

K OBECNÝM OTÁZKÁM PEDAGOGICKÉ TEORIE

K problematice složek výchovy a jejich vymezení

DAGMAR KODÝTKOVÁ, CSc.

Pedagogický ústav J. A. Komenského, ČSAV, Praha

Problematika vymezování složek výchovy patří ke stěžejním otázkám pedagogické teorie a zároveň k takovým otázkám, jimiž pedagogická teorie přesahuje své hranice a dostává se do zásadních kontaktů s některými jinými speciálními vědami a s filosofií. Složky výchovy jsou první konkretizací cíle výchovy¹⁾ a touto bezprostřední souvislostí s cílem výchovy se tato problematika dostává do těsné souvislosti s filosofickou problematikou člověka. V každé historické etapě byla pedagogická teorie i praxe ovlivňována určitým dobovým chápáním člověka, určitou filosofickou (nebo náboženskou) koncepcí člověka a vědomě nebo nevědomě z ní vycházela. Vymezení výchovného obsahu a jeho strukturování závisí na způsobu chápání člověka. Řešení problematiky složek výchovy spočívá v hledání a stanovení takových částí výchovy, které by odpovídaly přirozené struktuře lidské specifiky, především struktuře lidského vědomí a vědomé lidské činnosti. Řešení problematiky složek výchovy spočívá tedy především v hledání kritéria třídění, které by této lidské specifice odpovídalo.

Souvislosti problematiky složek výchovy jsou velmi široké. Protože tato stať je pouze pokusem o počáteční orientaci v této složité a rozlehlé filosofické a pedagogické problematice, může se zabývat pouze některými souvislostmi, a to jen na velmi obecné rovině.

1. NĚKTERÉ PEDAGOGICKÉ ASPEKTY SOUČASNÉ MARXISTICKO-FILOSOFICKÉ KONCEPCE ČLOVĚKA

V různých historických obdobích byly za žádoucí vlastnosti osobnosti považovány různé vlastnosti. V třídních společnostech byla tato historická různost také růzností třídní. Jiné vlastnosti byly žádoucí ve starém Řecku, jiné ve středověké Evropě, jiné u otroka a jiné u otrokářů. Ve Spartě byla považována za základní kvalitu svobodného občana fyzická

¹⁾ Váňa J., *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, PÚ JAK ČSAV 1961, str. 40.

zdatnost, vojenská připravenost, tvrdost k sobě i k jiným, nezměkčilost přílišnou vzdělaností. Ve středověku byly žádoucími lidskými vlastnostmi pokora k církvi, k bohu, k světské vrchnosti, nesmiřitelnost k nevěřícím, tvrdost k poddaným.

Žádoucí vlastnosti člověka současné společnosti jsou samozřejmě jiné. Požadavky, které klade na člověka současnost, vyplývají také dnes z povahy současné historické etapy a z povahy společenského zřízení. Moderní (spíše budoucí) vědecky, technicky a kulturně vyspělé dynamické společnosti by měl odpovídat moderní všestranný a přitom vyvážený člověk, schopný stálého vývoje. Vědecká, technická, politická, všeobecná kulturní vyspělost, tato žádoucí kvalita moderního člověka, by měla být vyspělostí stále pokračující, měnící se, vyvíjející se, měla by být vyspělostí dynamickou, jejíž hlavní charakteristikou je schopnost stálé akce, a to nikoli jakékoli akce, ale akce společensky významné, uvědomělé, cílevědomé a výběrové.

Mluvíme-li o všestranném rozvoji člověka, je snad možno vidět tuto všestrannost v rozvoji takových kvalit, které dávají vznik schopnostem vytvářet materiální a ideální hodnoty, vytvářet bohaté společenské vztahy a kultivovat tak své potřeby i způsoby jejich uspokojování. Harmoničnost v rozvoji člověka je pak možno hledat v optimální proporcionalitě osobnostních kvalit.

