

Jůva, Vladimír

Všestrannost výchovy ve společnosti

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1989, vol. 38, iss. 124, pp. 7-25

ISBN 80-210-0203-4

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112506>

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

VŠESTRANNOST VÝCHOVY VE SPOLEČNOSTI

Nejvyšším cílem naší současné výchovy je všestranný rozvoj demokratické osobnosti. Tím navazuje naše současná pedagogika na pokrokový odkaz minulosti, samozřejmě v nových podmínkách a s novým zaměřením. O všestrannost usilovala již pedagogika antická, znovu se k ní vrátila renesance a od doby Komenského, který žádal „rozvíjet všechny ve všem všestranně“, se tato idea táhne jako červená nit celou pokrokovou novodobou pedagogikou. Požadavek všestrannosti výchovy byl mnohokrát vysloven, avšak málokdy naplněn. Vznikly dokonce pochyby, zda je tento cíl vůbec reálný a uskutečnitelný.

Naše současná pedagogika nechce být ani maximalistická, ani utopická. Ideu Komenského rozvíjet „všechny ve všem všestranně“ chápeme racionálně jako požadavek rozvíjet v tom nejdůležitějším, nejvýznamnějším a nejtypičtějším z hlediska současnosti. Nejde o množství, ale o kvalitu výchovných podnětů a orientací. Proto si klademe zásadní otázku — co je vlastně v dnešní situaci všestrannost výchovy a v čem se projevuje.

Při hledání odpovědi zjišťujeme, že všestrannost můžeme nazírat z několika hledisek. Výchova je tehdy všestranná, když připravuje pro hlavní sociální role. V tom je všestrannost její sociální orientace. Současně je výchova tehdy všestranná, když rozvíjí základní kvality osobnosti. To je subjektivní aspekt všestrannosti. Výchova je konečně všestranná tehdy, když neopomíjí žádnou ze základních oblastí kultury. V tom je všestrannost z hlediska obsahového. Jedině ve spojení těchto tří hledisek je naděje, že naše výchova překoná jednostrannosti minulosti.

VÝCHOVA JAKO PŘÍPRAVA K SOCIÁLNÍM ROLÍM

Prvním hlediskem, podle kterého můžeme posuzovat všestrannost výchovy, je hledisko sociálních rolí, pro které výchova člověka připravuje. Výchova může být všestranná jedině tehdy, jestliže jedince rozvíjí pro ty

základní sociální role, které má ve společnosti vykonávat. Priorita tohoto hlediska vyplývá z několika okolností.

S rozvojem společnosti narůstá přirozená dělba práce a tím i požadavky na kvalifikovanost a specializaci každého jedince. Prohlubuje se vzájemná závislost členů společnosti, a to nejen závislost lokální povahy, ale stále více i závislost v rovině celostátní a celospolečenské. Markantně se to projevuje jak v oblasti ekonomické, tak i v oblasti sociálně politické a kulturní. Takové problémy, jako jsou otázky války a míru, otázky mírového soužití rozdílných společenských soustav nebo otázky ekologické se dotýkají každého člověka a mají dnes nepopíratelně globální charakter.

Narůstá nutnost, aby každý člen společnosti plnil své sociální role co nejkvalitněji, co nejodpovědněji, s vysokou profesionalitou i občanskou angažovaností. Selhání kteréhokoliv jedince stále více postihuje celou společnost. V rukou jedince jsou stále větší hodnoty materiální i kulturní, aktivita jedince stále více zasahuje do citlivých vazeb a mechanismů života celé společnosti. Není proto náhodné, že výchova se důsledně pojímá jako soustavná příprava pro život, tj. pro adekvátní plnění sociálních rolí, do kterých společnost jedince staví.

Tento aspekt se často spojoval jen s odbornými a vysokými školami a s různými formami dalšího vzdělávání, tedy s těmi etapami výchovně vzdělávacího působení, kdy se jedinec již bezprostředně připravuje na vstup do životní praxe. Příprava k životním rolím však není záležitostí krátkodobou, etapovou. Jde naopak o problém dlouhodobý, celoživotní, permanentní. První stimuly k pozdějšímu uvědomělému občanskému chování, k úspěšnému výkonu pozdější profese, ale i ke splnění požadavků vyplývajících z budoucího partnerství a rodičovství, z podílu na kulturním životě a z účasti na složitém sociálně politickém životě společnosti klademe již v první dekádě života. Zanedbání v předškolním a raném školním věku nelze často paralyzovat ani zvýšeným úsilím v pozdějších životních fázích.

Je zajímavé, že samy děti jakoby bezděčně cítily tuto potřebu připravovat se pro život. Stačí analyzovat spontánní dětské hry a vidíme, kolik sociálních rolí dospělých jedinců se v nich odráží. Ve svých tvořivých hrách napodobují děti chování dospělých v určitých životních situacích, simulují s plnou vážností různé sociální úlohy, posuzují své chování z hlediska přiměřenosti dané roli. Prostřednictvím takovýchto her se v životě společnosti hlouběji orientují a zároveň se na něj intenzivně připravují. Příprava jedince na životní role je permanentní záležitostí, v tomto směru se člověk stále zdokonaluje jak heteroedukací, tak autoedukací. Je proto přirozené, že i při analýze všestrannosti výchovy toto hledisko nelze opomenout, ale naopak je nutné vždy si uvědomovat jeho prioritní postavení při hodnocení jakéhokoliv výchovně vzdělávací činnosti.

Je-li příprava pro hlavní sociální role jedním ze základních kritérií všestrannosti výchovy, pak vzniká bezprostředně další otázka: *na které sociální role v naší současné společnosti má všestranná výchova jedince především orientovat.* Odpověď není ani jednoduchá, ani jednoznačná.

Soubor dominantních sociálních rolí, pro které má v té které době výchova připravovat, je a vždy bude otevřený systém. S rozvojem společnosti jejich počet narůstá, tradiční role se přehodnocují a mění se i jejich hierarchie.

Uveďme několik aktuálních příkladů. Ekologická krize naší doby, vážné ohrožení životního prostředí, ale tím i lidstva samého, nutně vyzvedla do popředí novou naléhavou roli moderního člověka — být ochráncem a tvůrcem životního prostředí. Příprava na tuto roli — ekologická výchova — se stala z možnosti naléhavou nutností a zařazuje se oprávněně na přední místo v systému všestranné výchovy harmonické osobnosti. Složitost sociálních vztahů, zrovnoprávnění a plné zapojení žen do náročných pracovních a společenských úkolů, nároky současné rodiny na adekvátní oboustranné splnění partnerských funkcí — to vše vyvolalo nutnost prohloubit výchovu k partnerství založenou na toleranci, pochopení a vzájemné pomoci. Nároky moderní dopravy, její masový charakter, jakož i nárůst selhání a havárií způsobených nepřipraveností lidského činitele — to vše byly okolnosti, které uvedly do života přípravu jedince jako odpovědného účastníka dopravy — dopravní výchovu.

Avšak i tradiční sociální role, které výchova vždy brala v úvahu, se podstatně proměňují. Nové nároky pracovních činností na vědomosti, dovednosti a schopnosti, požadavek iniciativnosti, samostatnosti a tvořivosti, ale i nutnost rychlé adaptace na nové informace, nové technologie a případně i na novou profesi — to vše klade nové a daleko vyšší nároky na profesní přípravu jedince než kdykoliv dříve. Oprávněně se někdy v připravenosti člověka vidí větší problém elektronizačního programu naší společnosti než ve zvládnutí výrobních technologií.

