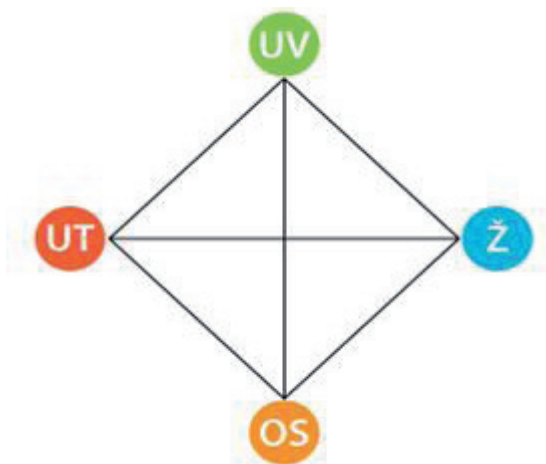
U4 – vychovatelská role nabývá podobu vzorů a rad zkušenějšího životního partnera, zkušenějšího spolupracovníka v povolání podporujícího dobré učení a další sebezdokonalování

## **Pedagogický dialog je 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 pedagogického dialogu. **Pedagogický dialog není jen vzájemnou komunikací vychovatelů a vychovávaných, je též pedagogicky motivovanou interakcí aktérů výchovy s jejich vnějším světem, je i jejich interiorizovaným dialogem. Pedagogický dialog není prostě samoúčelný, bezobsažný, do sebe uzavřený; je otevřený vůči světu, z reálného života vychází a ke kultivaci lidského života i světa směřuje.** Edukátoři v něm pomáhají edukantům orientovat se v jejich světě. **Pedagogické vztahy jsou specifické lidské vztahy, orientované prioritně na rozvoj člověka samého, na rozvíjení všech lidských vztahů ke světu, tj. ke přírodě, ke 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 pedagogicky zprostředkované požadavky i vychovatelé ustupují do pozadí, aby se vychovávaný střetával se samou realitou života a světa stále bezprostředněji, aby se tak učil samostatnosti a odpovědnosti i svobodě více ze životních situací samých, než pomocí instrukcí vychovatele. Tyto kardinální otázky zúžené pojetí dvoupólového modelu více zamlžuje, než objasňuje.

V naší školní pedagogice je dále velmi rozšířený **třípólový model pedagogického procesu** „učitel – žák – učivo“, tzv. **didaktický trojúhelník** (obr. 1b). I tento obraz 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) vzniká **čtyřpólový model**, který dosahuje relativní úplnosti, ale zůstává statický, uzavřený (viz obr. 3).



Obr. 3 Čtyřpólový model pedagogického dialogu

## 4 Celistvé a otevřené modelování výchovy

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

**Základní metodologickou příčinou neúspěchů soudobé světové pedagogiky i školy při výběru základních výchovně vzdělávacích hodnot a základního učiva je kolísání mezi krajnostmi pedagogického objektivismu a subjektivismu.** V podmínkách soudobé informační exploze i civilizační 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 makrosvětva člověka, preferují reformy technické, ekonomické, politické. Pedagogický objektivismus je exocentrický, má sklon k redukcí 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 naopak hledají východiska z labyrintů lidského života především v nápravě vnitřního mikrosvěta člověka; usilují o kultivaci individuálního lidského vědomí, prožívání, celkového bytí. Pedagogický subjektivismus je endocentrický a pedocentrický. Upíná se k soustředěné kultivaci vnitřního světa člověka, na reformy sebe sama. Kultivaci vnějšího lidského světa podceňuje, na život v něm příliš neaspiruje, na reformy okolního reálného světa v podstatě rezignuje. Krajní uplatňování subjektivistických přístupů izoluje subjekt od objektu, zbavuje vychovávané nejcennějšího: jejich vztahů ke druhým lidem, ke společnosti, k přírodě, k světu, v němž žijí.

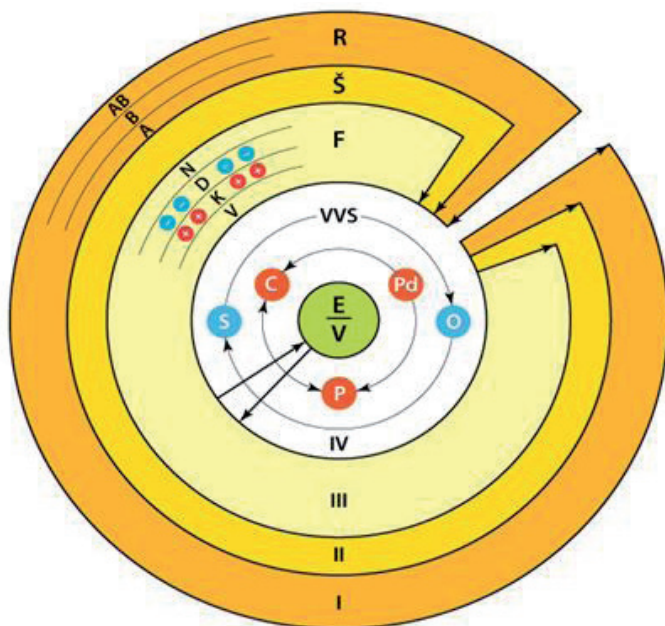
Přijetí subjektálního nebo objektálního východiska jako základního, stejně jako jejich křížení, pokládáme za chybné, poněvadž nerespektuje souvztažnost člověka a jeho světa, nerozlučný vztah subjektu a objektu.

**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 ke 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 transcende duchovních i věčných, antropocentrických, socioentrických i ekologických zřetelů od Komenského „Všenápravy věcí lidských“ až po soudobé výzvy ekologické je nejučinnější cestou ke překonávání jednostranných subjektálních i objektálních endo- i exocentrických, scientistických, technokratických a úzce ekonomických orientací. Objektivní (socio-přírodní) pojetí výchovy, jež vychází z požadavků vnějšího světa člověka, a subjektivní (biologicko-psychologické), jež hájí vnitřní, autentické potřeby tvůrčí seberealizace osobnosti, se v soudobém světě nutně doplňují (Kučerová, S.: *K otázce základních pedagogických pojmů*. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Pedagogica psychologica 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 ke vnitřnímu, od makrostruktury k mikrostruktuře (viz obr. 4). **Podstatou výchovy je optimalizace lidské osobnosti.** Výchovu jednotlivce nelze ovšem oddělovat od kultivace druhých lidí i dalších okolností. **Výchova je vlastně cílevědomé utváření vztahů člověka k jeho světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému.** Nejširším univerzálním vztahovým rámcem výchovy je proto lidský svět v nejobecnějším slova smyslu.



Obr. 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 (Š)
  - 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 ke 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 antro- 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 nastínit celkový přehled faktorů utváření osobnosti (viz obr. 5).



