

DISKUSE

PEDAGOGIKA A VÝCHOVA DOSPĚLÝCH

Dr. KAMIL ŠKODA, CSc.

Katedra pedagogiky filosofické fakulty KU

Zásadní postoj prof. J. Váni k otázkám vztahu pedagogiky a výchovy dospělých, který vyjádřil ve své studii »O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie« (Pedagogika, r. 1962, č. 3), významně osvětlil tuto problematiku pedagogické teorie.

Prof. Váňa vyslovil názor, že »výchova dospělých je jednou z pedagogických disciplín« (str. 290). Na téže stránce říká, že výchovou pracujících se dříve pedagogická teorie nezabývala, což je důsledkem třídního přístupu k problémům výchovy. Protože pedagogika zúžila svůj předmět na problematiku školní výchovy, nedovídáme se z historie pedagogiky o výchově pracujících téměř nic. V souvislosti s tím vyslovuje prof. Váňa tento požadavek: »Pedagogiku jako obecnou teorii výchovy je třeba budovat v celém rozsahu. Jako jednu ze speciálních pedagogických disciplín je třeba vědecky rozpracovat problematiku komunistické výchovy pracujících« (tamtéž, str. 290).

V tomto příspěvku bych se rád vyjádřil k některým současným pedagogickým názorům na výchovu dospělých a zároveň i k terminologickým problémům v této oblasti. Plně se při tom ztotožňuji s názorem prof. Váni, že neurčitostí terminologické jsou odrazem pojmové neujasněnosti a že jedině hlubším pronikáním k vlastní podstatě pedagogických jevů a sjednocováním poznatků v ucelený, systém pedagogické teorie lze dospět i k přesnějšímu vymezení termínů, čehož nelze dosáhnout jen pouhou dohodou v terminologické komisi. K ujasnění v základních pojmech a k jejich přesnému terminologickému označení v oblasti výchovně vzdělávací činnosti mezi dospělými lze tedy dospět jedině cestou vědeckého poznávání kolektivu vědeckých pracovníků a my se proto v tomto příspěvku zaměříme jen na načrtnutí některých terminologických problémů, aniž bychom se přitom pokoušeli o definice základních pojmů.

Nicméně považujeme za nutné uvést, které základní znaky spatřujeme ve výchovně vzdělávací činnosti mezi dospělými, pracujícími lidmi. Podle našeho názoru lze hovořit o takovéto činnosti tam, kde se setkáváme s cílevědomým, záměrným a plánovitým kulturním působením zpravidla v institucionálních formách, jímž se sleduje zvyšování vzdělání lidí při využívání různých výchovně vzdělávacích metod, forem a prostředků; přitom prvořadý význam má ideově politické zaměření tohoto působení, protože právě ideově politické pojetí výchovy dospělých je nám především klíčem k poznání, zda a do jaké míry jde o výchovu dospělých pokrokovou, reakční apod.

Netřeba jistě nijak zvláště zdůrazňovat, že v našem případě jde ve výchově dospělých o výchovu komunistickou, v níž je náš lid veden k aktivní účasti na dovršování výstavby socialismu a k obraně socialistické společnosti. Již

samotný pojem komunistická výchova vytyčuje i cíl, k němuž tato výchova směřuje — k utváření člověka, komunistického smýšlení a jednání.

Zamýšlíme-li se nad užíváním pojmů výchova dospělých, výchova pracujících a komunistická výchova pracujících a nad vztahem pedagogické teorie k těm oblastem výchovné činnosti, jež jsou zahrnovány do těchto pojmů, pak vidíme, že nelze tyto pojmy ztotožňovat — což konečně vyplývá i z kontextu Váňovy studie.

Zatímco předmětem výchovy dospělých jsou pouze dospělí lidé, musíme výchovou pracujících rozumět jak výchovu pracujících mládeže, tak i dospělých pracujících lidí. Výchova dospělých se netýkala vždycky pracujících lidí. Například u mnoha starověkých řeckých filosofů se setkáváme z velké části s výchovně vzdělávací činností mezi dospělými. V této výchově dospělých, kteří rozhodně nebyli příslušníky pracujících mas, vystupovaly výrazně do popředí stránky individuální výchovy, respekt. byla to přímo individuální výchova.

