

Jůva, Vladimír

Příspěvek k pojetí výchovy dospělých

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1973, vol. 22, iss. 18, pp. [105]-121

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112666>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

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

VLADIMÍR JŮVA

PŘÍSPĚVEK K POJETÍ VÝCHOVY DOSPĚLÝCH

Výchova jako cílevědomá, plánovitá a všestranná příprava jedince k sociálním funkcím i k osobnímu životu se uskutečňuje v nejrozmanitějších formách v každém věku. Již Platón uvažoval v Ústavě o komplexní výchově jedince až do 35 let a Jan Amos Komenský načrtl ve svém posledním pedagogickém díle Pampaedia plán celoživotní výchovy od narození až do smrti.

V 19. a zvláště ve 20. století se z mnoha důvodů — ať již ekonomických, sociálních nebo kulturních — klade stále větší důraz na výchovu dospělých a vznikají specifické pedagogické instituce pro dospělé. Postupně se utváří představa permanentní výchovy, která by měla v různých formách (intencionálních i funkcionálních, heteroedukativních i autoedukativních) propustovat celým životem jedince.

Do popředí teoretického zájmu se dostává také zvláštní vědecká disciplína — pedagogika dospělých (označována někdy jako andragogika), která zkoumá jednotlivé problémy výchovy dospělých, jako jsou její cíle, její úloha a její prostředky, nebo její principy, metody a formy. Rozvoj pedagogiky dospělých můžeme sledovat jak v socialistických zemích (Kovalev,¹ Wojciechowski,² Ogrizović³), tak v zemích západních (Kempfer,⁴ Peers,⁵ Ballauf⁶). Od poloviny padesátých let se stává v ČSSR pedagogika dospělých předmětem trvalého zájmu (Galla,⁷ Hyhlik,⁸ Kotásek,⁹ Livečka,¹⁰ Matušák,¹¹ Novák, Paška,¹² Škoda, Valenta) a problematika výchovy dospě-

¹ S. Kovalev, *Kommunističeskoje vospitanije trudaščichsja*, ISEL, Moskva 1960.

² Kazimierz Wojciechowski, *Wychowanie dorosłych*, ZNIO, Wrocław 1966.

³ Mihajlo Ogrizović, *Problemi andragogije*, SNSH, Zagreb 1963.

⁴ H. Kempfer, *Adult Education*, New York 1955.

⁵ Robert Peers, *Adult Education*, London 1958.

⁶ T. Ballauf, *Erwachsenenbildung, Sinn und Grenzen*, Heidelberg 1958.

⁷ Karel Galla, *Úvod do didaktiky vysoké školy*, SPN, Praha 1957.

—, *Vysokoškolská přednáška*, SPN, Praha 1958.

—, *Cvičení a semináře na vysokých školách*, SPN, Praha 1961.

⁸ František Hyhlik, *Základy pedagogiky a úvod do výchovy dospělých*, SPN, Praha 1963.

—, *Zkoušky vysokoškolských studentů*, SPN, Praha 1957.

—, *Věra Kněžů, Základy pedagogiky dospělých*, SPN, Praha 1969.

⁹ Jiří Kotásek, *Kamil Škoda, Teorie vzdělávání dospělých*, SPN, Praha 1966.

¹⁰ Emil Livečka, *Podniková výchova a vzdělávání*, Práce, Praha 1969.

¹¹ Miroslav Matušák, *Náčrt teorie výchovy dospělých*, SPN, Bratislava 1972.

¹² Pavel Paška, *Problémy pedagogiky dospělých*, SPN, Bratislava 1970.

— a kol., *Sústava výchovy a vzdělávání dospělých*, Obzor, Bratislava 1972.

lých se kolektivně zkoumá v rámci státního¹³ a resortního výzkumného plánu. Pro příští léta se rýsují v tomto směru i významné perspektivy mezinárodní badatelské spolupráce, a to především mezi socialistickými zeměmi.¹⁴

Iniciace výchovy dospělých

K výchově dospělých dochází z iniciativy různých činitelů. Iniciátorem této výchovy může být stát, v němž jedinec žije, pracoviště, kde jedinec působí, organizace, v níž je jedinec členem, nebo konečně jedinec sám, veden svými potřebami a zájmy.

Na výchově dospělých má především zájem **socialistický stát**, kterému jde o další všestranný rozvoj členů společnosti a o prohloubení jejich občanského profilu. Z tohoto hlediska vystupuje do popředí zvláště výchova světonázorová, politická, mravní a kulturní. V některých případech jde i o potřebu nápravné výchovy u jedinců, kteří se dostávají do rozporu se zákonnými normami státu.

Pracovištím jde při výchově dospělých o prohloubení kvalifikace pracujících, o jejich specializaci a při přechodu na jiný pracovní úsek o jejich reprofesionalizaci. V etapě vědeckotechnické revoluce, kdy se podstatně mění a prudce vyvíjejí pracovní technologie, pracovní formy a metody, vystupují požadavky pracovišť na výchovu dospělých oprávněně stále více do popředí. Pracoviště zajišťují výchovu všech kategorií pracovníků, zvláště pak přípravu řídicích kádrů jako rozhodujícího činitele při komplexní přestavbě výroby i celého stylu práce pracovišť nejrozmanitější povahy.

Na výchově svých členů mají také zájem nejrozmanitější **organizace**, jako jsou politické strany, odborová organizace, organizace profesionální a odborné i četné spolky a zájmová sdružení. Cílem těchto organizací je výchova členů ve smyslu stanov dané organizace a příprava k adekvátnímu vykonávání odpovídajících funkcí.

Častým iniciátorem další výchovy v dospělosti bývá konečně v mnoha případech **jedinec sám**, veden nejrozmanitějšími motivy. Takovým motivem může být potřeba dalšího rozvoje (všestranného nebo častěji v určité oblasti), potřeba překonat některé nedostatky, potřeba vyššího uplatnění

¹³ Problematika pedagogiky dospělých byla ve státním výzkumném plánu zařazena v letech 1961–63 pod názvem „Výchova a vzdělávání pracujících v komunistické společnosti“ a od r. 1964 jako „Problémy mimoškolní komunistické výchovy pracujících“ (X-17-3). V letech 1966–70 byl opět zařazen do státního plánu úkol z dané oblasti nazvaný „Základní teoretické a metodologické problémy výchovy a vzdělávání dospělých“ (X-17-3). Tímto pojetím se původní zaměření na mimoškolní oblast rozšířilo i o oblast školní a podnikovou, bylo dosaženo žádoucí komplexnosti výzkumu a byly vytvořeny předpoklady pro řešení výchovy dospělých v celé šíři. Od r. 1971 se pokračuje ve výzkumu v rámci hlavního úkolu státního plánu VIII-4-4 „Pedagogika dospělých“, který se dále vnitřně člení na několik dílčích úkolů, na jejichž řešení se podílí rozsáhlý tým československých odborníků za koordinace prof. Dr. Františka Hyhlíka, vedoucího katedry výchovy a vzdělávání dospělých na filosofické fakultě Karlovy university v Praze.

¹⁴ Perspektivy mezinárodní integrace při řešení výchovných problémů v zemích RVHP nastínila VII. konference ministrů školství socialistických zemí, která se konala ve dnech 5.–11. června 1972 v Praze.

v povolání, potřeba ekonomická (snaha o vyšší odměnu), společenský prestiž určitého typu vzdělání nebo určité profese, osobní zájem a záliba.