Obr. 5 Přehled formativních faktorů osobnosti

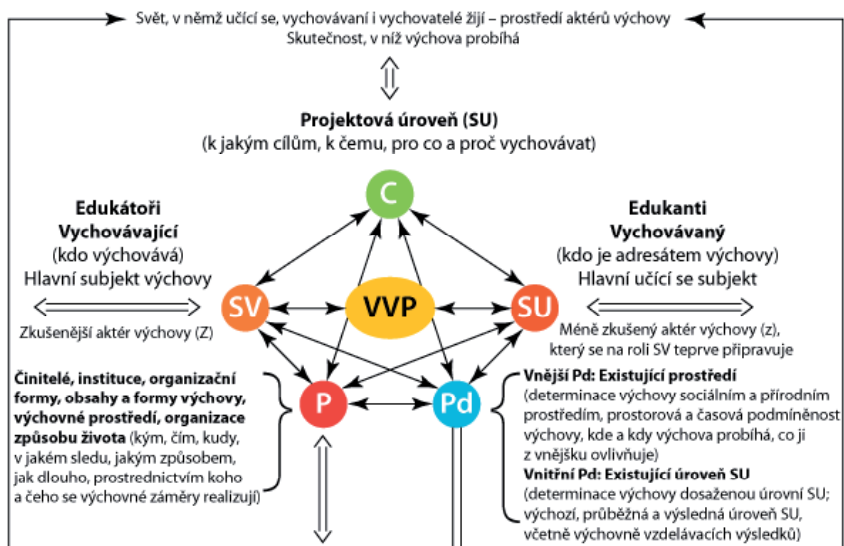
Tradiční školská pedagogika i praxe se jednostranně orientuje na výchovné působení (kvadrant I.). Vliv ostatních faktorů (kvadranty II., III., IV.) často podceňuje i přehlíží, třebaže sociální prostředí (II) ovlivňuje často vývoj osobnosti více než výchovné působení (I). Úsilí o kvalitní výchovu vyžaduje 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 nejučinnějších forem výchovně vzdělávacího procesu).

#### IV. Sféra lidského učení, určité výchovně vzdělávací soustavy

představuje již pedagogicky záměrné utváření lidí. Z dosavadních vědeckých poznatků i praktických zkušeností vyplývá, že základní systémotvorné prvky i relace procesuální stránky určité výchovně vzdělávací soustavy (VVS) tvoří:

- subjektivě – objektivě a
- cílově – prostředkově – podmínkové vztahy výchovy (viz obr. 6)

#### PEDAGOGICKÉ UMĚNÍ TVOŘÍ Z TĚCHTO SOUVZTAŽNOSTÍ



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 akter výchovy, hlavní šířitelé a reprezentanti podstatných pozitivních společenských zkušeností)

SU, z – edukanti, vychovávaní, subjekt učení (hlavní učící se subjekt, méně zkušený akter 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, ve kterém žijí. Mimořádnou lidskou učenlivost 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 sdílujeme 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 osob se s učením druhých lidí 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, ve 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.

### **Cíle výchovy**

Jestliže pojem podmínky výchovy zahrnuje to, co již reálně existuje, pak výchovné cíle vyjadřují objevené a vědomě zvolené pedagogické možnosti, určují to, co býtí má, čeho má výchova dosáhnout. Cíle projektují výchovně vzdělávací výsledky, žádoucí vývoj vychovávaných a vychovávajících se skupin a jednotlivců. Cíle projektují kvality osobností, jejich činností, sociálních vztahů i kvality celých lidských skupin. Zahrnují konkrétní cíle výuky, směrodatné hodnoty, i projekty minimálních výchovně vzdělávacích výsledků, tzv. pedagogické standardy. 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.**

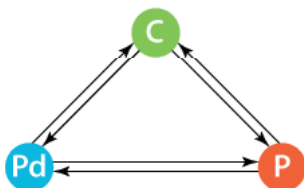
### **Výchovné prostředky**

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)<sup>2</sup>;
3. soustavu výchovně vzdělávacích metod a prostředků v užším, tradičním slova smyslu,
4. výchovné prostředí a kultivaci celého životního prostředí i způsobu života vychovávaných lidí;
5. pedagogické využívání eufunkčního potenciálu funkcionálního utváření lidí.

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

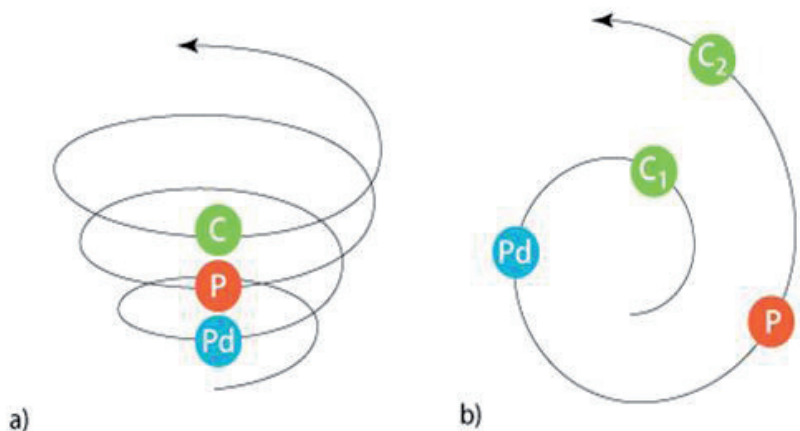


<sup>2</sup> na určité složky obsahu můžeme ovšem nazírat též jako na konkretizované výchovně vzdělávací cíle

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 strnulá 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 funkcím každé pedagogické tvořivosti.

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

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



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 věděni a ztrácí v mravech, více ztrácí než získává ... v Hubme nevědomost i nemravnost, aby nezhubily nás“, varoval již J. A. Komenský.

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

Poslední rovinu modelu tvoří jednotlivé nebo neúplné prvky výchovy (subjekty, cíle, podmínky) a jejich dílčí vztahy bez fungujících, kompletních souvztažností.

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

### Závěrem

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

1. **Pedeutocentrické modely** reprezentují *autoritativní koncepcce*. 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, takže výchovu a kultivaci anuluje.
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 samoúčelného 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, ke 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).

Podarí-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 autotréningu,
  - 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 výchovně 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.



## Literatura

1. Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1991.
2. Bertalanffy, L.: General System Theory. Brazilien / New York, 1972.
3. Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. Ostrava: Amosium, 1997, 315 s.
4. Huschke, R.: Systemische Pädagogik I. 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. Syllabus. [www.ksl.wz.cz](http://www.ksl.wz.cz), e-mail: [vydavatel@seznam.cz](mailto:vydavatel@seznam.cz).
16. Blížkovský, B.: K polistopadovému vývoji našeho školství. Komenský, 2009, č.3.
17. Blížkovský, B.: Umíme se dobře učit? Pedagogická orientace, 2009, č. 2.
18. Blížkovský, B. a kol: Živé hodnoty Masarykova Československa pro 21. století. Polistopadové bilance a výhledy. Brno: CCB, 2012, 328 s.

## **Poznámka editorů**

Proměna škol v opravdové „dílny lidskosti“ v zemi Komenského je již svrchovaně naléhavá. Inspirací k nápravě je i tato inovace základů pedagogiky. K blížkému 25. výročí československému listopadu 1989 editoři připojili i dovětek bibliografie autora, dokumentující poslední československé pedagogické konference, obnovu Pedagogické orientace v roce 1990, odborné návrhy na racionalizaci, demokratizaci a humanizaci našeho školství i další polistopadové aktivity ČPdS.

## Bibliografie

prof. PhDr. Bohumíra Blížkovského, CSc.