Výchova může mít úspěch ve svém úsilování o dosažení těchto vysokých a složitých cílů tehdy, jestliže se zaměří na rozvoj specificky lidských potencií, jestliže bude člověka chápat jako aktivní tvořivou bytost, která se ve své dosavadní historii rozvíjela pod silným formujícím vlivem své vlastní předmětné činnosti a která je stále více schopna vzít svůj lidský osud do vlastních rukou a řídit ho stále cílevědoměji. Tedy výchova může být úspěšná pouze tehdy, jestliže bude vycházet ze skutečného poznání specifiky rozvoje člověka, kterou je možno vidět v procesu lidského osvobození. Jak říkají filosofové, »komunistické osvobození člověka, vytvoření komunistické harmonické bytosti je ... obtížným revolučním procesem, ve kterém člověk dokončuje svou historii vytvoření sebe sama, vymaňuje se z podrživosti přírodě a podržuje ji svému lidskému určení. Dokončení tohoto procesu ... začíná osvobozením člověka od vykořisťování, pokračuje osvobozením člověka od staré dělby práce, osvobozením člověka z jeho sebeodcizení. ... Převaha člověka může vyvěrat jen z toho, co má člověk proti ostatní přírodě specifického, zvláštního, tedy z jeho vědomí a jeho vývojově nejvyšší vlastnosti — tvořivého myšlení. Proto proces uskutečnění převahy člověka nad přírodou (a to i v sobě samém!) může být jen cílevědomý proces.«²⁾

Cíl výchovy — všestranný a harmonický rozvoj osobnosti — je možno realizovat jenom jako cílevědomé formování člověka prostřednictvím formování jeho vědomí, utvářením obsahu jeho vědomí, prostřednictvím vědomého vytváření individuálního vědomí. Toto zaměření na formování vědomí není v rozporu s tím, že zásadní podmínkou realizace lidského rozvoje je existence materiálních předpokladů tohoto rozvoje, a to materiálních předpokladů určité vysoké úrovně. Dosavadní skutečnost však je taková, že povaha, kvalita, úroveň společenského bytí, i když sama ovlivňuje utváření člověka velice významně, působí na něho především

²⁾ Hermach J., *Filosofie a řízení*, NPL 1965, str. 59.

podle zákonů své existence, podle zákonů svého vývoje, těmto svým zákonům člověka podrobuje, podřizuje ho svému spontánnímu vlivu. Společenské bytí je ovšem výsledkem lidské činnosti, je lidským výtvorem. Je však takovým lidským výtvorem, který se do jisté míry vymkl svému tvůrci z ruky a který mimo předpokládané důsledky má pro svého tvůrce ještě řadu důsledků nepředpokládaných. Člověkem živelně vytvářené společenské bytí živelně ovlivňuje svého tvůrce. Společenské bytí tak, jako bylo člověkem vytvářeno v dosavadní lidské historii, bylo vytvořeno z hlediska uspokojení různých dílčích, jednotlivých dočasně dominujících lidských potřeb, ale nebylo tvořeno s cílem uspokojení takových potřeb, které postupně krystalizují ve stále silnější komplexní potřebu univerzálního rozvoje. Proto společenské bytí ve své dnešní podobě nepodporuje plně rozvoj člověka, ale naopak ho v mnoha ohledech brzdí a deformuje. Společenské bytí, v podstatě vytvořené z hlediska cílů třídní společnosti, vnucuje nám do jisté míry i její přežitě cíle.

Teprve na základě člověkem vytvořeného a pochopeného teoretického systému univerzálního rozvoje člověka je možno dát postupně materiálním předpokladům společenského rozvoje takový charakter, který by tento rozvoj plně podporoval, který by byl tomuto rozvoji sám plně podřízen. Společenské vědomí jako celek, jako vnitřně diferencovaný a strukturovaný celek se složitou a dynamickou hierarchií svých komponent postupně ovlivňuje tímto směrem společenské bytí.

Růst významu subjektivních činitelů je charakteristickým rysem moderní společnosti. Člověk je tím více člověkem, čím méně je objektem působení společenských a přírodních dějů, jevů a zákonitostí a čím více je subjektem dějin, subjektem svého osudu. Schopnost skutečného vědomého vytváření sama sebe prostřednictvím své činnosti a jejích výsledků je nejspecifičtější lidskou schopností. Aby se tato schopnost postupně stala schopností každého člověka, musí být člověk odborně poučen o základních lidských životních otázkách.