Podle hlavního zaměření, které výchova dospělých sleduje, můžeme rozlišit její tři základní typy:

- výchovu usilující o další rozvoj všeobecného vzdělání jedince (všeobecná výchova dospělých);
- výchovu sledující další rozvoj odborného vzdělání, spjatého s určitou profesí (profesionální výchova dospělých);
- výchovu zaměřenou k uspokojování zájmů a zálib jedince (zájmová výchova dospělých).

Jednotlivé typy se mohou více nebo méně doplňovat a prolínat (např. všeobecný rozvoj s rozvojem profesionálním, profesionální orientace s orientací zájmovou), zásadně se však liší v koncepci i v realizačních formách profesionální výchova dospělých a jejich výchova zájmová; první je často přímou součástí profesionálních povinností a dosažené kvalifikační výsledky jsou podmínkou k zastávání různých funkcí, kdežto druhá — i když také může souviset s profesí — je výslednicí vlastní iniciativy a vlastních zájmů jedince.

Cíle výchovy dospělých

Výchovný cíl je základní pedagogická kategorie. Chceme-li poznat výchovnou koncepci v kterékoliv společnosti, musíme především zkoumat výchovné cíle, které si v této oblasti daná společnost z těch či oněch důvodů klade. Z výchovných cílů vyplývají jak adekvátní výchovné prostředky, tak adekvátní výchovné principy, formy i metody.

Výchovný cíl je kategorie historická. Mění se s epochou, se společenským zřízením, státem, národem, třídou, s ideologií i kulturou. Jiné jsou antické výchovné cíle, jiné jsou výchovné cíle středověké, jiné cíle si kladla raná buržoazní pedagogika Lockova, jiné pozdně kapitalistická pedagogika Deweyova. Také rozdíl socialistické pedagogiky od pedagogiky nesocialistických zemí je dán především podstatnými rozdíly ve výchovných cílech, které si jedna i druhá pedagogika před sebe staví.

Socialistická společnost koncipuje od svého počátku specifický výchovný model — komunistickou výchovu jako cílevědomou, plánovitou a všestrannou přípravu jedinců pro společenské úkoly a pro život v socialistické společnosti. Je to výchova založená na ideologických východiscích marxismu-leninismu a pojatá jako významný činitel v rozvoji socialistické společnosti na její cestě ke komunismu. Hlubší poznání této výchovy předpokládá podrobnější srovnávací analýzu jejich cílů a její struktury.

Základní alternativu v zaměření pedagogické práce tvoří **cíle individuální a sociální**. Individuálním cílem rozumí pedagogika snahu o osobní rozvoj, prospěch a uplatnění jedince. Toto zaměření výchovy je charakteristické pro koncepci Lockovu, Rousseauovu, Spencerovu a pro individualistickou pedagogiku 20. století. Sociálním cílem rozumíme naopak takové zaměření v přípravě jedince, které má zajistit, aby se svým působením stal co nejprospěšnější společností, aby byl schopen uvědoměle, kvalifikovaně a odpovědně plnit své sociální funkce.

Sociální zřetel ve výchově zdůraznili již antičtí filosofové Platón a Aristoteles, kteří viděli konečný cíl výchovy v přípravě řádného občana. V obdobném smyslu chápal čelný představitel sociologické pedagogiky Emile Durkheim výchovu jako „metodickou socializaci mladé generace“. Významný český pedagog Otakar Kádner formuloval již za předmnichovské republiky výchovu jako „přeměnu a vývoj tělesných i duševních schopností chovancových pro jeho úkoly společenské“ a tak již v definici výchovy vyzvedl sociální cíle této činnosti. Důraz na společenský cíl výchovy je charakteristickým rysem socialistických pedagogických koncepcí od utopických socialistů (More, Campanella, Fourier, Owen) až po klasiky vědeckého socialismu Marxe, Engelse a Lenina. Patří k pokrokovým tradicím české pedagogiky, že sociální cíle výchovy kladla vždy do popředí (Komenský, Lindner, Chlup). Vyzvednutí sociálních cílů ovšem neznamená popření individuální orientace výchovy. Jde o to, abychom dosáhli harmonické jednoty cílů sociálních a individuálních, jednoty v přípravě jedince pro jeho angažované plnění společenských úkolů v socialistické společnosti i pro jeho osobní život.

V občanské a profesionální výchově dospělých, iniciované státem a pracovištěm, převládají samozřejmě společenské zřetele (výchova jedince jako občana a jako efektivního a společnosti prospěšného pracovníka); při zájmové výchově (jazykové, umělecké, tělesné nebo pracovní, zaměřené k domácím pracem) převládají zřetele individuální, i když ani zde od obecných společenských aspektů (ideologických, politických, morálních, právních, estetických), nikdy neustupujeme.

Při každé konkrétní výchovné činnosti (při výchově v určitém jazyce, v určité vědě, v určitém pracovním oboru, v určitém umění nebo sportu) vždy sledujeme jednak **obecné cíle**, tj. cíle společné veškeré výchově (všeobecný rozvoj jedince, utváření jeho vztahu ke skutečnosti, k lidem a k hodnotám), jednak **specifické cíle**, tj. osvojení konkrétních vědomostí, dovedností a návyků, utváření konkrétních postojů, potřeb a zájmů spjatých s oborem, ve kterém se výchova koná. Již Jean Jacques Rousseau zdůraznil, že každé výchově je společné vychovávat člověka. Johann Friedrich Herbart rozlišoval výchovné cíle nutné (rozvoj jedincova charakteru, jeho aktivity a zájmů) a cíle možné, dané specifickou potřebou určitého povolání nebo určitého oboru.

Socialistická pedagogika usiluje o harmonické spojení obecných výchovných cílů, zaměřených k utváření angažované socialistické osobnosti, a cílů specifických, spjatých s určitou profesí nebo sociální funkcí. To má své významné důsledky v pojetí předmětů (každý předmět má své specifické i obecné výchovné cíle) i v požadavcích na činnost výchovných pracovníků (spojovat vždy specifické zřetele oborové s obecnými výchovnými zřeteli).

Alternativa obecných a specifických cílů existuje jak při výchově mládeže, tak při výchově dospělých. Ani u dospělých nemůžeme opomíjet obecné výchovné cíle, i když je mnohého z těchto obecných cílů již předchozí výchovou do značné míry dosaženo. Dospělý jedinec však vstupuje do organizovaného výchovného procesu především pro cíle specifické — chce nabyt určitých vědomostí, dovedností a návyků v určitém oboru (ať profesionálním nebo zájmovém) a hodnotu výchovné práce posuzuje podle toho, jak těchto žádoucích a pro jeho rozhled a činnost potřebných vědo-

mostí, dovedností a návyků dosahuje. Pedagog musí vždy přihlížet i k obecným výchovným cílům, při výchově dospělých je však musí velmi organicky včlenit do systému cílů a úkolů specifické povahy.

Významnou alternativu v zaměření výchovné činnosti tvoří **cíle materiální a formální** (informativní a formativní). Materiální koncepce výchovy se orientuje na osvojení konkrétní učební látky, tj. konkrétních vědomostí, dovedností a návyků, potřebných ke zvládnutí určitých teoretických i praktických úkolů. Formální orientace výchovy znamená její zaměření na rozvoj schopností; látka se chápe jako prostředek jedincova formálního rozvoje (například matematické učivo je prostředkem rozvoje logického usuzování; latinský jazyk se chápe jako nástroj k rozvoji filologického citění). Formální koncepce vychází z psychologické teorie transferu (přenosu) schopností při osvojování nových analogických vědomostí a dovedností. Průkopníkem formální orientace výchovy byl již na prahu 19. století demokratický švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi, který podrobil kritice tradiční jednostrannou materiální orientaci výchovy. Marxistická pedagogika se snaží integrovat obojí zaměření a tím překonat jednostrannost dosavadních výchovných systémů. V pojetí každé vyučovací disciplíny i v práci každého pedagoga zdůrazňuje stále spojování materiálních cílů (osvojení přísně stanoveného a všestranně zdůvodněného základního učiva) a cílů formativních (soustavný rozvoj jedincových schopností).