Naproti tomu ve výchově pracujících máme na mysli především výchovu lidových mas, o níž z historického hlediska můžeme důsledně mluvit teprve od doby francouzské buržoazní revoluce. Nelze ovšem přehlédnout, že přijímáme-li tezi, že v procesu práce se zrodila i výchova, je nutno říci, že výchova jako společenský jev existuje po dobu existence lidské společnosti v celé své šíři. Nešlo tedy již v prvobytné společnosti jen o výchovu dětí, ale jistě i o výchovu pracujících mládeže. Tato výchova pracujících mládeže se dále rozvíjela v dalších sociálně ekonomických formacích, ovšem mimo školu, a mládež se učila všemu přímo v pracovním procesu, v němž byla formována. Tato výchova mohla být pochopitelně i individuální, když například mistr učil řemeslu svého učeníka. Teprve v historicky nedávné době zavádějí se v kapitalistické společnosti školy i pro pracující mládež.

Výchova pracujících má svou velikou historii, na jejíž progresivní rysy navazuje komunistická výchova pracujících, jež se opírá o vědecký marxistickoleninský základ a jejímž cílem je výchova komunisticky smýšlejšího a jednatelšího člověka.

Z toho, co bylo naznačeno, je patrná diferenciací výše užívaných pojmů. Kdybychom se však chtěli důsledně zamyslet nad kritérii diferenciací některých oborů pedagogiky, můžeme za takové kritérium zvolit například věk nebo to, zda jde o výchovu ve školských či v neškolských formách či konečně zda jde o výchovu pracujících či nepracujících.

Vezmeme-li za kritérium věk, můžeme hovořit o výchově dětí a dorůstající mládeže a o výchově dospělých, a to popřípadě bez ohledu na to, zda jde o školské či neškolské formy výchovy či o výchovu pracujících nebo těch, kteří nejsou ještě zařazení do pracovního procesu. Tato dílčí hlediska mohou být při další diferenciaci podřízena hlavnímu kritériu podle věku.

Za hlavní kritérium můžeme však zvolit i to, zda jde o výchovu ve školských či neškolských formách, což by ovšem mělo praktický význam pro členění výchovy dospělých a pouze v malé míře pro členění výchovy mládeže po absolvování základní devítileté školy.

Jiným kritériem může být dále to, zda jde o výchovu pracujících či těch, kteří nejsou ještě zařazení do pracovního procesu. Pak musíme nutně zahrnout do výchovy pracujících jak výchovu pracujících mládeže po 15 letech, tak i dospělých. U nepracujících je to obdobné; sem zahrnujeme nejen výcho-

vu dětí a mládeže navštěvující školu, nýbrž i dospělí, ještě nepracující lidi, jako jsou například vysokoškolští studenti. Můžeme přitom použít ještě dílčího třídicího hlediska, zda totiž jde o výchovu ve školských formách — studium pracujících či ve formách neškolských.

Jak je vidět, uváděná kritéria se navzájem kříží a jejich užití způsobuje nutně překrývání některých oborů pedagogiky, jehož se však lze těžko vyvarovat. Rozmanitost výchovných jevů je natolik složitá, že je nelze vtěsnat do strnulého schématu. Jsou ovšem možná další kritéria, domníváme se však, že na výše uvedených problémech je již výrazně patrná složitost vztahu pedagogické teorie a výchovy dospělých a jeho vymezení.

Nejasnost a nejednotnost v řešení problematiky vyplývá především z toho, že stále ještě není obecně přijata zásada, že je třeba vědecky rozvíjet pedagogiku v celém rozsahu jako obecnou teorii výchovy. Svědčí o tom například Kovalevovo pojetí obecné teorie výchovy, v níž je pedagogika pouze její částí.¹⁾