Pochopení odpovědi na otázku smyslu života, která je sama o sobě jedním z důsledků odcizení člověka sobě samému, je součástí procesu překonávání tohoto odcizení a současně významnou součástí procesu vlastního rozvoje. Komplex nejzákladnějších objektivních podmínek tohoto pochopení člověka, pochopení sama sebe, pochopení smyslu lidské existence, smyslu života — určitá úroveň rozvoje filosofie, přírodních a společenských věd, společenského řízení, počínající vědeckotechnické a kulturní revoluce — existuje. Vytvoření subjektivních podmínek, podmínek uvnitř člověka, v jeho vědomí, je snad možno považovat za úkol výchovy. Je bezpochyby pravda, že »poslední bitva komunismu probíhá před našima očima, jejím dějištěm je výroba, jejími zbraněmi jsou technika a věda«. ³⁾ Právě tak je však pravda, že »bez revoluce ve vědomí se neuskutečnila žádná revoluce ve společnosti. Subjektivní obraz změn je nezbytnou podmínkou jejich provedení, jejich uskutečnění začíná ve vědomí«. ⁴⁾

Cílevědomé vytváření takového obsahu individuálního vědomí, který

³⁾ Richta K., *Člověk a technika v revoluci našich dnů*, 1963, str. 28.

⁴⁾ Gembaľa R., *Práce a kultura*, ČSAV 1965, str. 63.

by učinil osobnost maximálně schopnou účasti na konzumpci i tvorbě právě probíhajícího revolučního procesu, to je úkolem výchovy.

Výchova prostřednictvím tohoto cílevědomě vytvářeného obsahu individuálního vědomí vede svými důsledky (přes motivační a výkonovou stránku individuálního vědomí) k objektivním materiálním a ideálním hodnotám, vzniklým z podnětu vědomí a působícím zpětně na toto vědomí. Výchova prostřednictvím vytváření subjektivních, vnitřních podmínek rozvoje člověka vede svými důsledky k vytváření objektivních materiálních i ideálních podmínek lidského rozvoje. Jde nyní o to, aby člověk, který patrně bude schopen vytvářet v budoucnu stále dokonalejší materiálně technické a snad i ideové podmínky pro svobodný a plný rozvoj svých schopností, byl už dnes stále více schopen o tyto změny, jejich přípravu a realizaci vědomě usilovat, a jde také o to, aby realizaci těchto změn předcházelo jejich mnohostranné pochopení, aby tyto materiálně technické a ideové podmínky lidského rozvoje byly vytvářeny na základě nikoli částečného, ale co možná plného uvědomění jejich budoucího působení, tedy aby byly vytvářeny zásadně z hlediska cíle — rozvoje člověka.

Výchova sama, i když její vliv a moc v budoucnu nesporně poroste, nemůže vlastními silami zajistit všestranný a harmonický rozvoj osobnosti. Rozvoj člověka může být zajištěn jen komplexní celospolečenskou činností praktickou i teoretickou.

Úkolem výchovy však je vytvořit v každém jednotlivém člověku konkrétní, pravdivou, vědecky podloženou představu o možnostech svobodného lidského rozvoje a vyzbrojit ho motivačně i výkonně k realizaci tohoto jeho rozvoje.

Jde o to vytvořit výchovou takový individuální obsah vědomí člověka, který by zajišťoval vysokou společenskou i individuální hodnotu a určitou optimální bohatost jeho potřeb, zájmů, ideálů a snah.

Zdá se, že nástupem vědeckotechnické revoluce bylo zahájeno období — snad je možno říci — kvalitativně nového rozvoje člověka. Nové požadavky na člověka se nezbytně odrazí i v teorii výchovy. Je nepochybné, že například úroveň a šíře potřeb, zájmů, snah a schopností člověka a úroveň a šíře jeho schopností uspokojovat tyto potřeby a rozvíjet své zájmy a schopnosti bude záviset do značné míry také na výchově.

Výchova by proto měla vytvářet subjektivní podmínky rozvoje člověka, subjektivní podmínky pro vytváření i osvojování objektivních podmínek lidského rozvoje. Výchova by měla učit člověka nejen tvořit, ale také spotřebovávat, vyvířet v člověku z jeho přirozené potřeby a schopnosti konzumovat a produkovat kultivovanou potřebu a schopnost konzumpce a tvorby, a to schopnost všestranné a zároveň individuálně specializované, bohaté i výběrové spotřeby a produkce.