Podle zaměření výchovy k přítomnosti nebo k budoucnosti můžeme hovořit o **cílech adaptačních a anticipačních**. Adaptační rozumíme v pedagogickém procesu uzpůsobení jedince stávajícím podmínkám, tj. stávající výrobě, ekonomii, technice, vědě a kultuře. V minulosti to byla základní orientace výchovy, což souviselo s relativně pomalým vývojem společnosti. Anticipační rozumíme naopak přípravu jedince pro podmínky budoucí společnosti, do které jedinec vstoupí a kterou má svou aktivní činností vytvářet a přetvářet.

Pouhá výchovná adaptace skrývá vždy nebezpečí pedagogického konzervatismu. Jedinec může být takto pojatou výchovou natolik konformován se soudobou ekonomikou, technikou, vědou a kulturou, že přestává být schopen vidět nové přístupy, natož pak je aktivně prosazovat. Již renesanční pedagogika, později pak osvícenská pedagogika francouzská a pedagogika ruských revolučních demokratů viděla ve výchově činitele, který může — pokud anticipuje vývoj — přetvářet společnost. Pro utopické socialisty byla výchova přímo rozhodující silou při změnách společenského řádu. Marxistická pedagogika nesdílí tento názor utopických socialistů; při změnách společenských řádů vidí rozhodující činitele v revolučním převzetí moci nastupující společenskou třídou, avšak po vítězství revoluce považuje výchovu vedle ekonomiky za určujícího činitele v dalším rozvoji dané společnosti.

Anticipační zřetel vystupuje do popředí v etapě nastupující vědeckotechnické revoluce, kdy se podstatně zrychluje tempo společenského vývoje, převratně se mění výrobní technologie a ve spojitosti s tím i celý životní styl společnosti. Současná výchova se proto nemůže spokojit pouhou adaptační jedince stávajícím podmínkám, ale musí anticipovat pravděpodobné podmínky příštích desítek let a jedince na ně všestranně připra-

vit. Marxistická pedagogika zde vychází z oprávněného předpokladu, že další rozvoj socialistické společnosti může uskutečnit jen pro to dostatečně připravený jedinec.

Odlišnost zaměření výchovy dospělých ve srovnání s výchovou mládeže je v poměru **cílů teoretických a praktických**. Každá výchova má sledovat vedle teoretických cílů, jejichž těžiště je v systému vědomostí, i cíle praktické, jejichž podstata je v kvalitních dovednostech a návycích, neboť konečnou výslednicí výchovné práce je vždy úspěšná a pro společnost i pro jedince prospěšná činnost. Dospělý jedinec však praxi lépe zná, přichází většinou z praxe; má větší potřebu než mladší člověk získat výchovou skutečně to, co mu praxi v nejširší míře pojatou usnadní a zkvalitní; každý teoretický poznatek hodnotí právě tímto vztahem k praxi. Nemá-li pocit účelnosti daného studia, nevidí-li praktický efekt, který mu výchova přinese, snižuje se podstatně jeho aktivní účast, jeho zainteresovanost a může se projevit značná neochota ke spolupráci s pedagogem a negativistický vztah k výchově a ke vzdělání vůbec.

S tímto problémem těsně souvisí otázka **autonomních a heteronomních cílů** výchovy. Autonomním cílem rozumíme cíl, který si při výchově stanoví sám vychovávaný jedinec; heteronomní cíle jsou určovány jinými činiteli, jako je stát, skupina, pedagog apod. Problém vztahů autonomních a heteronomních výchovných cílů existuje i při výchově mládeže, avšak u dospělých hraje autonomnost a interiorizace cílů rozhodující úlohu.

Výchova dospělých se někdy zjednodušeně chápe jako výchova ve směru cílů, které si jedinec klade sám, jako výchova, pro kterou se jedinec vždy sám rozhoduje. Toto pojetí může ve větší míře platit jenom při výchově zájmové; při další výchově občanů organizované státem, při výchově v kterékoliv organizaci, stejně jako při výchově profesionální, vystupují nutně do popředí cíle heteronomní, tj. představy státu, organizace nebo pracoviště o optimálním profilu jedince, kterého má být výchovou dosaženo. O efektu takové výchovy u dospělých však rozhodne ta okolnost, nakolik se jedinec s heteronomními výchovnými cíli ztotožní, nakolik je přijme za své na základě toho, že nabude přesvědčení o jejich správnosti a vhodnosti. Interiorizace výchovných cílů na základě jejich všestranné motivace je jeden z rozhodujících momentů při výchově dospělých.

Při analýze výchovných cílů vzniká konečně otázka, kterých stránek jedincovy osobnosti se výchova týká a v kterých oblastech lidské kultury se má uskutečňovat. V historii pedagogiky se setkáváme s různými výchovnými modely, které často postihovaly jen některé stránky osobnosti. Tak spartská nebo rytířská výchova rozvíjely převážně jen fyzickou stránku, středověká výchova pěstovala hlavně náboženské citění, Sokrates, Montaigne nebo Pestalozzi vyzvedali nejvýše morální aspekt výchovy, herbartovská pedagogika naopak rozvíjela převážně intelekt a pragmatická pedagogika viděla dominantu ve výcviku činností.

Vývoj pedagogického myšlení však přes všechny jednostrannosti směřoval k ideálu **všestranného harmonického rozvoje jedince**. K této představě měla blízko v některých směrech již antická koncepce gymnasticko-múzičké výchovy, usilující o kalokagathii (krásu a dobro), k ideálu harmonického rozvoje těla a ducha se opět vrátila renesance, tento cíl byl vyjádřen v klasické Komenského formulaci rozvíjet „všechny ve všem všestranně“ a

k němu se plně hlásí i pedagogika marxistická. Jestliže v minulosti ideál všestranného vývoje jedince byl nutně tříděně omezen a prakticky v širokých vrstvách populace nerealizovatelný, vytváří socialistická společnost poprvé materiální i kulturní podmínky pro uskutečňování této nejvyšší mety tisíciletého snažení demokratických pedagogických myslitelů.

Pojem všestrannosti můžeme analyzovat jednak z hlediska vychovávaného jedince, jednak z hlediska složek lidské kultury, v nichž se výchova uskutečňuje. Z hlediska vychovávaného jedince znamená všestrannost výchovy harmonický rozvoj fyzické a psychické stránky, a to všech fyzických i psychických procesů (poznávacích, citových i volních) a všech fyzických i psychických vlastností (temperamentu, charakteru, postojů, potřeb a zájmů, schopností a nadání). Z hlediska složek lidské kultury všestrannost znamená rozvíjet jedince ve všech hlavních kulturních oblastech, tj. v oblasti filosofie, vědy, techniky, umění, mravnosti a práva, fyzické i duševní práce, tělovýchovy a sportu. O integraci všech těchto zřetelů při výchově se snaží teorie stránek a složek výchovy.