Mohutný a nebývalý rozvoj kulturního života společnosti v oblasti vědy, umění i sportu vyžaduje, aby každý člověk byl více než dosud připraven také jako aktivní účastník kulturního života a jako rozvážný uživatel volného času. Současná rodina s minimem dětí, které je zapotřebí rozvinout na daleko vyšší úroveň, než to vyžadovala doba předchozí, přehodnocuje i požadavek přípravy občanů na úlohu rodičovskou.

Vzniká tedy otázka, které jsou v současné době *typické a nezbytné sociální role*, pro které by měl být náš současný člověk v procesu demokratické výchovy soustavně připravován, pokud má být rozvinut všestranně. Na základě srovnávací analýzy podmínek a požadavků rozvinuté industriální společnosti na jedné straně a dosavadních snah v teorii i praxi všestranné výchovy na straně druhé můžeme jako nejtýpickejší vyzvednout tyto sociální role, pro které by měla naše současná výchova jedince soustavně připravovat:

- jedinec jako občan;
- jedinec jako pracovník;
- jedinec jako ochránce a tvůrce prostředí;
- jedinec jako partner a rodič;
- jedinec jako účastník kulturního života;
- jedinec jako uživatel hodnot;

- jedinec jako uživatel volného času;
- jedinec jako účastník dopravy.

Přípravu jedince jako občana klademe z hlediska sociálních rolí na první místo, a to nikoliv náhodně. Tato orientace výchovného působení hluboce souvisí se stupněm rozvoje společnosti. Rozvinutá industriální společnost může úspěšně fungovat jedině tehdy, když každý občan splní své sociální úlohy jak ke vztahu k jiným občanům, tak ve vztahu ke společnosti jako celku. Nesplnění nebo zanedbání občanských rolí stále silněji poškozuje všechny ostatní občany. Kdo má vysoké občanské uvědomění, ten plní odpovědně i všechny další sociální role, do kterých je postupně začleňován. Proto je při naší současné výchově třeba vidět vychovávaného jedince neustále jako příštího demokratického občana s jeho adekvátním občanským přesvědčením a chováním, s plným pochopením svých sociálních rolí, svých práv, ale i svých povinností ke společnosti.

V systému sociálních rolí, pro které výchova jedince připravuje, stojí tradičně na předním místě *role kvalifikovaného a úspěšného pracovníka*. Příprava pro profesi je významná jak z hlediska vychovávaného jedince, kterému zajistí existenci, uplatnění a seberealizaci, tak z hlediska společnosti a jejího úspěšného fungování. Jde o přípravu kvalifikovaného pracovníka — racionalistického, hospodárného a efektivního — s širokým profilem i s adekvátní specializací, který se uplatní v náročné dělbě práce, který anticipuje vývojové tendence oboru a který permanentně pracuje na svém dalším profesním rozvoji.

Mezi přední sociální role, pro které musí být náš současný člověk připraven, se v posledních letech oprávněně dostává jeho poslání jako *ochránce a tvůrce životního prostředí*. Stupeň narušení životního prostředí je v současné době celosvětově takové povahy, že ekologická péče a ekologická výchova se stávají limitujícími činiteli z hlediska dalšího optimálního rozvoje nejen jednotlivých států a národů, ale celého lidského rodu. Naše současná výchova má tak jako jeden z předních úkolů zabezpečit u každého občana hluboké ekologické poznání i přesvědčení, které by ho vedlo v kterékoliv životní situaci ke hledání i prosazování takových opatření, která pomohou zamezit další devastaci, konsolidovat ekologickou situaci a přispět ke zlepšení přírodního i sociálního prostředí, ve kterém žijeme.

Jednou ze sociálních rolí, na které závisí další úspěšný rozvoj naší společnosti i štěstí každého občana, je *odpovědné partnerství*. Partnerské vztahy determinují fungování každého člena společnosti i jako občana. Jejich narušení se nepříznivě promítá do pracovního výkonu, do občanského chování i do každodenních mezilidských vztahů, současně však zbavuje jedince potřebního pocitu osobního štěstí a životní radosti. Současné náročné životní podmínky, široká pracovní, společenská i zájmová angažovanost většiny občanů i stále vzrůstající tempo každodenního života nezjednodušují, ale mnohdy naopak komplikují partnerské vztahy a promítají do nich často nežádoucí momenty únavy, napětí a nespokojenosti. Být odpovědným partnerem v současných podmínkách vyžaduje

pochopit složitost sociálních vztahů, jejich determinaci i jejich významnou společenskou funkci. Partnerství chce toleranci, pochopení, podporu. Kdo se těmito významnými kvalitám nenaučí včas, nemůže v tomto směru splnit svou sociální roli ke škodě druhých i sebe samého.

S partnerstvím úzce souvisí *role rodičovská*. Naše současná společnost zabezpečuje svými předškolními, školními i mimoškolními zařízeními soustavnou výchovnou péči o mladou generaci. Ani v současnosti se však neztrácí výchovná péče rodiny, ale naopak narůstá. Při požadavcích současné výchovy má rodina vážnou povinnost zajistit dítěti pevné a bezpečné zázemí, kde může dítě najít radu, pomoc i pochopení. To může ovšem splnit jen rodina konsolidovaná, ve které existují kladné partnerské a mezilidské vztahy, ve které se v pozitivních formách soužití rozvíjejí ušlechtilé zájmy a potřeby a kde se formuje náš současný životní způsob. Příprava pro odpovědné rodičovství se stává stále naléhavějším problémem výchovy v rozvinuté společnosti.

Vedle ekonomického a sociálního rozvoje charakterizuje naši společnost nebývalý rozvoj kulturního života. Stát investuje nemalé prostředky do výstavby i do rekonstrukcí kulturních objektů a do rozvoje kulturních zařízení, jako jsou muzea a galerie, knihovny, divadla, kina a koncertní instituce, ale i zoologické a botanické zahrady, hvězdárny a planetária, historické rezervace i chráněné přírodní oblasti. Československo je zemí velkých kulturních tradic a rozvinuté kulturní tvorby ve všech uměleckých oblastech. Naše umění hudební, výtvarné i literární, dramatické i filmové má stále větší ohlas v celém světě a důstojně reprezentuje kulturní úroveň naší země. Kultura však nemůže existovat a rozvíjet se bez angažovaných, zainteresovaných a aktivních účastníků. Je jedním z významných úkolů naší současné výchovy, aby soustavně *připravovala jedince pro účast na kulturním životě*, a to nejen jako pozorného a zaujatého diváka nebo posluchače, ale především jako aktivního účastníka některé z četných forem kulturní tvůrčí činnosti. Znamená to zabezpečit hluboké poznání kulturního života společnosti, vybavit jedince odpovídajícími dovednostmi a schopnostmi a nepřetržitě formovat jeho kulturní zájmy a potřeby. Zájmové umělecké činnosti, pro které jedince získáme, se často stanou východiskem jeho profesionální umělecké dráhy, přinášející neopakovatelné kulturní hodnoty společnosti i pocit seberealizace jemu samému.