Základem obsahu individuálního vědomí je obsah společenského vědomí, který je složitě podmíněn dosavadním historickým vývojem společenského bytí a který současně tento vývoj společenského bytí podmiňuje. Filosofická otázka vztahu bytí a vědomí je pro pedagogickou teorii klíčovou otázkou, neboť na jejím pochopení závisí zásadní

pojetí pedagogické teorie. Domnívám se, že pro potřeby pedagogické teorie je vhodný stručný výklad této problematiky, jak jej podává J. Hermach: »Bytí člověka je jeho úplný pohyb. Je to úplný způsob, jak člověk žije, jak udržuje svůj život, jak ho rozvíjí, jak je předmětem působení přírody a současně jak příroda je předmětem jeho působení. Proto základem bytí člověka je předmětnost jeho úplného pohybu, skutečnost jeho podmíněnosti a skutečná moc jeho aktivity. Ale tato skutečnost jeho úplného bytí je proniknuta zvláštní stránkou: vědomím člověka jako jeho zvláštním pohybem. Člověk, který je předmětem přírody a činí z přírody svůj předmět, který svým pohybem se potvrzuje jako člověk tím, že mění »přírodu o sobě« v přírodu pro sebe a mění tím i sebe sama, nemůže tak činit jinak než na základě svého vědomí. Vědomím hodnotí své bytí jím samým v jeho jiné podobě. Vědomím nalézá v bytí jeho možnosti a nové možnosti pro toto bytí tvoří. Vědomí je tvořivou revoluční silou jeho bytí... Vědomí řídí bytí. V jakém vztahu je bytí k vědomí? ... bytí bez vědomí klesá na úroveň pouhé existence, ztrácí nejen schopnost svého vývoje, ale i prosté obnovy, tedy holého udržování. Vzápětí ztrácí tedy takové bytí i svou pouhou existenci. Bytí bez vědomí se nemůže trvale udržovat ani ve své holé podobě, ale krátkodobě přetrvává. Vědomí bez bytí existovat nemůže ani na jakkoli krátký okamžik. Existence vědomí je na bytí absolutně nepodmíněně závislá. Podstatně lidské bytí není bez vědomí možné.«⁵⁾

Revoluci v rozvoji člověka je možno provést jen přes revoluci v jeho vědomí a v uskutečnění této revoluce v lidském vědomí má centrální úlohu výchova. Jejím úkolem je učinit majetkem každého individuálního vědomí to, co věda, filosofie, umění, výroba, technika a politika objevily a vytvořily, ukázat mu teorii předvídané možnosti lidského rozvoje, zákonitosti, za kterých probíhá tento rozvoj, podmínky, které musí být splněny k jeho realizaci. Úkolem výchovy je učinit každé individuální vědomí schopným široké aktivní účasti na společenském životě ve všech jeho nejrozmanitějších formách, a to jak schopným přivlastňování všech životních forem, tak schopným tyto životní formy tvořivě rozvíjet.

Rozvoj individuálního vědomí ovšem není možno chápat jako rozvoj pouhé teorie, jako zaměření na pochopení a teoretické vědění. Rozvoj vědomí nelze chápat jako rozvoj pouhé jedné části odrazu skutečnosti, ale jako rozvoj celého procesu odrážení, který má fázi vnímací, přijímací, fázi centrálního zpracování přijatého a fázi výkonovou (regulační). Pedagogická teorie proto musí vycházet v chápání úlohy vědomí v lidském rozvoji nejen z jeho pojetí filosofického, ale doplnit toto filosofické pojetí pojetím psychologickým, které se vztahuje na celou psychiku, které ovšem samo rovněž vychází z pojetí filosofického a které říká: »Každý psychický jev je i odrazem skutečnosti i článkem v regulaci činnosti. Proto patří do oblastí psychologického zkoumání i pohyby, úkony a činy lidí — nejen jejich „rozumová“, duchovní, teoretická, nýbrž i taková praktická činnost, jejímž prostřednictvím lidé mění svět, přetvářejí přírodu a přeměňují společnost.«⁶⁾

⁵⁾ Hermach J., *Filosofie a řízení*, str. 62.