Dvě stránky výchovy

Komunistická výchova má systémový charakter.¹⁵ Její analýzu můžeme uskutečnit z různých hledisek. Podle toho, které kvality výchovy u jedince rozvíjí, zda rozvíjí jeho vědomosti, dovednosti a návyky, nebo jeho postoje ke skutečnosti, jeho potřeby a zájmy, rozlišujeme dvě základní stránky výchovy. Podle toho, ve které kulturní oblasti výchova jedince rozvíjí, zda v oblasti filosofie, politiky, vědy, techniky, umění nebo mravnosti, práva a sportu, hovoříme o několika výchovných složkách. Obě hlediska se samozřejmě prolínají a v rámci každé výchovné složky můžeme opět rozlišit obě základní výchovné stránky.

Marxistická pedagogika chápe výchovu jako dvoustránkový proces — jako průnik vzdělávání a výchovy v užším smyslu. **Vzděláváním** rozumíme osvojování soustavy vědomostí, dovedností a návyků (vědeckých, technických, uměleckých, pracovních), **výchovou v užším smyslu** rozumíme utváření jedincových postojů ke skutečnosti (filosofických, politických, etických, estetických), jeho potřeb a zájmů.

Naše pedagogika kritizuje jednostrannou orientaci mnoha učitelů na stránku vzdělávací a staví před socialistického pedagoga náročný úkol stále spojovat vzdělávací proces (tj. osvojování vědomostí, dovedností a návyků v kterémkoliv oboru) s náročnými úkoly výchovnými v užším smyslu (tj. s tvorbou jedincových postojů ke světu, ke společnosti, k druhým lidem, k práci, ke studovanému oboru atd.). S těmito postoji jsou pak úzce spjaty jedincovy zájmy a potřeby, které se opět stávají motivy jeho další aktivity. Jedním z pedagogických paradoxů je možnost negativního výchovného působení při chybně pojaté vzdělávací činnosti (například pedagog, který nadužívá při vzdělávání nátlakových metod, ignoruje zájmovou orientaci žáků a vytváří negativní pedagogickou atmosféru, vyvo-

¹⁵ Viz např. studii Vladimíra Grulichy K systémovému pojetí komunistické výchovy na vysoké škole, *Pedagogika* XXIII/1, 1973, str. 27 ad.

lává — ať chce či nechce — negativní postoj k oboru, ke studiu a ke vzdělání vůbec, ale i k lidem a ke společnosti jako celku).

Východiskem každého pedagogického procesu je utváření určitého **souboru vědomostí** z oblasti, ve které jedince rozvíjíme. Jde především o vytvoření dostatečně bohaté zásoby konkrétních, jasných a diferencovaných **představ** o realitě, získaných na základě adekvátního vnímání a pochopení daných jevů. Na bázi těchto představ rozvíjíme pak **systém pojmů, soudů a úsudků**, který jedinci umožní racionální integraci poznávané skutečnosti.

Nemá-li však výchova setrvat pouze v receptivní poloze a zajistit toliko informovanost jedince o skutečnosti, je třeba, aby si jedinec v jejím procesu osvojil i vybrané **soubory dovedností a návyků**, které mu v odpovídající míře umožní i aktivní činnost v dané oblasti. V některých pedagogických modelech končí koncepce výchovné práce u těchto prvních tří kategorií — u vědomostí, dovedností a návyků. Nelze popřít, že bez těchto kvalit si nemůžeme žádnou účinnou výchovu představit (bez ohledu na to, zda jde v konkrétním případě o výchovu v některé vědní oblasti, v některém umění nebo v oblasti morálky a politiky). Moderní pedagogika se však zdaleka neuspokojuje pouze předanými vědomostmi a vypěstovanými dovednostmi a návyky, ale vidí v nich předpoklad pro realizaci klíčového výchovného úkolu — pro rozvoj jedincových postojů ke skutečnosti.

Výchova **postojů ke skutečnosti** je svou povahou problém daleko složitější než vytváření vědomostí a dovedností, jejichž mechanismy jsou již poměrně dobře prozkoumány a pedagogicky zvládnuty. Postoji ke skutečnosti nelze naučit v tradičním smyslu slova, lze jej pouze navodit a přivést k němu za pomoci různých pedagogických opatření a postupů. Postoj ke skutečnosti (ke společnosti, k lidem, k hodnotám) je v konečné podobě vždy jedincovým osobním rozhodnutím, jeho osobní volbou a nelze jej vnutit ani přikázat. Opakuje-li jedinec pouze pedagogovy hodnotící soudy, nemůžeme v daném případě hovořit vždy o jeho postoji, neboť často jde toliko o reprodukci cizího soudu jako o naučenou vědomost. Pro tvorbu samostatných postojů ke skutečnosti může účinná výchova položit některá východiska. Jde především o to, vytvořit ve vědomí jedince systém hodnotících kritérií a vést ho k pochopení podstaty hodnotícího procesu, k postižení vztahů ideálů a reality při hodnocení a k uvědomění si důvodů, které mluví pro přednost určitého jevu, určité kvality nebo určité činnosti před jinými.

S rozvojem postojů ke skutečnosti těsně souvisí **výchova zájmů a potřeb**. Jedině dostatečné zájmy a potřeby, které se v procesu školní, mimoškolní i rodinné výchovy u jedince utvářejí, skýtají záruku, že výchovný proces bude doveden ke svému nejvyššímu cíli, tj. aby jedinec byl nejen informován o skutečnosti, aby ovládal potřebné dovednosti a návyky a uměl správně posoudit jevy, které ho obklopují, ale aby se aktivně podílel na životě společnosti a aby uplatnil výsledky výchovné práce v celém životě, v práci, v tvorbě životního slohu i životního prostředí. Právě dostatečné hluboké zájmy a potřeby, výchovou záměrně vytvořené, hrají rozhodující úlohu mezi motivy jedincovy pozdější činnosti v celém dalším životě.

Vzdělávací a výchovná stránka pedagogického procesu — jak vyplynulo z předchozího rozboru — vždy těsně souvisí. Jednota vzdělávání a výchovy v užším smyslu je zřejmá například z analýzy vyučovacího procesu v kte-

rémkoliv oboru. Při vyučování přírodním vědám předává pedagog studujícím poznatky jevů a zákonitostí fyzikálních, chemických a biologických. Studující si je osvojují, na jejich základě přistupují k novým přírodovědným problémům a zároveň si odpovídají i na obecnější otázky o podstatě a vývoji světa jako celku. Toto vše tvoří vzdělávací stránku vyučovacího procesu. Pedagog však současně utváří na základě získaných poznatků světonázorové postoje, rozvíjí zájem studujících o přírodní vědy, snaží se navodit jejich aktivní vztah a lásku k přírodě, podněcuje jejich zvědavost a usměrňuje jejich chování. Tyto i další zřetely tvoří výchovnou stránku přírodovědného vyučování.

Obdobně můžeme rozlišit vzdělávací a výchovnou stránku v dějepisném vyučování. Vzdělávacím úkolem výuky historie je seznámit jedince se základními jevy národních i světových dějin a s obecnými zákonitostmi, které určují historický vývoj společnosti. Výchovným úkolem tohoto předmětu je při studiu historických faktů a zákonitostí rozvíjet u jedince vlastenectví, internacionalismus a humanismus, pěstovat lásku k pokrokovým tradicím vlastního národa i celé lidské společnosti, kladný postoj k socialistické přítomnosti i k socialistickým perspektivám, naučit všechny společenské jevy hodnotit historicky a umět myslet v historickém kontextu.