### Základní personální údaje

Univerzitní profesor PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., narozený 25.5.1929 v Ivančicích, absolvoval dvojí vysokoškolské vzdělání v Praze (učitelství D–Z–Ov na PdF UK v roce 1951 a pedagogiku, psychologii, logiku na VŠP v roce 1957), praxi učitele základní a střední školy v severních Čechách (Železný Brod, Zásada, Liberec, 1950–1960) i odborného asistenta a docenta na Pedagogickém institutu v Liberci a UJEP v Brně (1960–1973). Za protest proti okupaci Československa byl propuštěn; díky přímluvě prof. Dr. L. Bakoše, CSc. aj. se věnoval ekologii a dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v ústavech Slovenska (1974–1990, poslední dva roky na Univerzitě Komenského v Bratislavě). **Po rehabilitaci a jmenování profesorem vedl katedru pedagogiky a jím založenou Laboratoř pedagogického výzkumu PdF MU v Brně (1990–1994).**

Věnoval se obecné pedagogice, pedeutologii, mravní výchově, metodice činnosti třídních učitelů a vedoucích pedagogických pracovníků, optimalizaci výchovně vzdělávací soustavy a osvětové roli škol jako „dílen lidskosti“ i celé humanitní demokracie. Od roku 1960 řešil úkoly státního výzkumu, je autorem 500 odborných prací, 12 monografií. Hlavní „**Systémová pedagogika**“ (Ostrava: Amosium, 1992, 1997. 315 s.) rozvíjí pedagogickou, antropo- socio- i ekogenní dimenzi obecné teorie systémů k účinné kultivaci a udržitelnosti vnějšího a vnitřního světa člověka. Úspěšná „Příručka třídního učitele“ vyšla pětkrát.

Redaktor časopisů Pedagogika, Pedagogická revue a Pedagogická orientace. **Vedl celostátní komisi expertů pro polistopadovou reformu československého školství (1989–1991);** navržená racionalizace, demokratizace a humanizace je stále naléhavější. **Předseda ČPdS** při ČSAV-AVČR (1990–1994), člen GA AVČR a expert pro vědu a vzdělání Parlamentu ČR (1992–1996), předseda ČSV (1996–1998) a DK. Koordinátor komparativní profesiografie středoevropského učitele a deseti celostátních pedeutologických seminářů s mezinárodní účastí (1977–1996). Garant čtyř polistopadových odborných konferencí ČPdS (1991–1995).

Jako předseda prezidia a dalších odborných i občanských iniciativ organizoval šest mezinárodních mezioborových konferencí o naší pozici a roli v soudobém světě, včetně spoluredakce, edice a kolportáže osmi publikací (1993–2012). Shrnující „**Živé hodnoty Masarykova Československa pro 21. století. Polistopadové bilance a výhledy**“ (Brno 2012, 328 s.) potvrzují strategický směrodat

ný i sebezáchovný význam tvůrčího rozvíjení kritického realismu, humanitního demokraticismu, mezinárodní demokratické unie a kolektivní bezpečnosti v nejméně 21. století.

Aktivně se účastnil i mezinárodních pedagogických konferencí ve Francii, Německu, Rakousku, Dánsku, Švédsku, Rusku, Bulharsku, Jugoslávii a Maďarsku. Roku 1970 obdržel pozvání UNESCO na konferenci v Paříži (účast nepovolena), roku 1992 zastupoval Československo ve Fuldatalu na pozvání Rady Evropy.

Držitel Stříbrné medaile Univerzity Komenského v Bratislavě za rozvoj učitelského vzdělání a Medaile J. A. Komenského od vlády ČSFR (1992). K miléniu uveden v adresáři osobností světa ABI a roku 2004 zařazen mezi přední intelektuály Biografického centra v Cambridge (Viz též 5000 životopisů. Kdo je kdo. 5. vydání. Praha: 2005, s. 47).



**První díl personální bibliografie** profesora Blížkovského publikovala Pedagogická orientace (1996, č. 20, s. 165–189), čtvrtletník ČPdS, který autor v šedesátých letech spoluzakládal a po roce 1989 spoluobnovil. Obsahuje 407 údajů z let 1955–1996 a medailon od prof. Dr. O. Baláže, DrSc. Z uvedených monografií, knih, výzkumů a projektů připomeneme jen nejdůležitější.

Vysvětlivky zkratk: ABI – Americký biografický institut, BB – iniciály autora, ČPdS – Česká ped. společnost, ČSV – Československý výbor, DK – Dědictví Komenského, MM – Masarykovo muzeum v Hodoníně, MSA – Moravsko-slezská akademie, NO – Národní obrození, PdF – ped. fakulta, PO – Pedagogická orientace, VSL – Vídeňské svob. listy):

- **Řízení výchovné práce ve třídě.** Praha: SPN, 1960. 190 s. Kandidátská dizertační práce, obhájená v Pedagogickém ústavu J.A. Komenského ČSAV dne 12. 12. 1963. Oponenti: Prof. Dr. J. Váňa, ředitel PÚ JAK ČSAV a prof. Dr. J. Novotný.
- **Metodologie výzkumu řízení výchovy.** Habilitační spis, obhájený na PdF UK v Praze 20.12.1966. Oponenti: akademik O. Pavlík, Prof. Dr. J. Kopecký, CSc., Prof. Dr. J. Kopáč, CSc.
- **Výchovná soustava.** 1967, 200 s. Studie získala v celostátní soutěži první cenu. Vyhlášené a smluvně potvrzené vydání této monografie ve SPN cenzura po roce 1968 zrušila.
- **Chlup, O., Kopecký, J. a kol. Pedagogika.** Praha: SPN, 1963. 360 s. a další 4 vydání. BB – autor kapitol o mravní a pracovní výchově.
- **Blížkovský, B. a kol. Příručka třídního učitele.** Praha: SPN, 1963. 340 s. Upravená verze vyšla 5x, česky, slovensky, maďarsky.
- **Ke vztahu kauzality a finality v pedagogickém myšlení.** Pedagogika, roč. 17, 1967, č. 1, s. 85–90.
- **Rámcový program výchovy učitelů.** Liberec: Pedagogický institut, 1963. s. 9. Konkretizoval vyspělosti sociální, mravní, pedagogické, studijní, tělesné, kulturní, polytechnické a vlastivědné.