Uvedené Kovalevovo pojetí není nijak ojedinělé. Již v letech 1920—1922 přednášel známý sovětský pedagog J. N. Medynskij na pedagogické fakultě uralské university o mimoškolním vzdělání. Ve svých přednáškách, které později knižně publikoval,²⁾ se snaží řešit problematiku obecné teorie výchovy člověka, pro kterou zavádí termín antropogogika. I když tehdejší Medynského názory byly dalším vývojem ideově překonány, je zajímavé všimnout si toho, jak už tehdy viděl tento významný pedagog nutnost zabývat se v Sovětském svazu teoretickými otázkami výchovného působení na dospělé lidi. Medynskij říká, že »teorie výchovy, která se zabývala dosud jen studiem dětí, ignorovala širší otázku výchovy lidí, proto teoreticky nejzajímavější a prakticky velmi důležité otázky výchovného a vzdělávacího působení na dospělé zůstaly zcela nerozpracovány«.³⁾ A na jiném místě uvádí: »Tento nedostatek teorie mimoškolní výchovy nemůže být vysvětlován bezvýznamností předmětu studia. Mimoškolní vzdělání zahrnuje celé období uvědomělého života člověka, zabývá se nejcennější stránkou tohoto života, rozvojem člověka, a vyžádalo si velmi rozmanitý systém vzdělávacích institucí. Toto ignorování lze do značné míry vysvětlit nedostatkem obecné teorie výchovy člověka — antropogogiky, v poměru k níž je pedagogika jen užší disciplínou.«⁴⁾

I u nás se setkáváme za první republiky s řadou pokusů vyjasnit vztah výchovy dospělých k obecné pedagogice, například Tomáš Trnka, vycházející ve svém díle z idealistických základů, považuje teorii lidové výchovy za část obecné pedagogiky.⁵⁾ Řada tehdejších pedagogů se nijak výrazně nepokoušela o to zúžovat předmět pedagogiky na výchovu dětí a mládeže a například Příruční slovník jazyka českého uvádí u hesla pedagogika významy: věda, nauka o výchově (zvl. jako učebný předmět).

V krátkém poúnorovém období lidové demokratické republiky usilovalo několik jednotlivců o utváření marxistických teoretických základů výchovy dospělých. Například Bedřich Pšir, přednosta někdejšího ústavu lidové výchovy na pražské pedagogické fakultě, zdůrazňoval nezbytnost teorie lidové výchovy a

1) S. Kovalev: *Kommunističeskoje vospitanije trudjaščichsja*, Moskva 1960, str. 12.

2) J. N. Medynskij: *Enciklopedija vněškolnogo obrazovanija*, 1923.

3) Tamtéž, str. 13.

4) Tamtéž, str. 13.

5) T. Trnka: *Vývoj naší lidové výchovy*, Praha 1936, srovn. od téhož autora, *Lidová výchova, její teorie, složky, metody a organizace*, Praha 1946.

prohlásil: »Lidov ýchova jako součást pedagogiky obecné je zvláštním pracovním oborem, který má svůj předmět, své metody i své prostředky.«⁶⁾

Jaromír Lang se vyslovil v roce 1951 pro založení vědeckého časopisu, který by se zabýval problémy výchovné a vzdělávací činnosti mezi dospělými. Podal dokonce návrh na zahajovací číslo tohoto časopisu a zdůraznil, že by bylo třeba nejdříve vykonat »kus práce metodologické a pojmoslovné, vymezit terén«.⁷⁾

Autor tohoto diskusního příspěvku se pokusil ve své studii z roku 1951⁸⁾ o vymezení předmětu teorie výchovy dospělých, o objasnění některých terminologických otázek, o zdůvodnění oprávněnosti pedagogiky dospělých a zdůraznil přitom, že »pedagogiku lze chápat v širším slova smyslu jako vědu o výchově vůbec, tj. všech osob bez rozdílu věku, a v užším slova smyslu jako vědu o výchově dospívajících pokolení«.⁹⁾ V souvislosti s tím vyslovil názor, že teorie výchovy dospělých musí být organickou a logickou součástí obecné pedagogiky. Jako její odvětví — pedagogika dospělých — musí tvořit i oddělené odvětví vědeckého poznávání.¹⁰⁾

V rozvoji teoretického úsilí několika mála jednotlivců nastává zlom v průběhu roku 1951, kdy nastává období na několik let nepříznivé pro další pokusy o pedagogický přístup k rozvíjení teoretických otázek výchovy a vzdělávání dospělých.