Zdůraznili jsme úlohu jedince jako účastníka kulturního života. Stále více však vystupuje do popředí úloha příbuzná — člověk jako uživatel hodnot, které mu společnost poskytuje. Ze společnosti, ve které větší část obyvatel trpěla věčným nedostatkem a stěží si zajistila své základní potřeby, vstupuje lidská společnost industrialismem, a to především jeho rozvinutými formami, do epochy, ve které hodnoty materiální i kulturní stále narůstají, kdy jedinec nemusí myslet na každodenní existenci, ale naopak si může z mnoha nabízených hodnot vybírat. Uvážlivý výběr ovšem předpokládá být dostatečně orientován, mít adekvátní hodnotová měřítká a i v podmínkách blahobytu si zachovat potřebný cit pro míru. Oprávněně kritizujeme projevy konzumismu jako historický přežitek, projevují-

cí se v kumulování materiálních hodnot, v honbě za přepychem, v nedostatku uměřenosti a vkusu. Jednou z cest k překonání těchto tendencí je soustavná výchova jedince jako rozvážného a uměřeného uživatele materiálních a kulturních hodnot, které mu společnost nabízí. Tyto hodnoty se nesmí stát cílem, ale pouze prostředkem k rozvoji tvůrčí a angažované osobnosti, přinášející svůj neopakovatelný vklad do dalšího rozvoje naší společnosti, do její ekonomiky, do její kultury i do jejího životního způsobu.

S automatizací, robotizací a elektronizací pracovních činností a s rozvojem služeb zákonitě narůstá volný čas. Je to významný prostor pro další vzdělávání jedince, pro jeho činnosti kulturní, sportovní i rekreativní, čas, který může být efektivně využit, anebo také zbytečně promrhán. *Formování jedince jako uživatele volného času* se tak stává naléhavým výchovným úkolem. O náplni volného času jistě rozhodují především možnosti, které společnost nabízí. Současně však není zanedbatelná ani zájmová orientace jedince, jeho vzdělávací, kulturní nebo sportovní potřeby, jeho záliby a koníčky, ve kterých nachází uspokojení i relaxaci. Právě z hlediska volného času je orientace výchovy na rozvoj zájmů a potřeb nesmírně důležitá. Nakolik jedince včas naplníme hodnotnými potřebami a zájmy vědeckými a technickými, uměleckými a kulturními, sportovními a rekreativními, natolik vzniká reálný předpoklad, že volný čas, který je v jeho kompetenci, bude prostorem pro jeho další pozitivní rozvoj jak z hlediska potřeb společnosti, tak z hlediska jeho samého.

K uvedeným rolím přistupují nepochybně i role další. Zastavme se alespoň u jedné, jejíž naléhavost dnes přímo bije do očí. Jsme svědky historického převratu v dopravě. Rychlost dopravních prostředků se stále zvyšuje, svět se díky těmto prostředkům stále zmenšuje. Člověk se stává na každém kroku *účastníkem dopravy* — jako chodec, jako pasažér, jako řidič, strojívedce, pilot ad. Společnost usiluje mnoha opatřeními o bezpečnost dopravy, selhání lidského faktoru — ať již z neznalosti nebo neodpovědnosti — stojí však stále více životů. Role účastníka dopravy není snadná a předpokládá dlouhodobou přípravu: od dětských her přes řízený výcvik až po samostatnou účast. Je zapotřebí nejen mnoho vědět a umět, ale mít zároveň vysokou dopravní kázeň a odpovědnost. I zde musí výchova přinést svůj významný podíl.

Stručný rozbor naznačil, že přístup k všestrannosti z hlediska sociálních rolí je významným hlediskem, které současná výchova nemůže zanedbat. Má-li být výchova skutečně všestranná, musí jedince neustále vidět jako našeho soudobého člověka s jeho adekvátním občanským přesvědčením a chováním, jako kvalifikovaného pracovníka — racionalistického, hospodářného a efektivního, jako odhodlaného a zdatného obránce vlasti, jako ochránce a tvůrce životního prostředí, jako odpovědného a citlivého partnera, jako rozvážného a laskavého rodiče, jako zainteresovaného a aktivního účastníka kulturního života, jako uměřeného uživatele materiálních hodnot, jako moudrého uživatele volného času, jako odpovědného účastníka dopravy ad. Jednotlivé tradiční složky mnohostranné výchovy je třeba orientovat tak, aby tyto sociální role respekto-

valy a aby k nim jedince připravovaly jak v rovině intelektuální, tak emocionální i volní. Jedině tak se naplní obecný demokratický výchovný cíl — všestranný rozvoj osobnosti.

VÝCHOVA JAKO FORMOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH KVALIT OSOBNOSTI

Všestrannost výchovy jsme dosud zkoumali z hlediska sociálních rolí, pro které výchova jedince připravuje. Je to nesporně hledisko významné a jeho aktuálnost vyplývá z prohlubující se dělby práce ve společnosti, ze stálého zvyšování počtu sociálních rolí, pro které musí být jedinec na úrovni připravován, i z kolektivistického charakteru naší soudobé výchovy jako výchovy připravující pro život a pro práci v rozvinuté demokratické společnosti. Bylo by chybou, kdybychom toto hledisko podcenili, současně by však bylo chybou, kdybychom je považovali za jediné a dostačující.

Tradičně se v pedagogické teorii vyskytovalo i jiné hledisko na všestrannost výchovy, hledisko, které akcentovalo spíše *subjektivní kvality, které se ve výchovném procesu formují a rozvíjejí*. Již v antické pedagogice byl základním předpokladem všestranné výchovy jedince harmonický rozvoj jeho stránky tělesné a duševní. Tuto jednotu těla a ducha znovu vyzvedla — v protikladu k jednostrannosti středověké výchovy — renesance a tento požadavek se stal jedním z charakteristických znaků pro celou pokrokovou pedagogiku novodobou.

Bez zajímavosti není ani klasická představa o všestrannosti výchovy jako harmonickém rozvoji intelektu, citu a vůle v protikladu k jednostranné intelektualizaci, anebo naopak emocionalizaci a voluntarizaci výchovy. Tyto tři momenty výchovy akcentoval již Platón a do základu svého systému je s plným oprávněním vložil Jan Amos Komenský svým klíčovým požadavkem harmonicky rozvíjet hlavu, srdce a ruce, tj. intelekt, emoce a vůli. Z těchto kvalit preferovali jedni pedagogičtí myslitelé spíše rozvoj intelektuální (Platón, Herbart), jiní vyzvedali spíše nutnost výchovy citové a volní (Rousseau, Tolstoj). Komenského syntetické hledisko je pro nás stále nedostižitelným vzorem.

Z hlediska kvalit, které u jedince při výchově formujeme, vyvstává před současným pedagogem vážná otázka. Co máme při výchově vlastně rozvíjet? Jde pouze o vědomosti, nebo také o rozvoj dovedností a návyků, případně i schopností, dotýká se výchova také postojů jedince ke skutečnosti, jeho zájmů a potřeb i jeho celkového chování? V tomto směru se obvykle mluví o *dvoustránkovitosti všestranné výchovy*. Naše současná výchova — jak jsme naznačili již v předcházející kapitole — se pojímá jako průnik dvou dílčích procesů: vzdělávání a výchovy v užším smyslu. Termínem *vzdělávání* se obvykle označuje takový proces, ve kterém se formují vědomosti, dovednosti a návyky a rozvíjejí se schopnosti jedince. *Výchovou v užším smyslu* se obvykle rozumí dílčí pedagogický proces, ve kterém se formují postoje jedince ke skutečnosti, jeho přesvědčení, potřeby a zájmy jako stimuly jeho so-

ciálního chování. Má-li vzdělávání bezesporu převahu v intelektuální sféře, pak výchova v užším smyslu není myslitelná bez širšího rozvoje citové a volní stránky jedince.