- **Podíl na celostátní reformě učitelského studia.** Návrh studijních osnov teorie výchovy pro pedagogické fakulty, schválený MŠK 24.9.1964, čj. 40 139/64-III/1d.
- **Návrh studijního plánu nového vysokoškolského studia vychovatelství zpracovaný pro MŠ ČSR a schválený tímto ministerstvem r. 1970** (Příloha MŠ ČSR k čj. 9 657-31 ze dne 18. 3. 1971).
- **Diplomní studium pedagogiky a problém soustavy pedagogických kvalifikací.** Učitelské vzdělání, zprávy ÚÚV na KU v Praze, č. 20, 1970, s. 3–9.
- **Kritéria taxonomie výchovných cílů.** Referát na mezinárodním sympoziu UJEP, Brno, 1969. In: Cíle estetické výchovy. Brno: UJEP, 1971, s. 54–63 (v r. 1974 cenzurou PdF UJEP vyřazeno).
- **Ke koncepci učitelského studia.** Rozmnoženo 1971, s. 34. Expertíza pro rektorát UJEP v Brně. Úředně vyžádaný posudek z ÚÚV KU v Praze od Prof. Dr. A. Dostála, CSc. je z 19. 12. 1971.
- **O systémovém přístupu k výchově.** Zpráva státního výzkumu ČSAV, strojopis, 1972, s. 230.
- **O charakterotvorném procesu.** Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1976, č. 3, s. 195–212.
- **Rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků.** In: Sborník kabinetu pro spolupráci s UNESCO. Praha, 1977.
- **Project of the System of Educational Professions, Qualifications and Specializations in Czechoslovakia.** Newsletter, vol. 3, No 2. Prague: Europa Information Centre of the Charles University for Further Education of Teachers, 1979, s. 45–51 (též rusky a česky).
- **Blížkovský, B. a kol. Projekt pedagogických profesí, specializací a kvalifikací pro výchovně vzdělávací soustavu ČSSR.** Prognóza kategorií, typů a kvalifikačních tříd pedagogických pracovníků a návrh obvodů pro systemizaci jejich pracovních míst. Závěry celostátního výzkumu. Bratislava: SPN, 1980. s. 464.
- **Komplexní a systémové pojetí výchovy. První díl systémového přístupu k výchově.** Bratislava: SPN, 1983, s. 144. Recenze: Grulich, V. Pedagogika, 1985, r. 35, č. 1, s. 117–119. Učitelské noviny (slov.), 1984, r. 34, č. 23, s. 12. Nowakova, K.D. Nowa szkola, 1988, č. 11, s. 694–701.
- **Blížkovský, B. a kol. Profesionalizácia učitelského vzdelávania.** Bratislava: SPN, 1984, s. 284.
- **Dialektické zákonitosti výchovy. Druhý díl systémového přístupu k výchově.** Bratislava: SPN, 1987, s. 299. Recenze: Brunovský, J. Socialistická škola, 1988–1989, r. 29, č. 2, s. 94–95.
- **Perspektivy profesionálního rozvíjení vedoucích pedagogických pracovníků.** Projekt nomenklatury. Závěry celostátního výzkumu. Bratislava: SPN, 1987, s. 126.
- **Pedeutologia, komparatistika i kadry pedagogiczne. Tendence kształcenia pracowników pedagogicznych.** Studia Pedagogiczna. Warszawa: PAN Osolineum, 1988.
- **Pedagogická encyklopedie Slovenska (OPES).** Spolupráce při přípravě ve třech redakcích: obecná pedagogika (ak. O. Pavlík), srovnávací pedagogika (dr. J. Lihocický), řízení výchovy a vzdělávání (Prof. Dr. Z. Obdržálek, DrSc.), 1980–1990.



- Např. příprava heslářů a hesel srovnávací pedagogiky: „Školstvo a vzdelávanie pedagogických pracovníkov v SSSR, NDR, MLR, BLR a RSR“. Slov. UN, 1983, č. 16, 18, 20, 22, 26.
- **Vplyv životného prostredia na utváranie osobnosti.** Studijní text pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zpracovaný na základě závěrů SPV VIII-1-9. Bratislava: SPN, 1980, s. 144.
  - **Hlavní závěry a návrhy z analýzy řízení metodických útvarů na školách a zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.** Výzkumem podložená expertíza pro MŠMT SR a ČR z 15.12.1988, s. 19.
  - **Hesla „Pedagogická kvalifikácia“, „Škola vysokých studií pedagogických“ a „Triedny učiteľ“.** In: Pavlík, O. a kol. Pedagogická encyklopédia Slovenska. Bratislava: Veda, 1984 a 1985, 2. díl, s. 354 a 458–459.
  - **Tendence vzdělávání pedagogických pracovníků.** Úvodní referát V. celostátního pedeutologického semináře s mezinárodní účastí. In: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov. Sborník. Bratislava: SPN, 1987, s. 24–68. Spoluredaktor a gestor semináře.
  - **Autoregulácia.** Vzorové heslo pro Pedagogickou encyklopedii o řízení výchovy a vzdělávání. Bratislava: SAV a UK, 1988, s. 1.
  - **Riadenie výchovnovzdelávacej sústavy jako optimalizácia procesu a výsledkov výchovy.** Třetí díl systémového přístupu k výchově. Bratislava: SPN, 1990, 228 s. Recenze: Užitečná pomocka. UN (Slov.), 1990, č. 9, s. 6.
  - **Doporučení ke školské reformě ČSFR po 17. 11. 1989,** zpracované Expertní skupinou pro strukturu a řízení školství při MŠ SR (předseda B. Blížkovský): **K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání.** Problémy reformy základního a středního školství. Předáno vedení MŠ SR a ČR 29.1.1990. K širší odborné a veřejné diskuzi publikováno: *Učitel'ské noviny* (slov.), 1990, č. 6, s. 7–9. *Učitel'ské noviny* (čes.), 1990, č. 10, s. 6–7 Inspirace ze Slovenska. *Jednotná škola*, 1990, č. 6, s. 481–493. *Komenský*, 1990, č. 9, s. 517–520. *Pedagogická orientace*, 1991, č. 1, s. 137–148.
  - **K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání.** Předáno vedení MŠ SR a ČR počátkem června 1990. K širší odborné a veřejné diskuzi publikováno: *Učitel'ské noviny* (slov.), 1990, č. 25 a 27. *Učitel'ské noviny* (čes.), 1990, č. 32 a 38. *Komenský*, 1990, č. 3, s. 129–133. *Pedagogická orientace*, 1991, č. 1, s. 149–159.
  - **On the Results and Trends in Pedeutological Research.** In: Scientific and Technological Innovation and Education for the World of Tomorrow. 10th Congress WAER. Praha-Brusel, 1990, s. 404–407 (Sborník Světové asociace věd o výchově).
  - **Problémy a perspektivy učitel'ského vzdělávání. Projekt reformy učitel'ského vzdělávání na Masarykově univerzitě,** zpracovaný expertní skupinou při rektorátu (předseda B. Blížkovský) z r. 1990/91. *Universitas*, 1991, č. 3, s. 35–41. *Pedagogická orientace*, 1991, č. 2, s. 107–114.
  - **Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Monografie celistvého a otevřeného pojetí výchovy.** Ostrava: Amosium, 1992, 303 s. ISBN 80-85498-18-9. Recenze: *Pedagogická orientace*, 1993, č. 6, s. 142–143 (J. Maňák). *Pedago-*

- gická revue*, 1995, č. 1–2, s. 82 (Z. Obdržálek). *Pedagogická revue*, 1994, č. 5–6, s. 292–293 (O. Baláž). *Zlatý máj*, 1993, 37, č. 4–5, s. 222–223 (M. Krejčová). *Pedagogika*, 1994, s. 302–303 (P. Novotný). *Pedagogika na cestě k lidskosti. Výchovatel*, 1992, č. 1, s. 32. Informace o novince. *Pedagogická orientace*, 1992, č. 4, s. 115–117. O pedagogickém optimismu. *Rovnost*, 9.2.1994 (D. Franěk).
- **Europäische Dimension der Schulreform in der Tschechoslowakei**. Referát za ČSFR. Zasedání expertů Rady Evropy o sekundárním školství na téma „Autonomie a odpovědnost školy.“ SRN, Fuldata, 5.–7.10.1992.
  - **Teacher’s Education for EU 21st. Century**. Referát na semináři ATEE (Association for Teacher Education in Europe) „Educational Research and Teacher’s Education in Europe“. Francie, Lyon, 2.–4. 7. 1992 (spolu se S. Kučerovou).
  - **Universalität – Pluralität – Identität als Dimension der Erwachsenenbildung in Europa**. Referát na mezinárodní konferenci Europäische Akademie in Wien. Vor dem Beitritt zur Europäischen Gemeinschaft, 20.–25. 7. 1992 (spolu se S. Kučerovou).
  - **Aktualne problemy kształcenia nauczycieli w Republice Czeskiej**. In Jasiński, Z. (red.) *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*. Opole, 1994, s. 309–323. ISBN 83-901082-3-2.