Teprve v druhé polovině padesátých let začínají postupně zase pokusy o objasňování teoretických otázek v oblasti výchovně vzdělávací činnosti mezi dospělými, a to i ve spojitosti s rozvíjením studia pracujících. Objevují se různé teoretické články a studie, vznikají i další pracoviště, jež se zabývají výzkumem a rozvojem teoretických otázek v oblasti výchovně vzdělávací činnosti mezi dospělými. Pro úsek neškolských forem je to zejména Institut osvěty a novinářství, založený jako nová fakulta Karlovy university — předtím byla v roce 1955 zřízena osvětová specializace při katedře pedagogiky na filosofické fakultě téže university. Z jiných vysokoškolských pracovišť zde uvedme především Ústav pro dálkové studium učitelů na Karlově universitě a obdobný ústav na Komenského universitě v Bratislavě, na pražské technice pak Ústav pro studium pracujících na vysokých školách technických při ČVUT v Praze.

Pedagogické problematice studia pracujících věnuje zvyšující se pozornost řada dalších pedagogických pracovišť. Výzkumně vědecká práce v oblasti výchovně vzdělávací činnosti mezi dospělými je včleněna jako jeden z významných úkolů do státního plánu vědeckého výzkumu, a tím jsou vytvořeny velmi dobré předpoklady pro komplexní vědecké řešení této problematiky.

Chceme-li si ještě alespoň v přehledu všimnout některých zahraničních teoretických názorů na výchovu dospělých k porovnání s rozvojem teoretického úsilí na tomto úseku u nás, nemůžeme zahrnout do tohoto stručného diskusního příspěvku v celé šíři a hloubce hodnocení poválečného vývoje teoretic-

⁶⁾ B. Pšir: *Lidov ýchova a knihovnictví na pedagogické fakultě*, časopis Osvětová práce, 1950, str. 42.

⁷⁾ J. Lang: *Časopis pro socialistickou osvětu*, časopis Osvětová práce, 1951, str. 174.

⁸⁾ K. Škoda: *Pojem a teorie lidov ýchovy*, *Lidov ýchova*, časopis pre teóriu a metodiku ľudov ýchovy, 1951, s. 241—253.

⁹⁾ Tamtéž, str. 251.

¹⁰⁾ Tamtéž, str. 241 a n.

kých názorů na výchovu dospělých v Československu. To je úkolem a předmětem jiné studie.



V řadě západních zemí setkáváme se jak v minulosti, tak v současné době s nemalým úsilím o rozvinutí teoretických základů výchovy dospělých. Přitom se střetávají různé směry a zájmy, což vede k názorové tříšti, v níž není snadné se vyznat. Pro ilustraci si všimněme alespoň jednoho z nejvýraznějších současných buržoazních směrů v teorii výchovy a vzdělávání dospělých, tzv. andragogiky.

K rozvinutí této idealistické teorie především přispěli Heinrich Hanselmann ve Švýcarsku¹¹⁾ a Franz Pöggeler v Německé spolkové republice.¹²⁾ Oba vycházejí ve svých koncepcích andragogiky důsledně z nábožensko-idealistických pozic, nevytvářejí ucelený systém andragogiky, nýbrž se spíše snaží uvést čtenáře do problematiky andragogiky. Obšírně se zabývají terminologickými problémy a zdůvodňují užívání termínu andragogika, jenž je podle nich vhodným označením pro pojem teorie vzdělávání dospělých. Přitom například Pöggeler kritizuje úzké pojetí andragogiky u některých teoretiků zejména dvacátých let, kteří zahrnovali do jejího předmětu pouze vzdělávání dospělých ve školských formách, zatímco podle něho má andragogika zahrnovat veškeré formy vzdělávání dospělých. Naproti tomu Hanselmann se staví poměrně velmi kriticky proti školským formám vzdělávání dospělých a zdůrazňuje výchovu individuální.

Zatímco Pöggeler celkem důsledně hovoří o andragogice jako o teorii, popřípadě jako o utvářené vědecké teorii vzdělávání dospělých, není Hanselmann ve svých názorech tak jednotný. Na jednom místě říká, že andragogika není svou povahou vědeckou prací, nýbrž pouze pomocí dospělým, ale na konci své knihy považuje v protikladu k tomu andragogiku za vědu.