Vzdělávání a výchova v užším smyslu tvoří v reálném pedagogickém procesu jednotu; nelze je odtrhnout — proto se obvykle hovoří o *jednotném výchovně vzdělávacím procesu*. Je však možno jednu nebo druhou stránku jednostranně preferovat, a to i za cenu oslabení některých vzdělávacích anebo naopak výchovných aspektů naší činnosti. Naše pedagogika kritizuje jednostrannou orientaci některých učitelů pouze na stránku vzdělávací a staví před našeho soudobého pedagoga náročný úkol neustále spojovat vzdělávací proces (tj. osvojování vědomostí, dovedností a návyků a zvkalňování schopností v kterémkoliv oboru) s úkoly výchovnými, tj. s tvorbou jedincových postojů ke světu, ke společnosti, k druhým lidem, k práci, ke studovanému oboru, k profesi atd. S těmito postoji jsou pak úzce spjaty jedincovy zájmy a potřeby, které opět motivují jeho další aktivitu. Jedním z pedagogických paradoxů je možnost negativního výchovného působení při chybně pojaté vzdělávací činnosti. Tak například učitel, který nadužívá při vzdělávací činnosti nátlakových metod, který ignoruje zájmovou orientaci žáků a vytváří negativní pedagogickou atmosféru, i když dosáhne u žáků určitých vědomostí a dovedností, vyvolává — ať chce či nechce — jejich negativní postoj k oboru, ke studiu a ke vzdělání vůbec, ale i k lidem a ke společnosti jako celku.

Ve výchovně vzdělávacím procesu u jedince rozvíjíme celý soubor kvalit, a to v oblasti všech složek všestranné výchovy, s cílem připravit ho co nejlépe pro všechny základní životní funkce. Výchozí kvalitou, bez které si nelze žádnou výchovně vzdělávací činnost v kterékoliv oblasti představit, tvoří *vědomosti*. Máme-li jedince v určité oblasti rozvinout, musíme mu poskytnout pečlivě vybraný a vhodně uspořádaný soubor vědomostí, a to jak v rovině názorných představ o realitě, tak v rovině myšlenkové, tj. v rovině pojmů, soudů a úsudků a jim odpovídajících názvů (termínů) a výroků. Na prahu každé výchovně vzdělávací činnosti jde vždy o vytvoření dostatečně bohaté zásoby konkrétních, jasných a diferencovaných představ o realitě, získaných na základě adekvátního vnímání a pochopení vybraných jevů. Na bázi těchto představ pak rozvíjíme prostřednictvím myšlenkových operací (jako je srovnání, analýza a syntéza, abstrakce a konkretizace, indukce a dedukce a analogie) systém pojmů, soudů a úsudků, který jedinci umožní hlubší pochopení a racionální integraci poznávané skutečnosti. Při současném prudkém nárůstu informací ve všech oborech je stále náročnější jejich odpovídající výběr jak z hlediska obsahu, tak z hlediska rozsahu, jakož i jejich adekvátní logické uspořádání. Výběr i systém informací, které jedinci poskytujeme, se řídí stupněm jeho dosavadního rozvoje i studijním profilem, kterého chceme ve shodě se společenskými potřebami dosáhnout. Přitom se řídíme požadavkem racionální koncentrace na základní učivo.

Nemá-li však výchova setrvat pouze v receptivní poloze a nemá-li zajistit toliko informovanost jedince o skutečnosti, je zapotřebí, aby si v jejím průběhu osvojil i vybrané soubory *dovedností a návyků*, které mu

umožní v odpovídající míře aktivní činnosti v dané oblasti. Výcvik potřebných dovedností a formování a upevňování vhodných návyků je záležitostí každé výchovné složky, každé oblasti výchovně vzdělávací činnosti, a to záležitostí časově náročnou, vyžadující skutečného pedagogického mistrovství. Úroveň dovedností a návyků je mírou hodnoty výchovně vzdělávacího procesu, protože pouze dovednosti a návyky — nezávisle na tom, zda jde o dovednosti a návyky vědecké, technické nebo umělecké, pracovní, morální nebo sportovní — zabezpečí adekvátní jednání jedince ve shodě s jeho poznáním. Podceňování výcviku dovedností a formování pozitivních návyků je stále ještě častou překážkou úspěšné a účinné výchovy v naší společnosti.

Tvorba vědomostí, dovedností a návyků je v každém okamžiku podmíněna úrovní *schopností* vychovávaného jedince, a to nikoliv schopností izolovaných, ale jejich celými soubory označovaných jako nadání pro určitou činnost. Rychlost a kvalita tvorby nových vědomostí, dovedností a návyků je závislá na kvalitě jedincových schopností, které se opět tvoří v průběhu života na základě vrozených vloh (anatomicko-fyziologických zvláštností organismu) díky vhodným činnostem, které jedinec vykonává. Současné podmínky vědeckotechnické revoluce jsou charakteristické stále větším tempem v rozvoji nových informací, nových technologií i celého nového životního způsobu. Výchova tak stojí před závažným problémem jak zabezpečit, aby osvojování nových vědomostí, dovedností a návyků v průběhu celého života probíhalo co nejefektivněji, tj. co nejrychleji a co neúspěšněji. Protože tato efektivita vzdělávání je u každého jedince závislá na úrovni jeho schopností, orientuje se současná výchova právem stále více nejenom na osvojování potřebných vědomostí a na výcvik potřebných dovedností a návyků, ale především na formování žádoucích schopností jako předpokladu pro příští kvalitní rozvoj vědomostí, dovedností a návyků ve vztahu k potřebám jedince i rozvinuté demokratické společnosti. Současná formativní koncepce výchovy chce proto systematicky rozvíjet potřebné schopnosti intelektuální i motorické a usnadnit tak realizaci základní ideje současné výchovy — permanentní všestranný rozvoj každého jedince v průběhu celého života.

Rozvojem vědomostí, dovedností, návyků a schopností však ještě v plné míře nezajistíme adekvátní chování jedince z hlediska potřeb a norem naší současné společnosti. Takto vzdělaný jedinec sice rozumí skutečnosti, je vybaven potřebnými vědomostmi, dovednostmi a návyky, má schopnosti vhodné pro další rozvoj, avšak jeho motivace, jeho vztah ke skutečnosti, jeho vědomí odpovědnosti nemusí odpovídat potřebám rozvinuté industriální společnosti, ve které každým dnem narůstá vzájemná závislost lidí i celých sociálních skupin a ve které nesplnění dílčí úlohy jednotlivcem nebo skupinou vážně ohrožuje nebo narušuje fungování celku a realizaci národních společenských záměrů při rozvoji našeho státu. Z tohoto hlediska naše současná pedagogika od počátku vyzvedá jako vyústění celého výchovného procesu formování jedincových postojů ke skutečnosti, formování jeho zájmů a potřeb i jeho charakterového profilu. Postoje ke skutečnosti, hluboké zájmy a potřeby, stejně jako cha-

rakterový profil jedince rozhodují o tom, jak jedinec svých vědomostí, dovedností a schopností použije a jak se zachová v určité situaci.

Výchova postojů ke skutečnosti je svou povahou problémem 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. Postoj ke skutečnosti (ke společnosti, k lidem, k hodnotám) je v konečné podobě vždy jedincovým osobním rozhodnutím, jeho osobní volbou a nelze jej ani vnutit, ani přikázat. Opakuje-li jedinec jenom pedagogovy hodnotící soudy, nemůžeme v daném případě hovořit vždy o jeho postoji, neboť jde často pouze o reprodukci cizího soudu jako o naučenou vědomost.