**Československé pedeutologické semináře s mezinárodní účastí** (koncepte, gesce, organizace):

- I. **Kreativita a rozvíjení pedagogické tvořivosti**. Bratislava, 1977.
- II. **Didaktické otázky učitelského vzdělávání**. Praha, 1978.
- III. **Utváření profesionálních dovedností pedagogických pracovníků**. Piešťany, 1980.
- IV. **Pedagogika a střední pedagogické školy**. Štířín, 1982.
- V. **Systémové pojetí učitelského vzdělávání**. Piešťany, 1984.
- VI. **Vztah přípravného a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**. Štířín, 1986.
- VII. **Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků**. Piešťany, 1987.
- VIII. **Koncepte učitelského vzdělávání**. Bratislava, UK, 1989. In Kučerová, S. (red.) *Za koncepčnost učitelského vzdělávání*. Zborník. Bratislava: UK, 1990. 216 s. Spoluautor a autor (s. 9–27).
- IX. **Učitel v demokratické škole**. Brno: MU, 1993. In Šimoník, O. (red.) *Učitel v demokratické škole*. Brno: Paido, 1994. 179 s. (s. 19–22).
- X. **Profese – vzdělávání – tvořivost učitelů**. Brno, 1995. *Pedagogická orientace*, 1995–1996, č. 16–20.

**Expertízy Rady pedagogických věd ČR** (iniciátor, zakládající člen, spoluautor)

- **Ke školské reformě** (z 3. 3. 1992). *Pedagogická orientace*, č. 4, s. 43–48.
- **K rozvíjení oborových didaktik a pedagogik** (z 26. 5. 1992). *Pedagogická orientace*, č. 5, s. 61–66.
- **Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů** (z 25. 6. 1992). *Pedagogická orientace*, č. 5, s. 86–93. Na základě podkladů RPV ČR formuloval B. Blížkovský.

**Odborné konference České pedagogické společnosti** (koncepce, gesce, organizace, úvodní referáty):

- I. **J. Á. Komenský a přítomnost.** Brno, 25.–26.3.1991. **Demokracie, odbornost a výchova.** Úvodní referát v roli předsedy ČPdS při ČSAV na prvním setkání české pedagogické obce po 17.11.1989. Publikované verze: *Učitelství noviny* (čes.), 1991, č. 20, s. 8. *Pedagogika*, 1991, č. 5–6, s. 669–676. *Pedagogická revue*, 1991, č. 8, s. 561–568. *Komenský*, 1991, č. 1, s. 10–11. *Pedagogická orientace*, 1991, č. 1, s. 20–27.
- II. **Tradice a perspektivy české školy i pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa.** Ústí n. L., 20.–21.11.1992. Úvodní referát BB. *Pedagogická orientace*, 1992, č. 6, s. 20–33.
- III. **Učitel, škola a pedagogika ve 20. století.** Hradec Králové, 16.–17.9.1994. *Pedagogická orientace*, 1994, č. 12–13, s. 6–12. (úvodní referát BB), s. 161–167 (zpráva předsedy BB „Krise pedagogiky a pedagogika krize“).
- IV. **Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů.** Brno, 18.–19.9.1995.
  - **Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků.** *Pedagogika*, 1990, č. 5, s. 503–519.
  - **Řízení metodických ústavů na školách a institucích dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.** Závěrečná zpráva celostátního výzkumu RŠ 1-05-04, 48 s. Pozitivně oponováno 24.10.1990 ve Starém Smokovci. Oponenti: Doc. Dr. J. Pšenák, Dr. J. Klusák.
  - **Další vzdělávání, sebezvzdělávání a rozvíjení tvořivosti pedagogických pracovníků.** Závěry z výzkumu. *Pedagogická orientace*, 1992, č. 3, s. 79–101.
  - **Pedeutologické základy dalšího vzdělávání učitelů.** Závěry resortního výzkumu pro MŠMT ČR. Pozitivně oponované XII, 1993. 37 s. (spolu se S. Kučerovou).
  - **Devatero podnětů pro soudobou pedeutologii,** úvodní referát a celková gesce X. celostátního pedeutologického semináře s mezinárodní účastí v Brně-Šlapanicích „Profese, vzdělání, tvořivost učitelů“, 18.–19.5.1995. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 16–17, s. 12–29.
  - **Projekt komparativní profesiografie evropského učitele. Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů ČR v mezinárodním srovnání na prahu 21. století.** GAČR, 1994, 1995. 34 s. Česká a anglická verze. (spolu se S. Kučerovou).



**Druhý díl personální bibliografie** prof. dr. B. Blížkovského, CSc. doplňuje hlavně léta 1997–2012. Překonávání naší i civilizační krize na přelomu 20. a 21. století je mimořádně náročnější. Obzory a vztahy pedagogické problematiky se značně rozšířily; začneme proto přehledem publikací „České otázky“ v 21. století.

**Mezinárodní mezioborové konference a publikace o naší pozici a roli v soudobém světě** (1993–2012). Autorské seznamy zahrnují stovku předních odborníků. Předseda prezidia a vedoucí redaktor 7. a 8. závěrečné knihy: prof. dr. B. Blížkovský, CSc. (jeho autorské příspěvky jsou připojeny u jednotlivých titulů; jejich číslování navazuje na rok 1996). Vedoucí redaktorka předchozích sborníků: prof. dr. S. Kučerová, CSc. Ze šesti konferencí vyšlo osm publikací:

- I. **Idea Československa a střední Evropa. Tři čtvrti století Československa, příloha.** Sborníky z konferencí v Brně a Martině (říjen 1993). Brno: Doplněk a Konvoj, 1994 a 1995. 312 s. a 67 s. (BB – **Naše soudobá krize – po stu letech**, s. 148–159; **Idea demokratické unie**, s. 230–233; spolu se S. Kučerovou: **Věrní zůstaneme. Braňme náš společný stát**, příloha, s. 30–34).
- II. **Českoslovenství – součást evropanství.** Sborník z konference v Luhačovicích (srpen 1995). Brno: Konvoj, 1996. 432 s. (BB – **Českoslovenství včera, dnes a zítra**, s. 11–16; **Co rozumíme střední Evropou**, s. 16–17; **O naší svěbytnosti a vzájemnosti**, s. 24, **Glosy k mnichovanství**, s. 62–80; **Česká a evropská dimenze vzdělávání**, s. 283–292; **K závěrům „Luhačovic 95“**, s. 329–332).
- III. **Českoslovenství – středoevropanství – evropanství.** Sborník z konference v Luhačovicích (srpen 1997). Brno: Konvoj, 1998. 536 s. (BB – **Demokracie a odbornost**, s. 351–361; **Jde o kontinuitu dobrého**, s. 449–457; **Glosy k příčinám a důsledkům druhého dělení Československa**, s. 507–522).
- IV. **Bilance a výhledy středu Evropy na prahu 21. století.** Sborník z konference v Kostelci nad Černými lesy (listopad 1999). Brno: Konvoj, 2000. 375 s. (BB – **TGM a perspektivy demokracie**, s. 60–66. Převzal též sborník MSA, **Výchova občanů k demokracii II.**, Praha. VŠE, 2000, s. 71–75 a Univerzitní noviny. Brno: MU, 2000, s. 47–49; **Aktuálnost Masarykovy snahy o demokratickou unii střední Evropy**, s. 109–118. Převzala též **Mezinárodní politika**, 1999, č. 2, s. 33–35; **Bilance a výhledy našeho světa na prahu 21. století**, s. 339–363).
- V. **Česká a slovenská otázka v soudobém světě.** Sborník z konference v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR (březen 2002). Brno: Konvoj, 2002 (1. vyd.), 2004 (2. upravené vyd.).
- VI. **Česká a slovenská otázka v EU.** Aktualizace. Brno: Konvoj, 2004. 445 s. (BB – **Masarykova otázka sociální po stu letech**, s. 46–50, převzato: MM Hodonín: 2002, TGM a sociální otázka, s. 112–117, Pedagogická orientace, 2001, č. 3, s. 101–104, Balvín, J. a kol. Romové a sociální pedagogika. Ústí nad Labem: 2001, s. 97–99; **Kacífské eseje Jana Patočky**, s. 118–120; **Riziko odcizování** (spolu se S. Kučerovou), s. 128–131, převzato: Univerzitní noviny. Brno: MU, 2002, č. 7–8, s. 39–41, VSL, 2002, č. 39–44. Zprávy z Kruhu, 2002, č. 2; **Má střední Evropa budoucnost?**, s. 132–137, převzaly též VSL, 2003, č. 34–38; **Zůstane „Bařív kanál“ torzem?**, s. 164–165, převzato: sborníky MSA Brno a EPI Kunovice, 2007, s. 251–252; **Zůstáváme věrní?**, s. 193–200; **Výchova k demokracii. Bez dobrých učitelů se dobře učít nenaučíme. Ke krizi našeho školství**, s. 322–331, **Náš svět na prahu 21. století. Rozporuplná globalizace; K reformě EU. České a slovenské bilance a výhledy, Putování naší budoucností**, s. 344–385).
- VII. **Živé hodnoty Masarykova Československa. Směrodatné hodnoty pro 21. století.** Sborník z konferencí k 90. výročí vzniku ČSR v Brně 22.–23. 10. 2008. 1. vyd. a dotisk. Brno: CCB, 2009. 266 s., 3. upravené vyd., 2010. (BB – **Masarykova cesta kolem světa za demokratické Československo**, s. 26–31, převzaly též VSL, 2009, č. 41–48; **Směrodatné hodnoty pro 21. století**, s. 225–232; **Školství odpovídající potřebám dobře se učící společnosti ČR stále postrádá**, s. 258; **Role, pozice a struktura střední Evropy**, spolu s A. Matouškem, s. 240–242; **Globální naděje a hrozby. EU a Lisabonská smlouva**, s. 243–246).
- VIII. **Živé hodnoty Masarykova Československa pro 21. století. Polistopadové bilance a výhledy.** Brno: CCB, 2012. 328 s. Shrnující novinka.

## **Z ohlasů na výše uvedené publikace**

- A. Ort, NO 3.10.1995, 2003, č. 17, 2004, č. 4 a 5.  
Z. Šamberger, Aktuálnost Masarykova odkazu stále živa. Recenze. NO, 2005, č. 5.  
Ohlasy v NO: 29.3.2007, 2009, č. 15 a 22, 2010, č. 9 a 15.  
V. Leška, Mezinárodní politika, 1996.  
J. Haubelt, HN, 29.9.1997.  
Kanadské listy, 1998, č. 11–12, 1999, č. 7–8; I. Feierabend, 2000; 2003, č. 3–4, 2004, č. 3–4, 2007, č. 9–10.  
PO, 1998, č. 1, s. 117–118.  
Demografie, 2000, č. 1, 2002, č. 4.  
Echo, Brno, 2001, č. 2.  
I. Pospíšil, Rovnost 2001, č. 4. Diskuze. Universita. Brno: MU, 2001, č. 2 a 4, 2003, č. 1.  
B. Koblíha, Londýn 17.4.2002.  
Bariéry, 2002, č. 6.  
Nový domov. Toronto, 2003, č. 22.  
Americké listy, 15. 5. 2003.  
VSL, 2003, č. 3–4, 2008, č. 20 a 45–52, 2009, č. 41–42, 2010, č. 13–24.  
Obrysy – Kmen, 2004, č. 40.  
J. Sedlák, Rovnost, 18. 10. 2004.  
EP, International conferenc. Kunovice: 2005, s. 362.  
Memento z Luhačovic. Slovanská vzájemnost, 2007, č. 101, s. 2.  
Poděkování Společnosti M.R. Štefánika. Bradlo, 2008, č. 52, 53.  
Závěry X. sněmu ČSV. Luhačovice, Praha, Brno, Bratislava, 10. 6. 2010.  
Prof. R.O. Zucha, Internationale Zeitschrift für Sozialpsychologie, 2012, č. 1.

## **Další publikace B. Blížkovského z let 1997–2012**

414. **Systémová pedagogika. Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy.** 2. upravené vydání. Ostrava: Amosium, 1997. 315 s.  
415. **Profesní příprava učitelů geografie na VŠ ČR.** Spoluředitel grantu doc. dr. A. Wahla, 1997.  
416. **K pedagogickej dimenzii ekologie.** Žilina: UNI, Ekológia a život, 1997, č. 2, s. 24–25.  
417. Deklarace objasňující nebo zatemňující? ČTK, 15.12.1996  
418. Ke stavu naší vzdělanosti. Rezoluce Rady MSA, podporující obnovu PÚ JAK AVČR a pobočky VÚP na Moravě. (spolu se S. Kučerovou a Z. Veselou). Brno, leden 1998.  
419. Vzdělanost versus nevzdělanost. PO, 1999, č. 1, s. 37–41.  
420. **Celkové zhodnocení stavu vzdělávání v ČR.** PO, 1999, č. 4, s. 2–16.  
421. Nejde jen o tragedii Jihoslovanů. Rovnost, 26.4.1999.  
422. BB, Kučerová S., Kurelová, M. (red.) a kol. **Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti.** Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. Závěry komparativní profesiografie. Brno: Konvoj, 2000. 252 s.  
423. Projekt výzkumu funkčnosti vysokoškolské přípravy učitelů. PO, 2000, č. 4, s. 118–119.  
424. Co je systémová pedagogika. Ústí nad Labem. Hnutí R, Romové a pedagogika, 2000, 147 s. (předneseno též na TU v Liberci 24.–25. 3. 2000).  
425. K vizi TGM máme zatím daleko. Mosty, 7.3.2000, č. 10.  
426. Diferenciace „Bílá kniha“. PO, 2001, č. 1, s. 109–113.  
427. **Dočkáme se vnitřně diferencované integrované školy?** Pedagogika, 2001, č. 3, s. 259–263.