Z uvedených příkladů vzdělávání a výchovy v užším smyslu při vyučování přírodních a společenských věd může vzniknout dojem, že průnik dvou stránek pedagogického procesu se týká hlavně vědeckovýchovné složky komunistické výchovy. Tytéž vztahy však zjišťujeme i v oblasti výchovy pracovní a technické, výchovy estetické, výchovy mravní i výchovy tělesné. Tak například při hudebním vyučování jde analogicky též na jedné straně o tvorbu hudebních představ a hudebně teoretických a hudebně historických pojmů, tedy o vědomosti v oblasti hudební kultury, a o výcvik hudebních dovedností a návyků (vokálních, instrumentálních, dirigentských i kompozičních), a na druhé straně o výchovu kladného postoje k hudbě, k umění, ke kultuře a ke společenským hodnotám vůbec a o tvorbu hlubokých a trvalých hudebních a kulturních potřeb a zájmů jako nejvýznamnějších motivů jedincovy hudební aktivity.

Obecně lze říci, že **každá pedagogická činnost má své cíle vzdělávací a výchovné**. Harmonická proporce mezi těmito dvěma stránkami je jedním z kritérií hodnotné výchovy, ať již jde o vyučování nebo o kteroukoliv jinou formu pedagogické práce. Přecenění jedné stránky a nedoceníení stránky druhé (nezávisle na tom, zda jde o přecenění nebo nedoceníení stránky vzdělávací nebo výchovné) snižuje hodnotu pedagogické práce jak ve škole, tak v mimoškolních zařízeních a organizacích, na pracovištích i v rodině.

Složky výchovy dospělých

Rozčlenění komplexního výchovného procesu na několik složek je starého data. Již Aristoteles rozlišoval výchovu rozumovou, mravní a tělesnou a toto triadické dělení našlo mnoho stoupenců až do nové doby (Locke, Spencer). K tomuto základu však postupně přistupovaly složky další. Od renesance vystupuje stále silněji do popředí pracovní výchova (More, Rabelais, Campanella, Rousseau) a v moderní pedagogice zaujímá často přímo

dominantní postavení (Dewey, Makarenko). Novodobý technický rozvoj, narůstající specializace, mechanizace a automatizace výroby se neobejde bez soustavné technické výchovy, která se stává nezbytnou složkou soudobé výchovy a je zvláště v socialistickém pedagogickém systému široce zkoumána a aplikována. Spolu s estetizací moderního života a s demokratizací umění vystupuje do popředí také estetická výchova a organicky se začleňuje do souboru výchovných složek.

V socialistické pedagogice se v minulých letech ustálila pětice základních složek komunistické výchovy. Všestranného rozvoje osobnosti, který je nejvyšším cílem socialistické výchovy, se dosahuje v jednotě výchovy rozumové (neboli vědecké, zahrnující v sobě i součást světonázorovou), výchovy pracovní a technické (polytechnické), výchovy tělesné, výchovy mravní (morálně politické) a výchovy estetické.

Toto rozdělení výchovných složek je v současné době předmětem diskuse. Josef Váňa již v roce 1962 ve stati „O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie“¹⁶ kritizoval jeho nesourodost a doporučil vzít za základní kritérium k rozčlenění výchovy formy společenského bytí a vědomí. Z tohoto hlediska hovořil o osmi výchovných složkách, které tvoří výchova tělesná, výchova jazyková, výchova pracovní a technická, výchova vědecká, výchova vědeckého světového názoru, výchova politická, výchova mravní a výchova umělecká. Podstata tohoto přístupu tkví především v tom, že se tradiční syntetická složka rozumové výchovy člení na samostatnou výchovu jazykovou, výchovu vědeckou a výchovu světonázorovou a výchova politická se vyjímá z kontextu mravní složky, kam bývá obvykle zahrnuta.

Na tuto úvahu navázal Vlastimil Pařízek ve studii „Problémy konkretizace a členění cílů výchovy“ (1963).¹⁷ Je toho názoru, že tradiční členění složek výchovy vychází pouze z obsahové stránky života společnosti a nerespektuje druhý důležitý aspekt, tj. strukturu osobnosti v nejširším smyslu (soubor biologických a psychických vlastností jedince). Proto doporučuje doplnit Váňovu klasifikaci druhou klasifikací souběžnou, která by vycházela z vlastností vychovávaného jedince: tělesný rozvoj, rozvoj vnímání, pozornosti, paměti, myšlení, řeči, obrazotvornosti, potřeb, motivů a zájmů, citů, vůle, dovedností, schopností a nadání a charakteru. Nelze popřít, že v každé výchovné složce se tyto kvality rozvíjejí. K nim přihlíží členění výchovy na dvě základní stránky (vzdělávání, které rozvíjí především poznávací procesy, a výchovu v užším smyslu, která pěstuje především oblast citovou a volní), které se uplatňují v rámci každé výchovné složky.

Jiné tendence, se kterými se setkáváme, usilují například o rozčlenění tělesné výchovy na dvě relativně samostatné složky (výchovu zdravotní a výchovu pohybovou) nebo o zavedení ekonomické výchovy jako samostatné složky. Nelze přehlédnout ani tendenci, charakteristickou právě pro pedagogiku dospělých, členit výchovné složky podle sociální role nebo sociální situace, pro kterou je jedinec danou výchovou připravován. Z to-

¹⁶ Josef Váňa, O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie, *Pedagogika* XII/3, 1962, str. 272–315.

¹⁷ Vlastimil Pařízek, Problémy konkretizace a členění cílů výchovy, *Pedagogika* XIII/6, 1963, str. 633–644.

hoto hlediska se hovoří o výchově profesionální, o výchově k volnému času, o výchově k partnerství a rodičovství apod. Řešení daných problémů je dosud předmětem teoretické diskuse a proto rozebereme obecnou koncepci výchovných složek ve struktuře, která se dosud v socialistické pedagogice převážně traduje,¹⁸ a naznačíme hlavní cíle výchovy rozumové, pracovní a technické, mravní, estetické a tělesné.

Cílem **rozumové výchovy** (výchovy vědecké a světonázorové) je poskytnout jedinci vzdělání v přírodních a společenských vědách, utvářet jeho vědecký ateistický světový názor a současně rozvíjet jeho poznávací schopnosti. Tyto tři hlavní cíle rozumové výchovy těsně spolu souvisí. Rozumová výchova poskytuje jedinci soubor vědomostí a dovedností v mateřském jazyce i v cizích jazycích, v matematice, v přírodních a společenských vědách. Při osvojování těchto vědomostí poznává jedinec základní zákonitosti vývoje přírody, společnosti i člověka. Na základě poznání těchto dílčích zákonitostí se utváří jeho syntetický pohled na svět, jeho vědecký ateistický světový názor. Zároveň při osvojování faktů a zákonitostí se rozvíjí u jedince jeho poznávací procesy (vnímání, představy, myšlení a fantazie). Těsné spojení vědecké a světonázorové výchovy je jedním z charakteristických rysů komunistické výchovy. Světonázorové představy, pojmy a postoje se stávají — jakmile se jednou vytvoří — centrem celé komunistické výchovy, jsou posilovány i jinými výchovnými složkami (mravní, politickou a estetickou výchovou) a zpětně kvalitu výchovné práce v ostatních složkách opět ovlivňují.

Cílem **pracovní a technické výchovy** je seznámit jedince s vědeckými principy souboré výroby, rozvinout jeho dovednosti v zacházení s nejdůležitějšími pracovními nástroji a stroji a vypěstovat jeho pracovní kulturu (tj. organizační, plánovací a řídicí pracovní schopnosti). Význam této výchovy je v tom, že umožňuje jedinci rozhled ve stále složitějším výrobním systému socialistické společnosti a usnadňuje jeho profesionální adaptaci a začlenění do povolání na základě společenské potřeby i osobních sklonů. Tato výchova se uskutečňuje v mnoha formách, a to jednak v přírodovědných předmětech praktickým zaměřením výuky a důrazem na osvojení pracovních technik, začleněním praktik a laboratorních cvičení, jednak ve speciálních technologických a pracovních předmětech, v zájmových kroužcích, exkurzemi do závodů a výrobní práci v podnicích. Tato výchovná složka je jednou ze specifických forem, jak socialistická pedagogika uskutečňuje princip těsného sepětí výchovy se životem.