Pöggeler je přesvědčen, že brzy nastane čas andragogiku »kvalifikovat v plné platnosti jako vědní odvětví«.¹³⁾ Přitom zdůrazňuje, že nelze andragogiku chápat jako pouhý přírůstek pedagogiky, a upozorňuje na to, že na britských universitách má andragogika vědecky rovnoprávné postavení jako pedagogika. Hanselmann dokonce vyslovuje názor, že předchozí pedagogická příprava může být andragogovi v praxi spíše ke škodě než ku prospěchu, protože ho může svádět k užívání týchž metod ve vzdělávací práci s dospělými jako mezi mládeží.

Hanselmann i Pöggeler začleňují andragogiku do služeb církve, rozdíl je mezi nimi v tom, že Hanselmann je evangelík, kdežto Pöggeler katolík. Nehledě k tomu, že teoretická úroveň jejich dosavadních pokusů o rozvoj andragogiky není velká, je třeba především nekompromisně odhalovat ideovou škodlivost jejich názorů.

Podle Hanselmanna může zastávat člověk funkci andragoga ze své vlastní vůle; jiná možnost je, že ji koná z pověření státu — to je ovšem podle Hanselmanna narušování demokracie; třetí možností je, že tato funkce je zastávána ve jménu nějaké ideje, to však Hanselmann neschvaluje, protože v tom

¹¹⁾ H. Hanselmann: *Andragogik, Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*, Curych 1951.

¹²⁾ F. Pöggeler: *Einführung in die Andragogik*, A. Henn Verlag, Ratingen b. Düsseldorf, 1957.

¹³⁾ Tamtéž, s. 15.

vidí možnosti nebezpečí vzniku fanatismu a tak zbývá ještě čtvrtá možnost — že totiž tato funkce je zastávána ve jménu boha, což je podle Hanselmanna jediné správné. Zde ovšem Hanselmann nebezpečí vzniku fanatismu nespatřuje a andragogika se tak stává v jeho pojetí službou bohu, přičemž rozdíl mezi kazatelem a andragogem vidí v podstatě v tom, že zatímco první působí spíše v úloze hlasatele boha, druhý plní spíše úlohu jeho obhájce.

Jak nazírá Pöggeler na funkci andragoga poznáme zřetelně z jeho návrhu na učební plán pro vzdělávání andragogů, který je uveden v jeho spise. Plán má celkem osm částí, přičemž první je věnována všeobecné teorii vzdělávání dospělých, kde se má osvětlit vztah pedagogiky a andragogiky, dále cíle, úkoly a motivy vzdělávání dospělých, osobnost andragoga aj.

Druhá část pojednává o vzdělávání dospělých z historického zřetele; zvláštní pozornost kromě Německa je zaměřena na vývoj v severských a anglosaských zemích.

Důležitá je třetí část, která zahrnuje metodiku vzdělávání dospělých a v níž se objasňují rozdíly mezi metodami ve výchově mládeže a ve vzdělávání dospělých. Podává se tu výklad o základních formách vzdělávací práce mezi dospělými a je tu pamatováno i na praktická cvičení, exkurse apod.

Čtvrtá část se zabývá psychologickými problémy vzdělávání dospělých a pátá část problémy sociologickými.

Předposlední část se zabývá právními, organizačními a politickými otázkami vzdělávání dospělých a svou závěrečnou částí vyústuje uvedený plán v osvětlování náboženských problémů ve vzdělávání dospělých, jmenovitě se zde pojednává o náboženské funkci vzdělávání dospělých a o andragogickém působení církve v historickém vývoji.

I když to na první pohled není patrné, celý navrhovaný učební plán — jak vyplývá z ostatních souvislostí — vychází z katolického pojetí.

Celá třetí část Pöggelerova spisu svědčí o jeho katolickém přístupu k problematice vzdělávání dospělých, Pöggeler se soustřeďuje na to, aby ukázal na zvláštnosti katolického vzdělávání dospělých ve srovnání se vzděláváním »náboženským«. Zcela otevřeně ukazuje, jak se církev angažuje v této oblasti a sám se projevuje jako horlivý služebník katolické církve, který by chtěl dosáhnout toho, aby celá jím pojatá teorie vzdělávání dospělých — andragogika — plně sloužila zájmům katolické církve.

I z tohoto stručného přehledu je patrné, že současná andragogika patří k těm teoretickým buržoazním snahám v oblasti výchovy dospělých, k nimž se musíme stavět kriticky zcela odmítavě a naprosto nekompromisně odhalovat v prvé řadě jejich ideovou škodlivost.