Postoje ke skutečnosti, které ve výchovně vzdělávacím procesu formujeme, mohou být nejrozmanitější povahy. Na jedné straně jde o obecné postoje ke společnosti jako celku, k druhým lidem, k hodnotám i k hodnotovému systému. Mezi tyto postoje patří vlastenectví a internacionalismus, humanismus, morální a politické přesvědčení, estetický vztah ke skutečnosti ad. Na druhé straně jde v pedagogickém procesu o významné postoje specifické, které jsou dány obsahem, formami a metodami výchovně vzdělávací činnosti. Z hlediska úspěšné realizace jakékoliv výchovy není zanedbatelný kladný postoj ke škole nebo k dané instituci, k danému vyučovacímu předmětu i k jeho jednotlivým problémům, k učitelům, ke spolužákům, ke studiu. Podcenění těchto specifických postojů blokuje jak úspěšný rozvoj vědomostí, dovedností a schopností, tak především úspěšné navození postojů obecné povahy.

Jestliže postoji nelze naučit tradiční formou, kterou předáváme vědomosti a dovednosti, neznamena to, že není v našich možnostech vytvářet některé předpoklady pro jejich vznik i jejich další upevnění. Jde především o to, abychom navodili ve vědomí jedince systém hodnotících kritérií, která mu umožní správně posoudit poznanou skutečnost a správně se rozhodovat. Je také důležité, abychom jedince vedli k pochopení podstaty hodnotícího procesu, k postižení vztahu mezi ideály a realitou při hodnocení a k uvědomění si důvodů, které mluví pro přednost určitého jevu, určité kvality nebo určité činnosti před druhými.

Tvorba postojů ke skutečnosti je velmi citlivý proces, ve kterém působí rušivě každý nátlak, každý konflikt, každé napětí. Žádoucí kladné postoje ke skutečnosti lze navodit jedině za pozitivní pedagogické atmosféry, v prostředí vzájemné důvěry mezi žákem a učitelem. Tuto okolnost si tak dobře uvědomovali již klasikové světové pedagogiky, jako byl Komenský, Rousseau nebo Suchomlinskij. Pozitivní atmosféra při výchovně vzdělávací práci, pokud nechceme rezignovat nad nejvýznamnějším článkem pedagogického procesu, tak není přepych, jak se ještě někteří učitelé domnívají, ale nezbytnost. V podmínkách nátlaku, napětí a obav lze snad rozvíjet vědomosti a dovednosti; není to sice radostné ani pro jednu stranu, ale je to možné. Pozitivní postoje však v takovýchto podmínkách navodit nemůžeme. Proto je realizace současných záměrů — formovat všestranně žákovu osobnost — tak obtížná a naráží na tolik překážek.

S rozvojem postojů ke skutečnosti těsně souvisí *výchova zájmů a potřeb*. Jedině dostatečné zájmy a potřeby, které se v procesu školní, mimo školní a rodinné výchovy u jedince vytvářejí, poskytují 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 aby uměl správně posoudit jevy, které ho obklopují, ale aby se aktivně podílel na životě společnosti v práci, ve společenských činnostech, v tvorbě životního způsobu a životního prostředí. Právě dostatečně hluboké zájmy a potřeby, výchovou správně rozvinuté i záměrně nově vytvořené, hrají rozhodující úlohu mezi motivy jedincovy pozdější činnosti v celém jeho dalším životě.

Zájmy a potřeby, které výchovou formujeme, mohou být v zásadě dvojí povahy. Na jedné straně jde o zájmy a potřeby, se kterými jedinec do výchovného procesu již vstupuje, které si přináší z předcházejících etap svého rozvoje, které tvoří jeho dosavadní výbavu a které jsou součástí jeho vstupního profilu. Oprávněně řada světových pedagogických myslitelů upozorňovala na význam této stránky vychovávané osobnosti a zdůrazňovala, že pedagog by měl h'ouběji poznat tuto dosavadní zájmovou orientaci a tyto dosavadní potřeby, se kterými vychovávaný jedinec do nové etapy výchovně vzdělávacích procesu vstupuje. Podstatně jinak probíhá výchova, která je dosavadními zájmy a potřebami dostatečně motivovaná, a naopak výchova, při které musíme v první fázi překonávat nezájem a bezpotřebnost.

Nelze však jen vycházet z dosavadní orientace vychovávaného jedince. Je nutné navodit zájmy nové a vypěstovat nové potřeby, které odpovídají oboru, do kterého máme jedince hlouběji zasvětit. To si uvědomoval Komenský, když zdůrazňoval, že první pedagogův úkol je navodit zájem o probíranou oblast, probudit zájem tam, kde dosud byla lhostejnost, a na základě tohoto probuzeného zájmu teprve systematicky budovat celý soubor vědomostí, dovedností i postojů, a to za stálého posilování zájmů a jejich přetváření do trvalých potřeb jedince. Není to snadné, chce to vysoké pedagogické mistrovství, citlivou diagnostickou i motivační schopnost, trvalé spojování výuky s požadavky a potřebami života, umění správně aplikovat učivo na oblasti, ve kterých jedinec žije, pracuje nebo jinak sociálně působí. Právě takto vypěstované zájmy a potřeby se spolu s adekvátními postoji ke skutečnosti, s názory a přesvědčeními postupně fixují v relativně stálých charakterových rysech jedince a trvale působí jako silné stimuly jeho každodenní aktivity.

Chování jedince je v každém okamžiku složitou výslednicí všech takto získaných a rozvinutých kvalit. Promítají se v něm jeho vědomosti, uplatňují se v něm jeho dovednosti, návyky a schopnosti, usměrňují se jeho postoje, názory a přesvědčení, stimulují se jeho zájmy a potřeby, odrážejí se v něm celý charakterový profil jedince. Zanedbáme-li některou z těchto klíčových kvalit, může být výsledek naší výchovně vzdělávací činnosti velmi deformovaný, krajně jednostranný a pedagog jím může být značně překvapen i zaskočen. Není pochyb, že na prahu naší práce vždy stojí vědomosti, pečlivě vybrané, logicky uspořádané a přitažlivě podané. Bu-

doucí činnost je nemyslitelná bez kvalitních dovedností a návyků. Další rozvoj jedince v mnohém záleží na rozvinutých schopnostech. Konečné chování jedince je však determinováno především postoji ke skutečnosti, zájmy a potřebami. Pokud nedovedeme výchovně vzdělávací činnost až do této roviny, nedává záruku úspěšného a požadovaného chování jedince a bude nutně poznamenán rozporem slov a činů.

Vzdělávací a výchovná stránka pedagogického procesu v celém souboru rozvíjených kvalit — jak vyplynulo z předcházejícího rozboru — vždy spolu těsně souvisí a jejich osamostatnění je možné jen v teoretické abstrakci.

Jednota vzdělávání a výchovy v užším smyslu je zřejmá například z analýzy vyučovacího procesu v kterémkoliv oboru. Při vyučování přírodním vědám předává pedagog studujícím poznatky o jevech a zákonitostech fyzikálních, chemických a biologických. Studenti 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. Při řešení praktických úkolů se zároveň rozvíjejí jejich technologické dovednosti a formují se jejich obecné schopnosti. Všechny tyto okolnosti 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 adekvátní vztah a lásku k přírodě, podněcuje jejich zvědavost a usměrňuje jejich chování. Všechny tyto zřetele, jakož i četné zřetele další 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 vztah k naší aktuální přítomnosti i k naším zítřejším perspektivám, naučit všechny společenské jevy hodnotit historicky a umět myslet v historickém kontextu.