Cílem **mravní a politické výchovy** je utvářet u jedince mravní a politická přesvědčení a adekvátní formy chování v duchu socialistického morálního kodexu a ve shodě s koncepcí socialistického politického zřízení. Ze socialistického etického kodexu vyplývají četné dílčí úkoly mravní výchovy. Tvoří je výchova k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionismu, výchova k socialistickému humanismu, výchova odpovědného vztahu k práci, ke společenskému vlastnictví a k pravidlům socialistického společenského soužití a výchova socialistických charakterových vlastností (uvědomělé kázně, pevné vůle, iniciativnosti, rozhodnosti, vytrvalosti ad.). Vyvrcholením této výchovy je poznání podstaty socialistického politického

¹⁸ Srovnej např.: N. I. Boldyrev, N. K. Gončarov, B. P. Jesipov, F. F. Korolev: Pedagogika (SPN, Bratislava 1972) nebo T. A. Iljinová: Pedagogika (SPN, Praha 1972).

systému, politických norem a občanských práv a povinností a výchova uvědomělého a angažovaného občanského jednání.

Mravní a politická výchova nemá většinou svůj specifický předmět. Její cíle se uskutečňují v rámci všech předmětů i ve všech mimovyučovacích formách výchovné práce. Jsou ovšem obory, které mají zvláštní možnost postavit úkoly mravní výchovy i výchovy politické do popředí své pozornosti; jde například o filosofii, dějepis, právo a některé další humanitní obory. Žádný předmět a žádná výchovná činnost se však nemůže zříci svého aktivního podílu na výchově k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu, na utváření postoje k práci a k povinnostem, na výchově k ukázněnosti i na rozvoji odpovědných forem chování. Právě cíle mravní a politické výchovy jsou vedle cílů výchovy světonázorové nejdůležitější výchovné cíle, které charakterizují komunistickou výchovu.

Estetická výchova rozvíjí jedince v oblasti umění a krásy. Klade si za cíl vychovávat adekvátní vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení umění a krásy, seznámit jedince s významnými uměleckými díly a s vývojem umění jako významného kulturního jevu, rozvíjet jeho uměleckou aktivitu a tvořivost a estetizovat jeho osobnost. Podle prostředků esteticko-výchovné práce můžeme rozlišit dva okruhy estetické výchovy: estetickou výchovu uměleckými prostředky neboli uměleckou výchovu (do které patří výchova literární, výtvarná, hudební, divadelní, filmová a taneční) a estetickou výchovu mimouměleckými prostředky (estetikou prostředí, přírody, práce, hry a tělovýchovných činností). Obdobně jako předchozí složky uskutečňuje se estetická výchova jak ve škole (a to ve speciálních uměleckých předmětech, dále jako jeden z výchovných aspektů ve všech ostatních vyučovacích předmětech i působením estetiky školního prostředí), tak v mimoškolních podmínkách (působením nejrozmanitějších kulturních institucí a hromadných sdělovacích prostředků) i v rodině.

Tělesná výchova má jednak za cíl rozvíjet a upevňovat zdraví jedince (zajištěním dostatečného pohybu a osvojením si návyků osobní a společenské hygieny), jednak rozvíjet a upevňovat jeho tělesnou zdatnost (tj. pěstovat pružnost a ladnost pohybů, zesílit a otužit organismus a zároveň rozvíjet volní vlastnosti, jako odvahy, rozhodnost, sebeovládání, ukázněnost a houževnatost). Tato výchova se neomezuje na speciální předmět a na zájmové tělovýchovné činnosti, ale jako princip proniká veškerou výchovnou prací. Hygienických a zdravotních zřetelů musí dbát každý pedagog v kterékoli výchovné disciplíně. Jde především o hygienu pedagogického prostředí (o kvalitu ovzduší, osvětlení, o adekvátní teplotu atd.) a o hygieničnost vlastní výchovné práce (časté střídání činností, předcházení přílišné únavě, hygiena zkoušky atd.).

Jednotlivé výchovné složky se neuskutečňují izolovaně, ale těsně na sebe navazují a v praktické výchovné vzdělávací činnosti se neustále prolínají. Právě tato těsná spojitost výchovných složek a jejich vzájemný průnik — jak ukazuje polský pedagog Bogdan Suchodolski — je jedním z typických rysů komunistické výchovy a jím se tato výchova kvalitativně odlišuje od všech tradičních pedagogických modelů, jak je známe z dějin výchovy.

Jak jsme již výše uvedli, rozlišujeme při výchově v kterékoli disciplíně cíle specifické — dané obsahem daného oboru — a cíle obecné, společné

každé výchovné činnosti. Obecnými cíli výchovy v naší společnosti jsou pak cíle dané jednotlivými složkami komunistické výchovy. Jde o to, aby si každý obor i každá dílčí disciplína jasně stanovily svůj podíl na výchově světonázorové, na výchově mravní, na výchově politické, na výchově pracovní, na výchově estetické i na výchově tělesné. Tak např. při výchově jedince v určité vědní disciplíně současně sledujeme cíle světonázorové výchovy (jeho filosofický postoj ke skutečnosti, ke společnosti, k lidem a k hodnotám), cíle mravní výchovy (rozvoj vlasteneckého a internacionalistického postoje, rozvoj postoje k práci a k pravidlům socialistického soužití, rozvoj uvědomělé kázně a další etické kvality), cíle estetické výchovy (postoj k umění a ke kráse, péči o estetiku prostředí, práce a chování), cíle technické a pracovní výchovy (osvojení vhodných pracovních technik a vhodné organizace práce) i některé cíle tělesné výchovy (hygienu prostředí a práce, péči o zdraví a o zdravý životní styl).

Specifičnost výchovy dospělých

Při analýze výchovy dospělých vyvstává často otázka její specifičnosti, tj. jejich rozdílů od výchovy mládeže, která bývala v dosavadních pedagogických publikacích hlavním předmětem zájmu odborníků. Jednostranné zdůrazňování této specifičnosti vedlo někdy až tak daleko, že teorie výchovy dospělých se vyčleňovala z rámce pedagogických oborů.

Je třeba hned na počátku těchto úvah zdůraznit, že výchova dospělých je především výchova, a proto i pro ni platí obecné pedagogické kategorie, obecné pojetí výchovných cílů, prostředků, principů, metod a forem. Pedagogika dospělých aplikuje tyto obecné pedagogické kategorie do životních a pracovních podmínek dospělých jedinců a do režimu a pracovního stylu institucí, kde se výchova dospělých uskutečňuje.

Na druhé straně se výchova dospělých determinována **profilem dospělého člověka**, jeho fyzickými a psychickými předpoklady, jeho sociální situací i jeho dosavadním všeobecným a odborným vzděláním. Při výchově dospělého jedince musíme vzít především v úvahu jeho **fyzické předpoklady** — jeho věk, stupeň jeho tělesného rozvoje, jeho fyzickou zdatnost i jeho zdravotní stav, který může podstatně modifikovat celý pedagogický proces. Vedle fyzické stránky je nutno počítat s **předpoklady psychickými** — s určitou úrovní psychických sil, se stupněm rozvoje pozornosti, paměti, vnímání, představování, myšlení i dalších psychických procesů a vlastností. U dospělého člověka jsou psychické procesy a vlastnosti stabilnější než u mládeže, jejich další rozvoj probíhá relativně pomaleji. Na rozdíl od adaptability mládeže převažuje v dospělosti tendence stereotypizační, tj. tendence zachovávat jednou dosažené stereotypy v činnostech i postojích.