428. Pedagogická reforma nás teprve čeká. Protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30.–31.8.2000. Brno: Konvoj, 2001, s. 32–34.
429. K polistopadovému zanedbávání odkazu TGM. Sborník MM Hodonín: 2001. TGM na přelomu tisíciletí. Převzaly též Univerzitní noviny. Brno: MU, 2001, č. 2, s. 38–41.
430. Vyjádření brněnského Kruhu občanů, vyhnanych roku 1938 z pohraničí. Připravil BB, podepsala předsedkyně dr. M. Novotná. Praha: Zprávy z kruhu, 2001, č. 2.
431. **Odpovědná, celistvá a otevřená řešení složitých problémů soudobého světa by měla být kategorickým imperativem.** In: Kritika systémových přístupů. Hradec Králové, UHK, 2002, s. 20–22.
432. **Dočká se ČR vzdělávání učitelů pro dobře se učící společnost?** Akutnost reformy učitelského vzdělávání. PO, 2002, č. 2, s. 116–121.
433. Zachovejme Dědictví Komenského. Výzva Rady DK za předsednictví BB. Brno: Komenský, 2002/3, č. 4, s. 50.
434. Vzpomínka na PhDr. M. Riedla. PO, 2002, č. 4, s. 114–115. Universitas, 2002, č. 4, s. 22–23.
435. Pozoruhodné novinky polské pedeutologie. Převzala PO 21.1.2002.
436. **Ke stavu české pedagogiky** (spolu se S. Kučerovou). PO, 2003, č. 3, s. 40–43.
437. Zůstane naše škola česká? Referát na konferenci ČPdS v Brně, 2003.
438. **Systémové pojetí pozice a role středu Evropy v 21. století.** In: Systémové prognózování. Slovník. Pardubice: PU, 2003, s. 17–21.
439. Masarykovské sjednocující ideje. NO, 2003, č. 2.
440. Tak svět odpálí (spolu se S. Kučerovou). NO, 2003, č. 4, s. 2.
441. Stop revanšismu – zelenou demokratické unii. NO, 2003, č. 16, s. 2
442. Pozoruhodná BRUNA. NO, 2003, č. 17, s. 2
443. Kurelová, M. a kol. (BB spoluautor) **Od profesiografie učitelů ke standardu učitelské kvalifikace.** Brno: Konvoj, 2004. 156 s.
444. **Ze života reformátorů.** PO, 2004, č. 2, s. 2–11. Též Pedagogická revue, 2005.
445. **K výběru základních výchovně vzdělávacích hodnot pro 21. století.** Sborník PdF TU z konference o etické výchově. Trnava 19.11.2004. Předáno též PO 28.3.2005.
446. **Neměli bychom obnovit Radu pedagogických věd?** PO, 2004, č. 2, s. 111–113.
447. Pozice a role středu Evropy 21. století. In: Koncipování budoucností v Evropě. Občanská futurologická společnost. Praha, 2004, s. 89–92.
448. **Vize moudřejší společnosti.** In: VŠ jako facilitátor rozvoje společnosti a regionu. Kunovice: EPI, 2005, s. 71–75.
449. **Optimalizace lidského učení.** In: Systémová pedagogika. Hradec Králové: UHK, 2005, s. 19–25.
450. Náš poslední velký státník. NO, 2005, č. 18. Ohlasy č. 21 a 24.
451. **Systémové pojetí komunikace a naše veřejná diskuse.** In: Systémová komunikace. Sborník ÚFSV. Hradec Králové: UHK, 2006, s. 13–21.
452. **Poznávání a rozvíjení našich priorit.** Sborník z mezinárodní konference. Kunovice: EPI, 2006, s. 61–63.
453. **K polistopadové správě školství.** PO, 2006, č. 4, s. 65–68.
454. **K obnově kontinuity dobrého v české pedagogice.** PO, 2006, č. 1, s. 18–27.
455. K naší polistopadové diskusi i krizi. Rizika neoliberalní deregulace. HN, 19-6. a 24.7.2006.
456. Česká otázka v 21. století. Prométheus. Hradec Králové: ÚFSV UHK, 2006, č. 27, s. 27–32. Též sborník Kunovice: EPI, 2005, s. 83–88 a VSL, 2007, č. 33–40.

457. K pozici a roli Moravy, ČR a SR v soudobé Evropě. Sborník konference MSA o samosprávě, 6.2.2003 v Brně. Brno: 2006, první blok.
458. **Demokracie a česko-slovenská otázka v 21. století.** Sylabus. 2007. 12 s. K dispozici tištěný nebo elektronicky (vydavatel@seznam.cz, www.ceskenarodnilisty.cz), zpravodaj ČSV HLAS Bratislava: 2007, č. 1 (petrmich@pobox.sk)
459. BB (red.) a kol. **Zdokonalování veřejné správy a samosprávy ČR.** Sborník celostátní odborné konference MSA v Brně 26.–27. 10. 2006. Brno: Konvoj, 2007. 215 s. Dotisk 2008. Demokracie pro 21. století, s. 11–20; Systémové inspirace, s. 59–71; Má střední Evropa budoucnost? s. 150–155; K polistopadové správě školství, s. 169–173. Závěry. Prioritou priorit je styl demokratičtější a moudřejší. Komunální, regionální a státní správa ČR. Pozice a role ČR v EU, s. 196–209.
460. **Systémový model kultivace lidského života a světa.** II. Systémové pojetí kultury. Hradec Králové: UHK, 2007, s. 23–28.
461. **K poslání ČPdS.** Referát na sjezdu 29. 3. 2007. PO, 2007, č. 1, s. 72–74, oprava v č. 2, s. 88.
462. **Jak lidem pomáhat – jak je kultivovat.** Publikovaný referát na konferenci o interkulturalitě, pořádané UK v Nitře ve dnech 25.–26.9.2007 ve Spišské nové Vsi.
463. Aktuálnost hodnot masarykovských. Sborník z konference „Hodnoty a výchova“. Brno: Pdf MU, 2007.
464. K blížícímu se 100. výročí projektu demokratické unie střední Evropy (26.10.1918 – 26.10.2018). Sborník MSA z konferencí „Den Moravy“ 2004–2006. Brno: 2007, s. 97–102.
465. (spolu se S. Kučerovou) Boj za národní osvobození pokračuje. Předsjezdové zamyšlení. NO, 29.3.2007.
466. Celistvé a otevřené pojetí vztahů učitele a žáka. Referát na konferenci ČPdS. Pdf MU, Brno 12.2.2008.
467. Patříčného uznání se prezident E. Beneš nedočkal. NO, 2008, č. 20, s. 4.
468. Stamiliardy od státu pro církev. Metro, 2008, č. 29.
469. **Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy.** Sylabus základů pedagogiky. Brno: Pdf MU, 2013. 20 s.
470. **Umíme se dobře učit?** PO, 2009, č. 2, s. 106–112. Prvá verze této kritiky též ve sborníku OU „55. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů“. Ostrava: 2008, s. 71–75.
471. **K polistopadovému vývoji našeho školství.** Komenský, 2009, č. 1, s. 5–7.
472. **O naší vzdělanosti i duchovní bídě.** Beseda s redaktorkou Z. Dufkovou. Brno: Český rozhlas, 15.6.2009.
473. **Kdykoliv jsme vítězí, bylo to silou ducha. Tolik svobody, kolik je možno, tolik řádu, kolik je nutno.** Trend politiky, vědy, kultury, společnosti. Praha, 2009, č. 7–9, s. 18–19 a č. 9, s. 12–13.
474. K finálním výstupům výzkumu zdraví. Sborník Pdf MU z 5. mezinárodní konference „Škola a zdraví pro 21. století“, Brno 30.8.2009.
475. Být či nebýt? NO, 2009, č. 15, s. 4.
476. K naší nynější krizi. Brno: Echo, 2010, č. 1 a 2.
477. **Bilance a výhledy polistopadového dvacetiletí 1989–2009.** Sylabus celkové analýzy naší krize a jejích východisek. Praha, 2010, 24 s. (vydavatel@seznam.cz).
478. **K obnově kontinuity dobrého v zemi Komenského je nejvyšší čas.** Předáno redakci PO v listopadu 2010.