Do Německé demokratické republiky ohlas andragogiky nijak nepronikl. Výchově dospělých je tu věnována značná pozornost, o čemž svědčí například i to, že v první ústavě NDR se v § 38 zvláště hovoří o vyšších školách lidových jako o zařízení pro vzdělávání dospělých. Vyšší školy lidové mají v Německu dlouhou tradici a jak v minulosti, tak i v současné době se různí teoretici věnují rozpracovávání základních i dílčích otázek z oblasti systematického vzdělávání dospělých na vyšších školách lidových.¹⁴⁾

Konečně i sama skutečnost, že na Marxově universitě v Lipsku je Institut pro vzdělávání dospělých, ukazuje, že jsou zde i po této stránce dány vhodné předpoklady pro vědecké rozvíjení problémů spjatých s výchovně vzdělávací

¹⁴⁾ E. Emmerling: *50 Jahre Volkshochschule in Deutschland*, Berlin 1958.

činností mezi dospělými. Nelze zde nevzpomenout, že právě na Marxově univerzitě v Lipsku se konala již v prosinci roku 1956 na Pedagogickém institutu vědecká konference o výchově dospělých i za účasti delegátů z Československa. Na této konferenci došlo též k výměně zkušeností i v oblasti teoretických úkolů při objasňování předmětu výchovy dospělých.

Jedním z tehdejších cenných příspěvků k objasnění předmětu výchovy dospělých je načrtnutí systému výchovy dospělých v práci E. Emmerlinga, který měl na zmíněné konferenci hlavní referát a jenž rozděluje výchovně vzdělávací činnost mezi dospělými na činnost ve školských formách a v neškolských zařízeních a snaží se vymezit pojem vzdělávání dospělých a pojem kulturně masová práce — adekvátně k našim podmínkám bychom mohli užít termínu osvětová práce.¹⁵⁾

I z prací dalších autorů je zřejmé, že podstata problematiky výchovně vzdělávací činnosti mezi dospělými, ať už ve školských či neškolských formách, je postihována vcelku správně.¹⁶⁾ Vyplývá to například z metodických materiálů Vysoké školy technické v Drážďanech, v kterých je jasně vyznačen vztah vysokoškolské pedagogiky k tzv. školské pedagogice z jedné strany a z druhé strany k pedagogice dospělých, přičemž problematika denního studia i studia pracujících je součástí vysokoškolské pedagogiky. V posledních letech byla zřízena pracoviště pedagogiky vysokých škol i na jiných školách, uveďme zde především university v Berlíně a v Rostocku. Teoretickými otázkami vzdělávání dospělých se zabývají i různé další instituce v NDR, zejména ty, jež spadají do resortu ministerstva školství.

Též v Maďarsku byly vytvořeny i na akademické půdě dobré předpoklady pro vědecký výzkum a rozvoj teoretických otázek v oblasti výchovy dospělých. Již před několika lety proběhla v Maďarsku širší diskuse k otázkám cíle, předmětu, metod a systému vzdělávání dospělých, která zavdala podnět k další soustavné a plánovitě vědecké práci v této oblasti.

V celkovém hodnocení diskuse vyslovil M. Kovács zajímavý názor v souvislosti s kritikou nedostatečného teoretického rozpracování systému vzdělávání dospělých. Prohlásil, že hodnotu vědecké disciplíny nelze měřit jen její propracovaností a množstvím látky, jež zahrnuje, nýbrž daleko ve větší míře je hodnota vědecké disciplíny závislá na společenském významu a důležitosti, kterou má v dané etapě společenského vývoje. Nelze ovšem nijak přehlížet předchozí složku, tj. relativní propracovanost vědní disciplíny, protože jediné dobře fundovaná disciplína může účinně sloužit společenskému pokroku.¹⁷⁾

Značná pozornost je věnována teoretickému rozpracování otázek výchovy a vzdělávání dospělých v Polsku, kde se těmito problémy zabývá řada předních pedagogů, psychologů a představitelů jiných vědních oborů, z nichž uveďme zejména universitní profesory Bogdana Suchodolského a Kazimierza Wojciechowského z Varšavské university a Maksymiliana Siemieńskiego z university v Krakově.