Významným determinačním momentem při výchově dospělého jedince je jeho **sociální situace**. Dospělý člověk je začleněn do určitého povolání, vykonává různé společenské funkce, plní úkoly rodinné a je vázán četnými svazky s různými společenskými skupinami (organizacemi, spolky, neformálními zájmovými a přátelskými skupinami). Tyto sociální funkce a vazby mohou na jedné straně pozitivně motivovat výchovu dospělého jedince (mohou ji přímo vyžadovat, mohou ji podporovat a kladně hodnotit), na

druhé straně však mohou do ní často zasahovat rušivě (například svými časovými nároky i nároky na fyzické a psychické síly jedince, svými názory, postoji a životními stereotypy, které mohou být v rozporu s výchovnými záměry).

Atmosféra prostředí ovlivňuje v každém věku průběh výchovy, u dospělého jedince však negativní přístup jeho životního a pracovního prostředí k jeho další výchově při námaze, kterou často musí podstoupit, působí zvláště destruktivně. Necítí-li dospělý jedinec kladný přístup okolí ke svému výchovnému úsilí, nedostává-li se mu oprávněného uznání za dosahované výsledky, ztrácí chuť k další práci, stává se lhostejným a pokud může, snaží se vymknout dalšímu výchovnému působení. Z toho vyplývá, že jedním z významných činitelů podporujících rozvoj různých forem výchovy dospělých je vytvoření pozitivní pedagogické atmosféry, vytvoření kladného vztahu ke vzdělání a k výchově v celé společnosti.

Vedle fyzických, psychických a sociálních faktorů determinuje výchovu dospělých rozhodujícím způsobem jejich **dosavadní vzdělanostní úroveň**. Výchova dospělých není výchova, která v kterékoliv oblasti jde od počátku, ale ve většině případů již navazuje na dosavadní všeobecné i odborné vzdělání, na dosavadní úroveň vědomostí, dovedností a návyků, na jejich soubor, který je u každého jedince neopakovatelný co do jejich kvantity, kvality i celkové struktury. Zdálo by se, že tato okolnost je pro výchovu dospělých příznivá. Je tomu tak ovšem jen za předpokladu, že dosavadní vědomosti, dovednosti a návyky jsou na úrovni, která je potřebná z hlediska další výchovné práce. Není-li tomu tak, jsou-li základní prvky všeobecného i odborného vzdělání té povahy, že z hlediska další výchovné práce je nutné podstatnou měrou přeměnit, tvoří dosavadní vědomosti, dovednosti a návyky, jakož i dosavadní názory, postoje a životní stereotypy dospělého jedince překážku ve výchovné práci, jejíž překonávání je někdy obtížnější než sama další výchova. Výchova dospělých má tak často v sobě více než výchova mládeže mnoho prvků **převýchovy**, která vyžaduje velkého úsilí, trpělivosti a vůle ze strany pedagogovy i ze strany vychovávaného jedince.

Je třeba obecně říci, že determinanty výchovy dospělých nejsou v žádném případě zanedbatelné a úspěch této výchovy je plně závislý na tom, jak si pedagog na základě **komplexní pedagogické diagnózy** vychovávaného jedince uvědomí všechny faktory a jak k nim přihlédne v plánu výchovné práce. Zvláště při skupinové výchově dospělých je všestranná diagnóza nutná i k tomu, abychom vytvořili pokud možno skupiny homogenní (stejnorodé), kde jsou u všech jedinců obdobné předpoklady i podmínky a tím i možnost obdobného výchovného postupu. Heterogenní skupina, kde jsou podstatné rozdíly mezi frekventanty, bývá někdy vážnou překážkou při výchovné práci s dospělými. V takové situaci jak obsah, tak i formy a metody práce jsou neadekvátní, pro jedny příliš snadné, pro druhé příliš náročné, produktivita výchovné práce se snižuje a vzniká reálný předpoklad, že se u mnoha frekventantů dostaví pocit neuspokojení, pokles aktivity a zájmu.

Formy výchovy dospělých

Výchova dospělých se uskutečňuje jednak ve školách a v institucích jim na roven postavených, jednak přímo na pracovištích, v organizacích, v kulturních zařízeních a prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků. Můžeme tak rozlišit dvě základní formy této výchovy — školní formy a formy mimoškolní (ze kterých se někdy jako samostatné vydělují formy podnikové výchovy).

Hlavní úlohu ve školních formách výchovy dospělých hrají střední a vysoké školy. **Střední všeobecně vzdělávací školy** zajišťují pro ty pracující, kteří z nějakého důvodu nemohli v mládí absolvovat střední všeobecné vzdělání a prokáží odpovídající předpoklady, aby si doplnili v koncentrované formě základní všeobecné vzdělání a byli tak připraveni pro studium na vysoké škole. **Střední odborné školy** organizují pro své absolventy i pro další specialisty zvláštní formy jedno- i víceletého studia postmaturitního, které má jednak doplnit a obohatit odborné vzdělání, kterého žáci nabyli absolvováním základního studia na odborné škole (obvykle čtyřletého), jednak ve shodě s požadavky pracovišť prohloubit specializaci středního odborného pracovníka.

Vysoké školy realizují jednak denní studium (čtyř až šestileté) pro přípravu kvalifikovaných odborníků, jednak různé formy studia při zaměstnání. Studium při zaměstnání je pak buď základní (dálkové s pravidelnými konzultacemi nebo externí s příležitostnými konzultacemi a podle osobního studijního plánu) nebo nadstavbové — postgraduální. Postgraduální studium na vysokých školách má v zásadě dvojí zaměření. Jednak má u odborníků z praxe doplnit vzdělání, které jim poskytlo základní vysokoškolské studium, a to o nové poznatky v oborech již dříve studovaných i o poznatky z dalších oborů, které mají prohloubit jejich profesionální specializaci. Jednak má připravovat vědecké pracovníky pro badatelskou práci v daném oboru, a to organizovanou přípravou pro doktoráty, pro kandidatury věd atp.

Vedle středních a vysokých škol se na výchově dospělých intenzívně podílejí **zájmové školy**, především školy jazykové a lidové školy umění. Jazykové školy poskytují všem věkovým skupinám různé formy elementárních i vysoce specializovaných jazykových kursů, umožňujících jazykové vzdělání různého profilu, potřebné jak z hlediska profesionálního, tak z hlediska osobních potřeb dospělých. Lidové školy umění umožňují vedle mládeže i dospělým umělecké vzdělání v oblasti hudební, výtvarné, taneční i literární dramatické a přispívají tak významnou měrou k rozvoji umělecké tvořivosti širokých vrstev pracujících.

Potřeba dalšího profesionálního vzdělání vede k rozvoji četných **institucí pro další vzdělávání** pracovníků různých oborů. Tak další vzdělávání učitelů ve formě krátkodobých i dlouhodobých kursů organizují krajské pedagogické ústavy. Obdobně existují instituce pro další vzdělávání zdravotních pracovníků a lékařů, pro další vzdělávání inženýrů různých profilů apod. Práce těchto institucí je po obsahové i formální stránce obdobná postgraduálnímu studiu na vysokých školách a mnohdy se tyto formy vzájemně doplňují (například při dalším vzdělávání učitelů).