⁶⁾ Rubinštejn S. L., *Bytí a vědomí*, str. 231—232.

Základní podmínkou rozvoje individuální lidské bytosti je existence společenského bytí a společenského vědomí, schopnost účasti individuálního bytí a vědomí na bytí a vědomí společenském.

Základní formy existence společnosti, základní formy bytí a vědomí určují — ovšem že nikoli bezprostředně — základní oblasti výchovy.

Bezprostřední sférou působnosti výchovy je oblast rozvoje bytí a vědomí individua. Výchova je záměrným a cílevědomým utvářením fyzických a psychických kvalit člověka. Je zaměřena na maximální kultivaci individuálního bytí a vědomí.

Výchovné působení je v různých historických obdobích různé jednak svou formou (svými metodami, prostředky), jednak svým obsahem. Obecně platné zákonitosti dialektického vztahu obsahu a formy platí i v tomto případě — ve vztahu formy a obsahu výchovného působení. Obsah výchovného působení má v tomto vztahu tedy vedoucí úlohu. V době, kdy společenský význam výchovy nabývá mimořádného významu, roste i význam vymezení výchovného obsahu.

Na rozdíl od minulosti, kdy rozvoj člověka byl podřízen třídním nebo skupinovým zájmům a podle těchto dílčích zájmů byly stanoveny i dílčí, jednostranné, a tedy deformující cíle výchovy, uskutečňované prostřednictvím jednostranně voleného obsahu výchovného působení, stává se dnes všestranný a harmonický rozvoj člověka zájmem celospolečenským a tohoto náročného cíle je možno dosáhnout jen prostřednictvím bohatého, mnohostranného a optimálně proporcčně vyváženého výchovného obsahu.

Všestrannost a harmoničnost rozvoje člověka spočívá především ve vzájemném poměru rozvoje fyzických a psychických vlastností a schopností. Zdravý organismus, optimální fungování všech tělesných orgánů je významnou podmínkou optimální funkce psychiky. Uvědomění si této podmínky a vědomí možností rozvoje tělesných vlastností a schopností je opět významným činitelem v procesu realizace tělesného rozvoje. Rozvoj tělesné i duševní kultivace spolu těsně vnitřně, funkčně souvisí.

Cílevědomý, záměrný rozvoj psychický i fyzický se však děje přes rozvoj vědomí, prostřednictvím vědomí, prostřednictvím obsahu individuálního vědomí. Centrálním úkolem výchovy při realizaci cíle všestranného a harmonického rozvoje člověka je cílevědomé utváření obsahu individuálního vědomí.

Základem obsahu výchovného působení je a vždy byl obsah společenského vědomí.

Společenské vědomí je myšlenkovým odrazem společenského bytí. Společenské vědomí touto svou schopností odrazu objevuje zákonitosti fungování a vývoje tohoto společenského bytí, objevuje jeho vývojové možnosti, ukryté ve společenském bytí ve formě vnitřních rozporů. Prostřednictvím tohoto myšlenkového odrazu je společenské bytí lidmi měněno a přetvářeno. Bytí tedy klade požadavky na člověka, na jeho kvality, na jeho činnost prostřednictvím vědomí. Rozvoj materiálně technické základny lidské společnosti, rozvoj celé lidské kultury, individuální rozvoj psychických a fyzických kvalit člověka se děje prostřednictvím společenské a individuální výrobní i nevýrobní činnosti, řízené vědomím.



Aby individuální vědomí mohlo být vybaveno určitým žádoucím obsahem, musí být proveden určitý výběr z obsahu jednotlivých forem společenského vědomí a tato vybraná část obsahu společenského vědomí se stává významnou částí obsahu výchovného působení.

Tento výběr obsahu výchovného působení z celého širokého obsahu společenského vědomí byl prováděn i v minulosti, obsah výchovného působení nemůže nebýt součástí obsahu společenského vědomí.

Obsah výchovného působení v minulosti vždy živelně podléhal té které formě společenského vědomí právě v té době vedoucí (náboženství, politické ideologii), výběr výchovného obsahu byl pod vlivem této vedoucí formy společenského vědomí.