¹⁵⁾ E. Emmerling: *Zur Terminologie von Erwachsenenbildung und kultureller Massenarbeit*, Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität, Leipzig 1956.

¹⁶⁾ Srovn. např.: E. Harke: *Grundlagen und Probleme der systematischen Allgemeinbildung Erwachsener in den Volkshochschulen der DDR*, (Entwurf von Thesen), Stadtvolkshochschule Halle (Saale), 1961.

¹⁷⁾ M. Kovács: *A népműveléstudomány a szocialista társadalomban*, Népművelés, 5, 1959, č. 10, str. 6 a n.

Mnozí z polských teoretiků výchovy dospělých uveřejnili své studie v rozsáhlém sborníku »Pedagogika dorosłych«, který byl vydán za redakce K. Wojciechowského na sklonku minulého roku ve Varšavě.

Sborník je rozdělen do deseti částí, přičemž k teoreticky nejpropracovanějším a nejzávažnějším náleží část první, v níž se pojednává o společenských a pedagogických základech osvěty dospělých, dále část třetí, věnovaná psychologickým problémům vzdělávání dospělých, a konečně část čtvrtá, zabývající se didaktikou dospělých. Nejrozsáhlejší studií sborníku je práce Franciszka Urbańczyka, který se v ní zabývá základními problémy didaktiky dospělých.¹⁸⁾ Autor osvětluje vztah didaktiky dospělých k didaktice obecné, dotýká se cílů vzdělávání dospělých a všímá si jejich možnosti učit se, přičemž vyzdvihuje v tomto procesu učení zvláštní význam životních zkušeností dospělých lidí, jakož i sepětí teorie a praxe, v závěru pak se zmiňuje o metodách výuky dospělých lidí.¹⁸⁾ Když ukazuje na základní koncepce didaktiky dospělých, připomíná práci Ireny Drozdowiczové-Jurgielewiczové z dřívějších let,¹⁹⁾ podle níž je didaktika dospělých teorií vzdělávací činnosti, jejímž předmětem je dospělý člověk; je částí didaktiky obecné vedle didaktiky dětí a mládeže a spolu s ní je součástí pedagogických věd. Její názory, i když jsou poznamenány západoevropským vlivem, směřují ke zdrženlivému postoji k andragogice. Říká, že se ještě nedá předvídat, zda si výuka a výchova dospělých vyžádá zvláštního terminologického označení, domnívá se však, že by pak bylo nutné vytvořit termín nadřazený pedagogice a andragogice.

O kritickém postoji polských autorů k andragogice svědčí například polemický článek, který byl uveřejněn v časopise *Oświata dorosłych*²⁰⁾ jako odezva na článek jugoslávského autora B. Samolovčeva, uveřejněný v témže časopise.²¹⁾

Podle Samolovčeva je pedagogika vědeckou teorií výchovy mladistvých a andragogika je teorií výchovy dospělých. Dále říká, že dosavadní vývoj andragogiky se uskutečnil ve třech fázích: nejdříve to byla integrální jednotka s pedagogikou a sociologií, pak fáze popisně dedukční a nyní již dosáhla andragogika takového stupně vyspělosti, že se stává relativně samostatnou vědou. Autor se pak podrobně zabývá terminologickými problémy pro označení teorie výchovy a vzdělávání dospělých a dokonce je toho názoru, že andragogika došla ve svém vývoji tak daleko, že je možno hovořit o jejích zvláštních disciplínách, například o sociální andragogice, o vojenské andragogice apod. Připouští přitom, že některé teoretické i praktické problémy andragogiky i pedagogiky jsou těsně spojeny.

Na Samolovčevův článek polemicky reagoval M. Wachowski, který prohlásil, že nelze problém tak zjednodušovat, aby bylo možné jednoznačně označovat pedagogiku za teorii výchovy mladistvých a andragogiku za teorii výchovy dospělých. Zejména projevil nesouhlas s tvrzením, že andragogika má

¹⁸⁾ F. Urbańczyk: *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*, studia ve sborníku *Pedagogika dorosłych*, hlavní redaktor K. Wojciechowski, Warszawa, PZWS 1962.

¹⁹⁾ I. Drozdowiczová-Jurgielewiczová: *Z zagadnień dydaktyki dorosłych*, Warszawa 1947.