Široký okruh dospělých podchycuje v nejrůznějších formách dalšího vzdělávání profesionální i zájmové povahy Socialistická akademie, která

organizuje a svými lektory z řad vědeckých, technických a uměleckých odborníků zajišťuje jednotlivé přednášky, přednáškové cykly, kursy, semináře a další formy výchovné práce. V obdobném směru působí **kulturně výchovné instituce** (krajská a okresní kulturní střediska, kulturní domy, osvětové besedy, muzea, galerie), které se zaměřují zvláště na oblast kulturní a zájmové výchovy pracujících. Dnes již není pochyb o tom, že i knihovny, muzea, galerie a jiná kulturní zařízení jsou zároveň také institucemi, které plní významnou výchovnou funkci, která se v současné době stává vážným předmětem pedagogického výzkumu.

Ve výchově dospělých vystupují stále více do popředí také **závodní a pracoviště**, které si ve vlastním rámci a ve vlastní režii realizují různé formy odborné podnikové výchovy i zájmové výchovy pracujících. Mezi podnikovými vzdělávacími zařízeními a státními odbornými a vysokými školami je dosaženo dělbý práce v tom smyslu, že odborné a vysoké školy uskutečňují kvalifikační formy studia (tj. takové, které poskytují absolventovi kvalifikační oprávnění pro určitý obor nebo specializaci nezávisle na závodě, kde absolvent působí), zatímco podniková zařízení se zaměřují na specializované formy vzdělávací činnosti se svými zaměstnanci z hlediska přímých potřeb závodu. Tak jak budou narůstat nároky podniků na speciální prvky v odborném vzdělání zaměstnanců, tak také půjdou do popředí i tyto formy výchovné práce.

Při výchově dospělých se konečně bohatě uplatňují **hromadné sdělovací prostředky** (masová komunikační media), jako je tisk, rozhlas, film a televize. Tyto prostředky, podmíněné rozvojem soudobé techniky, vychovávají jak intencionálně, tak funkcionálně. Intencionální výchova se uskutečňuje četnými pořady, které jsou věnovány dalšímu vzdělávání, ať již filosofickému, politickému, vědeckému, technickému nebo uměleckému. Počet hodin věnovaných pořadům tohoto druhu narůstá úměrně s potřebami dalšího vzdělávání členů naší společnosti a s možnostmi dalších rozhlasových nebo televizních okruhů, dalších tiskových periodik i dalších vzdělávacích filmů nejrůznější metráže. Z pedagogického hlediska nelze však přehlížet ani funkcionální výchovné působení, tj. působení těchto prostředků v situacích, kdy si zdánlivě nekladou za cíl vychovávat čtenáře, posluchače nebo diváky. Funkcionální výchova se uskutečňuje samým výběrem tematiky, volbou obsahu, přístupem k jevům a problémům i formou jejich podání a ovlivňuje u jedince především oblast postojů světonázorových, politických, etických a estetických.

Síť institucí a prostředků pro výchovu dospělých je tedy poměrně značná a poskytuje velmi pestrou paletu výchovné práce co do obsahu, forem i metod, což jenom odpovídá zvýšenému důrazu na výchovu dospělých a její zvýšené potřebě jak ze strany společnosti, tak ze strany jedince. Výchova dospělých se dnes již plně začlenila do výchovného systému socialistické společnosti a její úloha bude v příštích letech stále narůstat.

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ К ПОНИМАНИЮ ВОСПИТАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Воспитание как целеустремленная, планомерная и всесторонняя подготовка человека к социальным функциям и личной жизни осуществляется в самых разнообразных

формах в каждом возрасте. Постоянное всю жизнь продолжающееся воспитание взрослых становится центральной проблемой педагогики взрослых, и оно все больше является предметом постоянного внимания за рубежом и в Чехословакии.

Статья анализирует мотивировку воспитания взрослых, его цель, структуру, его специфичность и также его основные формы. Воспитание взрослых возникает по инициативе социалистического государства, мест работы, организации и по инициативе самого человека. В его концепции можно выделить разнообразие цели, как напр. цели социальные и индивидуальные, цели общие и специфические, цели материальные и формативные итд. Центральной целью является всестороннее развитие индивидуума как гражданина социалистического государства. Эта всесторонность достигается последовательным соединением и проникновением двух сторон воспитания (образование и воспитание в более узком смысле) и отдельных составных частей коммунистического воспитания (воспитание научное и воспитание мировоззрения, трудовое воспитание и техническое, нравственное воспитание и политическое, эстетическое и физическое).

Специфичность воспитания взрослых дана самым профилем взрослого человека, т. е. его предпосылками физическими а психологическими, его социальным положением и его полученным всеобщим и специальным образованием. Эффективность этого воспитания обусловлена тем, как педагог на основе комплексного педагогического диагноза эти факторы осознаёт и как принимает их во внимание в плане воспитательной работы. Воспитание взрослых осуществляется в разных формах. В нём принимают участие средние и высшие учебные заведения, языковая школа, народные школы искусства, учреждения по повышению квалификации работников и разные культурно-воспитательные учреждения, заводы и все виды средств массового образования. В наше время воспитание взрослых полностью вошло в состав воспитательной системы социалистического общества и в будущем его роль будет постоянно возрастать.

BEITRAG ZUR AUFFASSUNG DER ERWACHSENENERZIEHUNG

Die Erziehung als zielbewußte, planmäßige und allseitige Vorbereitung des Einzelnen zu seinen sozialen Funktionen und seinem persönlichen Leben wird in jedem Alter in verschiedenen Formen realisiert. Die permanente Lebenserziehung wird zum Hauptproblem der Erwachsenenpädagogik, die in den letzten Jahren im Mittelpunkt eines ständigen wissenschaftlichen Interesses liegt.

Die Studie analysiert die Motivation der Erwachsenenenerziehung, ihre Ziele, ihre Struktur, sowie ihre spezifischen Züge und Formen. Diese Erziehung nimmt ihren Ausgang in der Initiative des sozialistischen Staates, der Arbeitsstätten, der Organisationen und des Einzelnen. In ihrer Konzeption kann man verschiedene Ziele (das soziale und individuelle, das allgemeine und spezifische, das materielle und formative usw.) unterscheiden. Das Hauptziel ist die allseitige Entwicklung des Individuums als eines Bürgers des sozialistischen Staates. Diese Allseitigkeit wird durch die Verbindung und Durchdringung beider Erziehungsseiten (der Bildung und der Erziehung im engeren Sinne) und einzelner Komponenten der kommunistischen Erziehung (der wissenschaftlichen und weltanschaulichen, der technischen und Arbeitserziehung, der moralischen und politischen, der ästhetischen und der Körpererziehung) erreicht.

Das Spezifische in der Erwachsenenenerziehung wird durch das Profil des Erwachsenen, d. h. durch seine physischen und psychischen Voraussetzungen, seine soziale Situation und seine Allgemein- und Fachbildung gegeben. Die Effektivität dieser Erziehung wird dadurch bedingt, wie sich der Pädagoge dieser auf Grund einer komplexen pädagogischen Diagnose festgestellten Faktoren bewußt ist und sie im Plan seiner Erziehungsarbeit in Betracht zieht. Die Erwachsenenenerziehung wird in verschiedenen Formen realisiert. An ihr nehmen die Mittel- und Hochschulen, die Interessenschulen (Sprach- und Kunstschulen), Institutionen für Weiterbildung, kultur-erzieherische Institutionen, Unternehmen und Arbeitsstätten, sowie alle Arten von Massenmedien teil. Die Erwachsenenenerziehung ist heutzutage schon ganz ins sozialistische Erziehungssystem eingegliedert und ihre Rolle wird in den nächsten Jahren wohl immer mehr zunehmen.