Výběr obsahu výchovného působení byl v podstatě vždy determinován určitým jednostranným, třídně poznamenaným cílem výchovy a určitou právě vedoucí, rovněž jednostranně ovlivňující formou společenského vědomí. Tato výchozí determinace činila obsah výchovného působení nutně jednostranným, i když tato jednostrannost byla v různých historických etapách různá.

Dnes je vedoucí formou společenského vědomí věda. Její vedoucí postavení vyplývá z povahy naší současné historické etapy, potřeba vědeckosti je vývojovou charakteristikou naší doby. Současné výchovné působení obsahuje skutečně především poznatky vědecké. Vedoucí oblastí výchovy v dnešní praxi je »výchova rozumová«, jejíž obsah tvoří základy věd.

Avšak mezi tímto převažujícím, a proto v jistém smyslu rovněž jednostranným zaměřením výběru výchovného obsahu na vědu a mezi takovým výchovným obsahem, jehož výběr vychází například z orientace náboženské, je významný kvalitativní rozdíl, který je dán především rozdílným stupněm pravdivosti, adekvátnosti odrazu objektivní reality u náboženství a u vědy.

Přes toto pozitivní ovlivnění však dosavadní vymezení základních oblastí výchovy, dosavadní vymezení jednotlivých specifických částí výchovy neodpovídá dostatečně výchovnému cíli — všestrannému a harmonickému rozvoji osobnosti — ani svou všestranností, ani žádoucí vnitřní harmoničností.

Konkrétní rozpracování problematiky všestrannosti a harmoničnosti lidského rozvoje a právě tak i konkrétní rozpracování problematiky tomu odpovídající všestrannosti a harmoničnosti obsahu výchovného působení bude po dlouhou dobu úkolem mnoha věd.

Jak už bylo řečeno, jen velmi obecně je možno říci, že podstatnou částí obsahu výchovy by měla být nejprogresivnější část obsahu společenského vědomí. Obsahem jednotlivých částí, jednotlivých složek výchovy by potom měla být nejprogresivnější, nejpravdivější a funkčně nejvýznamnější část obsahu jednotlivých forem společenského vědomí.

Složky výchovy je možno tedy zatím chápat jako takové části výchovy, které se navzájem od sebe liší obsahem, který je cílevědomě vybranou částí obsahu jednotlivých forem společenského vědomí a které v důsledku tohoto odlišného obsahu mají své odlišné, specifické výchovné úkoly.

Složky výchovy moderního člověka by měly odpovídat konkrétním požadavkům života, to znamená konkrétním požadavkům společenského

bytí a vědomí i požadavkům individuálního bytí a vědomí a měly by odpovídat i požadavkům rozvoje tohoto společenského i individuálního bytí a vědomí.

Obsah společenského vědomí, tento základ obsahu výchovného působení, jehož prostřednictvím se tvoří obsah individuálního vědomí, je zároveň jednotný, neboť je odrazem jediné objektivní reality, a je zároveň vnitřně diferencovaný, neboť odráží tuto jedinou, svou materiálností jednotnou, objektivní realitu z různých stránek a různým způsobem. Různé formy společenského vědomí — věda, filosofie, umění, morálka, politická ideologie, právo, společenská psychologie a empirické poznatky — představují různé způsoby odrazu různých stránek vnitřně jednotného a zároveň mnohostranného společenského bytí. Společenské bytí je však bohatý, v absolutním smyslu nevyčerpatelný objekt myšlenkového odrážení. »Úplnost« teoretického odrazu společenského bytí je v každé historické etapě relativní. Je otázka, zda současný teoretický, myšlenkový odraz této mnohostrannosti společenského bytí je odrazem alespoň relativně dostatečně mnohostranným. V každém případě je nutno chápat — speciálně z hlediska souvislosti obsahu společenského vědomí s obsahem vědomí individuálního, z hlediska toho, že vybraná část obsahu společenského vědomí se stává obsahem výchovného působení — odraz objektivní reality jako neúplný, nedostatečně komplexní, nestejně hluboký, ale zároveň jako odraz podléhající základnímu zákonu existence světa — pohybu, vývoji.

Tato neúplnost odrazu mnohostrannosti objektivní reality zne-
snadňuje i vymezení složek výchovy.