²⁰⁾ M. Wachowski: *Głos polemiczny w sprawie andragogiki*, *Oświata dorosłych*, 1961, č. 1, str. 16 a n.

²¹⁾ B. Samolovčev: *Zagadnienie nazwy nauki o kształceniu i wychowaniu dorosłych*, *Oświata dorosłych*, 1960, č. 5, str. 261 a n.

natolik svůj specifický předmět, že tvoří zvláštní vědní odvětví. Domnívá se, že název andragogika může označovat jediné směr specializace a že věda o výchově dospělých je nadále ve stadiu genetickém a je teprve na cestě k nabytí vědeckého charakteru.



Máme-li se na závěr tohoto diskusního příspěvku pokusit o některé závěry obecnější povahy, domníváme se, že je především nutno odmítnout pokusy ztotožňovat termíny andragogika a pedagogika dospělých. Autor tohoto příspěvku vyjádřil své kritické názory na tuto otázku na různých místech, zde je v ucelené formě shrnuje a považuje za nutné zdůraznit, že oba termíny je nutno chápat po ideové i po obsahové stránce rozdílně, nehledě k tomu, že odrážejí několik odlišných koncepcí. Podle některých teoretiků je totiž pedagogika chápána pouze jako samostatná teorie výchovy dětí a mládeže — s takovými názory se setkáváme například u naprosté většiny sovětských pedagogů. Podle jiných je pedagogika obecnou teorií výchovy, v níž jedním z jejích odvětví je pedagogika dospělých, jako například na druhé straně jiným jejím odvětvím je pedagogika předškolní. Ukázali jsme v tomto příspěvku, že takové názory vyslovili v dřívějších letech i v současné době někteří teoretikové u nás v Československu. Opět s jinou koncepcí jsme se setkali v názorech J. N. Medynského a S. Kovaleva, kteří hovoří o obecné teorii výchovy — Medynskij ji nazval antropogikou, v níž pedagogika je pouze její částí. A konečně u některých představitelů andragogiky jsme se seznámili s pojetím, podle něhož pedagogika je samostatnou teorií výchovy dětí a mládeže a andragogika naproti tomu samostatnou teorií výchovy a vzdělávání dospělých, přičemž se o obecné teorii výchovy, jež by byla oběma nadřazena, nehovoří.

Z toho všeho z věcných hledisek vyplývá, že nelze ztotožňovat andragogiku s pedagogikou dospělých, nehledě k tomu, že západní idealistické pojetí andragogiky je pro nás navíc z ideového hlediska zcela cizí a nepřijatelné.

Na Západě se setkáváme i s řadou jiných pokusů o ucelenější teoretický pohled na celkovou problematiku výchovně vzdělávací činnosti mezi dospělými. Namnoze však nedosahují tyto pokusy zvláštní teoretické úrovně a sami buržoazní teoretikové se nejednou vyjadřují negativně o pracích tohoto druhu na Západě. Například Pöggeler říká ve zmíněném spise, že zatímco je nadbytek spisů praktického rázu, je naprostý nedostatek solidních teoretických prací v oblasti výchovy dospělých.

Není bez zajímavosti uvést, že i Pöggelerův spis o andragogice je předmětem ostré kritiky jiného buržoazního teoretika, který kritizuje především jednostranné katolické zaměření Pöggelera a nízkou vědeckou úroveň jeho spisu.²²⁾

Každá společenskovědní disciplína se musí opírat o marxisticko-leninský základ, má-li se stát skutečnou, opravdovou vědou. To však dosud chybí všem pokusům o rozvíjení andragogiky, a proto již z tohoto důvodu nemůžeme souhlasit s tvrzením, že by andragogika mohla být vědou. To je nejpřesvědčivější důvod. Do jaké míry má andragogika vybudovaný svůj vlastní systém a má svůj specifický předmět zkoumání a do jaké míry je tedy popřípadě vědní disciplínou v buržoazním chápání vědy, je jiná otázka. Ale i v tomto smyslu tvrzení o andragogice jako o zvláštním vyspělém vědním odvětví je předčasné a přinejmenším sporné.

²²⁾ K. G. Fischer: *Kritisches zur »Einführung in die Andragogik«*, Volkshochschule im Westen, NSR, roč. 9, 1957, č. 7/8, str. 90 a n.