Z uvedených příkladů vzdělávání a výchovy v užším smyslu při vyučování přírodním vědám nebo vědám společenským, může vzniknout dojem, že průnik obou stránek pedagogického procesu s jejich specifickými kvalitami se týká hlavně oblasti výchovy vědecké. Tytéž vztahy však zjišťujeme i v oblasti výchovy technické a pracovní, výchovy mravní, výchovy estetické nebo výchovy tělesné. Tak například při hudebním vyučování jde analogicky také na jedné straně o tvorbu hudebních představ a hudebně teoretických a hudebně historických pojmů, tedy o vědomosti z oblasti hudební kultury, o výcvik hudebních dovedností a návyků (vokálních, instrumentálních, dirigentských a případně i kompozičních) a o formování hudebních schopností (hudebnosti) a na straně druhé 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 můžeme tedy říci, že *každá pedagogická činnost — má-li být skutečně všestranná — má své cíle vzdělávací a výchovné*. Vždy rozvíjí na jedné straně vědomosti, dovednosti, návyky a schopnosti — obecné i specifické — a na druhé straně formuje postoje ke skutečnosti, zájmy a potřeby a tak přispívá k utváření charakteru a k navození adekvátního sociálního chování. Harmonická proporce mezi vzděláváním a výchovou je jedním z kritérií hodnotné výchovy, ať již jde o vyučování nebo o kteroukoliv jinou formu pedagogické činnosti. Přecenění jedné stránky a nedocenení stránky druhé (nezávisle na tom, zda jde o přecenění nebo nedocenení stránky vzdělávací či výchovné), anebo předimenzování jedné a poddimenzování druhé kvality výchovně vzdělávacího procesu (například přecenění vědomostí a podcenění dovedností, malý zřetel k rozvoji schopností, nedocenení rozvoje postojů ke skutečnosti, lhostejnost k zájmům a potřebám ad.) snižuje hodnotu pedagogické práce jak ve škole, tak v mimoškolních zařízeních a organizacích i v rodině. Usilovat o všestrannost z hlediska kvalit, které u jedince rozvíjíme, je jedním z aktuálních a stále nedoceňovaných úkolů v naší pedagogické činnosti.

VÝCHOVA JAKO ROZVOJ V JEDNOTLIVÝCH KULTURNÍCH OBLASTECH

Analyzovali jsme všestrannost naší současné výchovy z hlediska základních sociálních rolí, pro které jedince připravuje, i z hlediska nejvýznamnějších osobnostních kvalit, které u něho rozvíjí. Zanedbatelné není však ani třetí hledisko všestrannosti výchovy, hledisko určované oblastí, ve které se výchova uskutečňuje. Jestliže první hledisko akcentovalo mnohostrannost zaměření výchovně vzdělávací činnosti a druhé rozmanitost subjektivních kvalit, které se výchovou vytvářejí, zvýrazňuje toto třetí hledisko základní obsahové oblasti, ve kterých se demokratická výchova uskutečňuje. Tak k otázkám „k čemu“ vychovávat a „co“ vychovávat přistupuje otázka třetí — „v čem“ vychovávat, aby výchova jedince nebyla jednostranná.

Při řešení odpovědi na tento problém vychází naše současná pedagogika od počátku ze struktury naší soudobé kultury (v širokém smyslu) a z jejích základních oblastí. Všestranný rozvoj osobnosti jako uvědomělého, angažovaného a aktivního občana předpokládá rozvinout ho v základních oblastech mnohostranné kultury — v oblasti filozofie, v oblasti vědy, techniky a umění, v oblasti morálky, práva a politiky, v oblasti fyzické a duševní práce i v oblasti tělesné kultury a sportu. Z tohoto hlediska naše současná pedagogika od počátku koncipuje systém složek výchovy. Tak, jak se mění a rozvíjí kultura demokratické společnosti, tak se mění a rozvíjí i soubor složek všestranné výchovy — rozšiřuje se, modifikuje a obohacuje se o nové aspekty.

Rozčlenění 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 pak přistupovaly složky další. Od renesance vystupuje stále silněji do popředí výchova pracovní (More, 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. Spolu s estetizací moderního života a s demokratizací umění vystupuje do popředí také výchova estetická.

Toto tradiční rozdělení výchovných složek se stalo v československé pedagogice šedesátých let předmětem *diskuse*. *Josef Váňa* ve stati „O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie“ (1962) kritizoval jeho nesourodost a doporučil vzít za základní kritérium v rozdělení výchovy formy společenského bytí a vědomí. Z tohoto hlediska hovořil o osmi výchovných složkách, které podle něho 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 v tom, že se tradiční syntetická složka rozumové výchovy člení na samostatnou výchovu jazykovou, výchovu vědeckou a výchovu světónázorovou a výchova politická se vyjímá z kontextu mravní složky, kam bývá často zahrnuána.

S novými podněty vystoupil *Vlastimil Pařízek* ve studii „Problémy konkretizace a členění cílů výchovy“ (1963). Je toho názoru, že tradiční členění výchovných složek vychází pouze z obsahové stránky života společnosti a že nerespektuje druhý důležitý aspekt, tj. strukturu osobnosti v nejširším smyslu (jako 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, zájmů, citů, vůle, dovedností, schopností; nadání a charakteru. Nelze popřít, že se tyto kvality v každé výchovné složce rozvíjejí. K nim přihlíží členění výchovy na dvě základní stránky, tj. vzdělávání, které rozvíjí vědomosti, dovednosti, návyky a schopnosti, a výchovu v užším smyslu, která utváří postoje jedince k realitě (ke společnosti, k lidem, k hodnotám), jeho zájmy a potřeby a vyúsťuje v charakterovém profilu jedince. Jak vzdělávání, tak výchova v užším smyslu probíhají neustále v každé výchovné složce.

Na Váňovu koncepci navázal programní studií „Vedeckotechnická revolúcia a škola“ (1968) *Gustáv Pavlovič*, který přejímá Váňovo rozdělení výchovných složek a pouze pojem umělecká výchova nahrazuje širším pojmem výchova estetická. Pavlovič se snaží ve shodě s futurologickou koncepcí vedeckotechnické revoluce v našich současných podmínkách ukázat významnost některých dílčích cílů těchto složek v etapě nástupu vedeckotechnické revoluce (například rozvoj poznávacích procesů, zvláště myšlení, rozvoj adaptability, fyzické a nervové odolnosti ad.) a nutnost modifikace cílů jednotlivých složek v nových podmínkách společenského vývoje.

O zajímavý srovnávací rozbor výchovných složek a vyučovacích předmětů se pokusil *Miroslav Cipro* ve spise „Modernizace základního vzdě-

lání“ (1968). Od analýzy vyučovacích předmětů učebního plánu všeobecně vzdělávací školy postupuje jejich uskupováním do širších okruhů až po systém výchovných složek, kterých rozlišuje devět (na rozdíl od Váňovy analýzy pojímá jako samostatné složky výchovu vědeckého světového názoru a výchovu ateistickou). Nejcennější na této Ciprově analýze je vystižení vzájemné spojitosti mezi výchovnými složkami jako pojmem obecnějším a vyučovacími předměty, které cíle těchto složek konkretizují na specifické učební látce.