## **Odborné posudky profesorských inauguračních, habilitačních, doktorských i výzkumných prací a recenze**

### **Inaugurace profesorů**

- 479. Doc. PhDr. I. Turek, CSc. na PdF UK v Bratislavě 18.4.1998
- 480. Doc. PhDr. PaedDr. M. Žilínek, CSc. na FF UK v Bratislavě 10.4.1999
- 481. Doc. PhDr. P. Ondřejkovič, PhD. na PdF UK v Bratislavě 17.12.1999
- 482. Doc. PhDr. I. Lалуha, CSc. na Národohospodářské fakultě Ekonomické univerzity v Bratislavě 3.10.2005

### **Habilitace docentů**

- 483. PhDr. Ing. J. Kostelník, CSc. z TU v Bratislavě 21.10.1999
- 484. PaedDr. J. Horák z TU v Liberci na PdF UK v Bratislavě
- 485. Ing. J. Rybička, PhD. na MZLU v Brně 15.11.2002
- 486. PhDr. V. Trubiniová, CSc. na PdF UK v Bratislavě 3.9.2003
- 487. PhDr. M. Zelinová na UKF v Nitře 10.1.2005

### **Doktorandské disertace – PhD.**

- 488. Mgr. A. Sváková na FF UK v Bratislavě 16.8.1997
- 489. Mgr. V. Šuláková z Prešovské univerzity na FF UK v Bratislavě 28.10.1998

### **Kandidátské disertace**

- 490. PhDr. V. Trubiniová na PdF UK v Bratislavě 11.2.1997
- 491. PhDr. I. Lokšová na FF UK v Bratislavě 20.2.1997
- 492. RNDr. M. Solárová na PdF MU v Brně 13.3.1998

## **Oponentury vědecko-výzkumných prací a další odborné posudky**

- 493. Posudek Výchovně-vzdělávacího programu ZŠ v Manětíně 15.10.1996
- 494. Závěrečná oponentura výzkumu uplatnění absolventů UP v Olomouci 19.12.1996
- 495. RNDr. A. Matoušek, Standardy geografického zdělávání, PdF MU v Brně 31.1.1997
- 496. Doc. dr. A. Seifert, posudek pro GA ČR, 1998
- 497. Prof. Dr. Z. Jasiňský, Osvětová a vzdělávací politika Německé říše v okupovaných českých zemích. UNI Opole 1999, 14.7.1999, předáno též PO
- 498. Doc. Dr. M. Kurelová, CSc., závěrečná oponentura Profesiografie středoevropského učitele. OU Ostrava 2000
- 499. Ing. Č. Serafina, posudek projektu výzkumu technické kreativity pro GA ČR 9.6.2003
- 500. Zpráva o konferenci a publikaci Česká a slovenská otázka v soudobém světě. BB a prof. PhDr. S. Kučerová, CSc., Hraničář, 2003, č. 3–4
- 501. Vítek, M. Systémová pedagogika v Hradci Králové. Zpráva o konferenci. Pedagogická orientace, 2005, č. 2, s. 119–120
- 502. Vít, M., Vaverka, L. Nucená práce Čechů pro třetí říši. Posudek pro SOČ 22.2.2006
- 503. PhDr. P. Khun, CSc. Masarykovo Československo a jeho duchovní odkaz. Češi na Slovensku v době zániku Československa. Bratislava, 2007, 60 s.



## Recenze

504. **Soubigou, A. Tomáš Garigue Masaryk.** Praha-Litomyšl: Paseka, 2004. 456 s. Sborník společenských věd č. 21, sv. 191. Brno: PdF MU, 2006, s. 150–152. pod názvem Pařížská novinka o TGM. VSZ, roč. 60, s. 29–32. Bradlo, 2005, č. 40–41. Den Moravy. Brno: MSA, 2007, s. 102–103.
505. **Liessmann, K.P. Teorie nevzdělanosti.** Omyly společnosti vědění. Praha: Academia, 2008. 125 s. Pedagogická orientace, 2010, č. 2, s. 131–132.

## Z ohlasů

- Ad „Systémová pedagogika“, recenzja prof.dr. K.D. Nowakowe. Kwartalnik pedagogiczny, 2002.
- Ad „Středoevropský učitel...“ recenze prof. dr. J. Průchy. Pedagogika, 2001, č. 3, s. 399–400, recenzja prof.dr. K.D. Nowakowe. Kwartalnik pedagogiczny, 2002, obě recenze v PO.
- Kurelová, M. Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský jubileantem. Pedagogická orientace 1999, č. 2, s. 124–126.
- Heslo „Bohumír Blížkovský“, encyklopedie „Kdo je kdo“. Praha, 2005, s. 47.
- K významnému životnímu jubileu prof. dr. Bohumíra Blížkovského. Redakce PO, 2009, č. 2, s. 132–133.
- Horká, H. Významné životní jubileum prof. PhDr. Bohumíra Blížkovského, CSc. Pedagogika, 2009, č. 4, s. 400–402.
- Janda, M. Profesor Bohumír Blížkovský slaví osmdesátiny a vyjadřuje se k reformě českého školství. Komenský, 2009, č. 1, s. 2–4. Vyšlo i ve výběrové publikaci Janda. M. Životní postoje a výzvy I. Brno: PdF MU, 2010, s. 9–18.
- Živé hodnoty Masarykova Československa pro 21. století. Osvětová informace. NO, 2012, č. 21, s. 6.
- Prof. Dr. Zucha, R.O. T.G. Masaryk's Werte der Aufklärung und des Humanismus heute. Internationale Zeitschrift für Sozialpsychologie. Wien 2012, Nr. 1.

## K aktuální inspiraci a osvětě

- Směrodatná novinka **Živé hodnoty Masarykova Československa. Polistopadové bilance a výhledy.** Brno: CCB, 2012. 328 s. jen za 100 Kč (4 eura) dodá ing. D. Krátký, MDA, Masarykova 31, 602 00 Brno, e-mail: kratky.dusan@seznam.cz
- Letošní březnové, zářijové a říjnové zamyšlení prof. dr. S. Kučerové, CSc. a další podněty ke překonávání naší duchovní bídy elektronicky nabízí (i levně vytiskne) JUDr. O. Tuleškov, Na čihadle 18, 160 00 Praha 6, e-mail: vydavatel@seznam.cz, www.ceskenarodni listy.cz
- Nejnovější syllabus „**Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy**“. Brno: PdF MU, 2013. 20 s. je k dispozici elektronicky [http://is.muni.cz/repo/1091235/Celistve\\_a\\_otevrene\\_pojeti.pdf](http://is.muni.cz/repo/1091235/Celistve_a_otevrene_pojeti.pdf)

17. listopadu 2012

## **Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy**

### **Sylabus základů pedagogiky**

Univ. prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.

Vydala Masarykova univerzita roku 2013

Náklad 70 výtisků

3., upravené vydání, 2013

Tisk: MSD, spol. s r. o., Lidická 23, 602 00 Brno

**ISBN 978-80-210-6186-6**

**muni**  
PRESS

ISBN 978-80-210-6186-6



9 788021 061866