Také další československé práce posledních let nepřinesly zásadní změny do přístupu ke složkám všestranné výchovy. *Ján Velikanič* (1967. s. 60 ad.) hovoří o šesti složkách: výchova tělesná, výchova pracovní a technická, výchova ideově politická, výchova mravní, výchova poznání a výchova estetická. Specifičnost tohoto pojetí spočívá v tom, že se Velikanič vyhýbá termínu vědecká výchova (ve smyslu rozvoje jedince ve vědách) a nahrazuje ho vágním označením výchova poznání. Ideově politickou výchovu vyčleňuje jako samostatnou a v jejím kontextu zařazuje jako její součást výchovu světonázorovou, i když vztah těchto složek by měl být spíše opačný.

Karel Galla v „Základech socialistické pedagogiky“ (1983, s. 56) rozlišuje celkem sedm složek naší soudobé výchovy a tak přesně navazuje na Váňovu analýzu z roku 1962. Jako relativně samostatné „dílní oblasti výchovy“ uvádí — aniž je blíže charakterizuje — výchovu rozumovou (zde se vrací k tradičnímu označení, kterému dává přednost před termínem výchova vědecká), výchovu světonázorovou, výchovu tělesnou, výchovu pracovní, výchovu politickou, výchovu mravní a výchovu estetickou.

Je zajímavé, že naší pedagogické teorii chybí v době, kdy věda sehrává ve společenském rozvoji stále významnější úlohu, systémová studie o podstatě vědecké výchovy všech věkových vrstev obyvatelstva. Relativně nejvíce se v tomto směru vykonalo v oblasti mládeže předškolního a raně školního věku (Monatová). Také světonázorová výchova jako součást naší soudobé výchovy nemá zdaleka tolik teoretických studií, jak bychom očekávali (Grulich, Frendlovský, Kolář, Loukotka, Mužík, Pravdík, Semrád, Slouka). Obecná teorie jazykové výchovy byla dlouho nazírána spíše jako záležitost lingvistická a teprve v šedesátých letech se objevují první pokusy řešit tuto sféru jako specifický problém pedagogický (Liškař).

Poměrně rozsáhlejší výsledky poskytuje oblast výchovy technické a pracovní (Baláž, Mojžíšek, Pavlík, Pavlovič, Trajer), kde bylo překonáno úzce manuální hledisko a kde autoři právem stále více vidí v této složce teoretickou i praktickou přípravu všech členů naší současné společnosti ke všem druhům pracovní činnosti za využití nejmodernějších technických prostředků.

V oblasti mravní výchovy se pokusila řada autorů (Bakoš, Cipro, Jůva, Kotoč, Pavlík, Přadka, Matušířák) klasifikovat cíle a prostředky, principy, formy a metody této výchovy v podmínkách naší současné společnosti. Značné tradice má československá pedagogika v oblasti estetickovýchovné, kde v uplynulých letech vzniklo několik prací, které hlouběji než dosud vymezují základní kategorie této výchovné složky (Holešovský, Jůva,

Schneiderová, Uher, Urban, Uždil]. Pokusy o monografickou analýzu nechybějí ani v oblasti výchovy tělesné [Libenský, Stráňaj, Šprynar].

Máme-li shrnout dosavadní úvahy, můžeme celek mnohostranné výchovy z hlediska kulturních oblastí, ve kterých se tato výchova koná, rozčlenit takto:

- výchova vědecká, světonázorová a jazyková;
- výchova technická, pracovní a ekonomická;
- výchova mravní, právní a politická;
- výchova estetická;
- výchova tělesná a branná.

Jednotlivé komponenty těchto pěti komplexů můžeme samozřejmě chápat relativně samostatně. Jsme však tohoto názoru, že z hlediska systémového charakteru teorie složek mnohostranné výchovy i z hlediska její aplikace ve výchovně vzdělávací praxi je relativně menší počet komponent užitečnější než přílišná atomizace výchovného procesu, která nedává záruku, že většina dílčích aspektů se bude vůbec realizovat. Závěrem se pokusme charakterizovat hlavní *cíle jednotlivých složek mnohostranné výchovy* s přihlédnutím k výsledku minulých diskusí a předcházejícím analýzám podaným v této kapitole.

Cílem *světonázorové, vědecké a jazykové výchovy* (výchovy rozumové) je orientovat jedince v přírodních a společenských vědách, rozvíjet ho v jazycích jako komunikačním nástroji, utvářet jeho vědecký světový názor a zároveň zdokonalovat jeho poznávací procesy. Tyto cíle spolu těsně souvisí. Tato výchova poskytuje jedinci soubor vědomostí a dovedností v mateřském jazyce i v jazycích cizích (přirozených i umělých), v matematice, v přírodních vědách a ve vědách společenských. Při osvojování těchto oborů poznává jedinec zákonitosti vývoje přírody, společnosti a člověka. Na základě poznání těchto dílčích zákonitostí se utváří jeho syntetický pohled na svět. Současně při osvojování faktů a zákonitostí se u jedince rozvíjejí jeho poznávací procesy a schopnosti (vnímání, představy, myšlení i fantazie).

Proces jazykového, vědeckého a světonázorového rozvoje počíná samozřejmě — tak jako každý výchovně vzdělávací proces — v rovině vědomostí, dovedností a schopností, jeho vyústěním jsou však jedincovy postoje ke světu, který ho obklopuje, k lidem i k hodnotám, jeho zájmy a potřeby, jeho charakterové rysy i jeho sociální chování. Právě v rovině světového názoru nám jde především o stránku postojovou, o světonázorová přesvědčení, která se mají stát nástroji hodnocení skutečnosti i motivy angažovaného jednání.

Cílem *pracovní, technické a ekonomické výchovy* je seznámit jedince s vědeckými principy soudobé techniky a výroby, rozvinout jeho dovednosti a návyky v zacházení s nejdůležitějšími pracovními nástroji a stroji a vypěstovat u něho — a v tom je vyvrcholení této složky — jeho pracovní kulturu (tj. naučit ho správné organizaci, racionalizaci a efektivnosti pracovních činností) a jeho ekonomické myšlení a konání. Význam této výchovy spočívá v tom, že jedinci umožňuje orientaci ve stále složi-

tějším výrobním systému naší současné společnosti, usnadňuje mu jeho profesní adaptaci a začleňuje ho do povolání na základě společenské potřeby i jeho osobních sklonů.

Tato výchova se uskutečňuje v mnoha formách: praktickým zaměřením výuky v jednotlivých vyučovacích předmětech, důrazem na osvojení pracovních technik, začleněním praktik a laboratorních cvičení, zařazením speciálních technologických a pracovních předmětů, v zájmových kroužcích technické povahy, exkurzemi do závodů i přímou výrobní prací v podnicích. Tato výchovná složka je jednou ze specifických forem, jak naše současná pedagogika uskutečňuje princip těsného sepětí výchovy se životem společnosti.

Cílem *mravní, právní a politické výchovy* je utvářet u jedince morální, právní a politické přesvědčení a adekvátní formy chování v duchu současného morálního kodexu, právního řádu a politického zřízení. Z našeho etického kodexu vyplývají jednotlivé dílčí úkoly mravní výchovy: výchova k vlastenectví, výchova k humanismu, výchova odpovědného vztahu k práci, ke společenskému vlastnictví a k pravidlům společenského soužití a výchova charakterových vlastností (uvědomělé kázně, pevné vůle, iniciativnosti, rozhodnosti, vytrvalosti ad.). Vyvrcholením této výchovy je poznání podstaty politického a právního systému, politických a právních norem a občanských práv a povinností a formování uvědomělého a angažovaného občanského chování.

Mravní, právní a politická výchova nemá často svůj specifický předmět. Její cíle se uskutečňují v rámci všech předmětů i ve všech formách mimovyučovací výchovné činnosti. Jsou ovšem obory, které mají zvláštní možnost postavit úkoly mravní, právní a politické výchovy do popředí své pozornosti. Jde například o filozofii, občanskou nauku, dějepis, právo a některé další humanitní předměty. Žádný předmět a žádná výchovná činnost se však nemohou zříci svého aktivního podílu na výchově mravní.

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 důležitého kulturního jevu, rozvíjet jeho uměleckou aktivitu a tvořivost a estetizovat jeho osobnost. Podle prostředků esteticko-výchovné činnosti můžeme rozlišit estetickou výchovu uměleckými prostředky neboli výchovu uměleckou (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 složky předcházející se estetická výchova uskutečňuje jak ve škole (a to ve speciálních uměleckých předmětech, dále jako jeden z významných aspektů práce ve všech ostatních vyučovacích předmětech, v estetickovýchovných kroužcích i působením estetiky školního prostředí), tak v mimoškolních podmínkách (působením nejrozmanitějších kulturních institucí a hromadných sdělovacích prostředků a v rámci zájmové umělecké činnosti) i v rodině.

Tělesná a branná výchova má za cíl rozvíjet a upevňovat zdraví jedince (zajištěním dostatečného pohybu, vhodné životosprávy a osvojením si

návyků osobní i společenské hygieny), rozvíjet a upevňovat jeho tělesnou zdatnost (tj. pěstovat pružnost a ladnost pohybů, posílit a otužit organismus a zároveň rozvíjet jeho volní vlastnosti — odvalu, rozhodnost, sebeovládání, ukázněnost a houževnatost) a připravovat ho k obraně vlasti. Tato výchova se neomezuje (obdobně jako u jiných složek výchovy) jen na speciální předmět nebo zájmové, tělovýchovné, sportovní a branné činnosti, ale proniká jako princip veškerou výchovnou práci. Hygienických, zdravotních a branných zřetelů musí dbát každý pedagog v kterékoliv výchovně vzdělávací disciplíně. Jde především o hygienu pedagogického prostředí (o kvalitu ovzduší, osvětlení, adekvátní teplotu ad.), o hygieničnost vlastní výchovné práce (časté střídání činností, předcházení nadměrné únavě, hygiena a bezpečnost práce, hygieničnost zkoušky atd.) a o takové zaměření všech výchovných opatření, aby byly v jedinci posíleny fyzické i psychické kvality nutné k obraně vlasti.

Jednotlivé složky všestranné výchovy existují izolovaně jen při vědecké abstrakci. V praxi se neustále prolínají, doplňují a integrují. Právem proto můžeme hovořit o naší současné výchově jako *jediném komplexním procesu*, který ovšem musí respektovat všechny aspekty, dané jednotlivými složkami. Složky všestranné výchovy učí každé výchovně vzdělávací činnosti její cíle obecné, na rozdíl od specifických cílů daných povahou jednotlivých oborů. V každém vyučovacím předmětu i mimovyučovacích výchovně vzdělávacích činnostech by měly být jejich záměry pedagogem respektovány, sledovány a naplňovány. V tom tkví největší náročnost současného pojetí všestranné výchovně vzdělávací činnosti, která je vždy jednotou specifické činnosti vzdělávací a obecné komplexní výchovy každého jedince.

LITERATURA

- BAKOŠ, L. a kol.: Teória výchovy. Bratislava 1968.
BOLDYREV, N. I. a kol.: Pedagogika. Bratislava 1972.
CIPRO, M.: Modernizace základního vzdělání. Praha 1968.
CIPRO, M.: Principy výchovy. Praha 1987.
Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Praha 1976.
GALLA, K., SEDLÁŘ, R.: Základy socialistické pedagogiky. Praha 1983.
GRULICH, V.: Filozofické pojetí člověka a výchova. Praha 1977.
HRADEČNÁ, M.: Úloha citové složky v procesu výchovy. Praha 1982.
CHLUP, O. a kol.: Pedagogika. Praha 1963.
ILJINOVÁ, T. A.: Pedagogika. Praha 1972.
JŮVA, V.: Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti. Praha 1987.
JŮVA, V.: Pedagogika jako věda. Brno 1977.
KAIROV, I. A. a kol.: Pedagogika. Praha 1958.
KOMENSKÝ, J. A.: Vybrané spisy I—III, Praha 1958—64.
KOLÁŘ, Z., SEMRÁD, J.: Světonázorová výchova v rodině. Praha 1983.
LIBENSKÝ, J. a kol.: Teorie tělesné výchovy. Praha 1966.
LIŠKAŘ, Č.: Cíle, obsah a metody vyučování cizím jazykům. Brno 1974.
MAKARENKO, S. A.: Spisy V. Praha 1954.

- MOJŽIŠEK, L.: Pracovní výchova dětí a mládeže. Praha 1973.
 MOJŽIŠEK, L.: Základy pedagogické diagnostiky. Praha 1986.
 MONATOVÁ, L.: Otázky rozumové výchovy. Brno 1978.
 MUŽÍK, J.: Filozofie, světový názor, společnost. Praha 1986.
 PAŘÍZEK, V.: K obsahu vzdělání a jeho soudobým proměnám. Praha 1984.
 PAŘÍZEK, V.: Problémy konkretizace a členění cílů výchovy. In: Pedagogika XIII/6, 1963, s. 633—44.
 PAVLÍK, O.: Vědeckotechnická revoluce, škola a výchova. Praha 1979.
 PAVLOVIČ, G.: Vedeckotechnická revolúcia a škola. In: Paedagogica I, ZFFUK, Bratislava 1968, s. 9—30.
 PRAVDÍK, R.: Svetonázorová výchova mládeže. Bratislava 1972.
 PŘADKA, M.: Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí. Brno 1983.
 SKALKOVÁ, J.: Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole. Praha 1978.
 SUCHOMLINSKIJ, V. A.: Pavlyšská střední škola. Praha 1971.
 URBAN, B. S.: Úvod do teorie estetické výchovy. Praha 1970.
 VÁŇA, J.: O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie. In: Pedagogika XII/3, 1962, s. 272—315.
 VORLÍČEK, Ch.: Úvod do teorie výchovy. Praha 1984.

ВСЕСТОРОННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ

Целью коммунистического воспитания является всестороннее развитие социалистической личности. Эту всесторонность можно видеть с нескольких точек зрения. Воспитание всесторонне тогда, когда оно подготавливает человека для всех основных социальных ролей. Одновременно всестороннее воспитание значит, что оно развивает все основные качества личности. Всесторонность воспитания состоит наконец и в требовании развивать человека во всех областях культуры. Эти точки зрения в реальном процессе воспитания и образования непрерывно сочетаются и таким образом обеспечивают всестороннее развитие личности.

ALLSEITIGKEIT DER ERZIEHUNG IN DER GESELLSCHAFT

Das Ziel der kommunistischen Erziehung heisst die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit. Diese Allseitigkeit kann man von einigen Standpunkten analysieren. Die Erziehung ist allseitig, wenn sie den Einzelnen für alle soziale Hauptrollen vorbereitet. Gleichzeitig versteht man unter der allseitigen Erziehung, dass sie alle physische und psychische Qualitäten des Menschen entfaltet. Die Allseitigkeit der Erziehung bedeutet endlich die Anforderung, den Einzelnen auf allen Gebieten der Kultur zu entwickeln. Im realen Bildungs- und Erziehungsprozess integrieren sich diese Aspekte und so wird die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit versichert.