Je nepochybné, že formám společenského vědomí (v současné filosofické literatuře uváděným) by měly odpovídat složky výchovy. Je nepochybné, že součástí každého individuálního vědomí dnešního člověka by měly být (a ve větší či menší míře i skutečně jsou) věda, filosofie, morálka, umění, politická ideologie, právo i empirické poznatky a různé momenty a formy společenské psychologie. (Ve vědomí mnohých lidí přezívá náboženství, které jako forma společenského vědomí, charakteristická nevědeckostí a fantastičností způsobu odrazu, končí už v určité části světa svou existencí.)

Výchova jako cílevědomá, záměrná formativní činnost by tedy měla ve svých částech, prostřednictvím svých složek být výchovou vědeckou, filosofickou, mravní, uměleckou, politickoideologickou a právní.

Bylo už řečeno, že společenské vědomí neodráží svým obsahem plnou bohatost skutečností. To je třeba mít na mysli při vymezování složek výchovy z hlediska forem společenského vědomí. Specifičnost takové mohutné a životně významné společenské skutečnosti, jako je výroba a celá materiálně technická základna společnosti ve své současné moderní, technicky vyspělé podobě, která spočívá v realizaci spojení teorie a praxe, a specifičnost rozvoje individuální existence člověka není dostatečně syntenticky v tomto odrazu — ve společenském vědomí — vyjádřena, ale je obsažena implicitně v jednotlivých formách společenského vědomí, jako například ve vědě, filosofii, právu, empirických poznatcích. Všechny formy

společenského vědomí jsou teoretickým, uměleckým nebo náboženským, tedy myšlenkovým odrazem skutečnosti, jsou myšlenkovým základem přeměny této skutečnosti.

Bude-li však pedagogická teorie vycházet z Marxova pojetí člověka jako aktivní, tvůrčí, předmětné bytosti, je nezbytné chápat různé formy společenského vědomí jako »různé druhy lidského osvojení světa« (Kosík podle Marxe), jako teoretický, umělecký, náboženský způsob osvojení světa, tedy jako »duchovní« způsoby osvojení světa a zároveň je nezbytné vidět, že tyto formy lidského »duchovního« zmocňování se skutečnosti nejsou jedinými formami, ale že mimo ně existuje pro rozvoj člověka prvořadě významný způsob — způsob duchovně praktického osvojení světa« (Marx). Z duchovně praktického osvojení světa a na jeho základě se teprve vytvářejí všechny ostatní způsoby osvojení, teoreticky, umělecky atd.«.⁷⁾

Domnívám se, že tento duchovně praktický způsob osvojení světa musí být rovněž obsahem výchovy, a to nikoliv obsahem jiné, samostatné oblasti, ale obsahem jediného, vnitřně souvislého výchovného obsahu. Tato oblast výchovy je zaměřena bezprostředněji na rozvoj schopnosti činně ovlivňovat společenské a individuální bytí, především na rozvoj schopnosti vědomě řídit a realizovat rozvoj materiálně technické společenské základny a vědomě řídit a realizovat rozvoj individuální fyzické existence člověka.

Formy společenského vědomí, chápáné jako formy duchovního zmocňování se světa člověkem, jsou svým obsahem teoretickým základem složek výchovy, vytvářejí v obsahu individuálního vědomí vědomosti, názory, postoje, vybavují člověka schopností nazírat, poznávat, chápat, usuzovat, hodnotit, plánovat. Formy duchovně praktického zmocňování se světa jsou činným základem složek výchovy, neboť obsahují jako rozhodující moment činnosti, akce a jsou takovými formami osvojování skutečnosti, ve kterých dochází ke spojení teorie s praxí, ke spojení vědění a konání.

Různým formám osvojování světa — duchovním i duchovně praktickým — se učí každý jednatel po celý svůj individuální život. V době mládí a dospívání si je osvojuje především v důsledku institucionálního výchovného působení, zejména školního, formou osvojování obsahu jednotlivých složek výchovy. Jednotlivé složky výchovy by tedy měly být pedagogickými paralelami forem lidského osvojování světa, jejichž nejobecněji vyjádřenou funkcí je naučit odhalovat »objektivní smysl věci« tím, že si člověk vytvoří »subjektivní smysl« pro pochopení tohoto smyslu objektivního, neboť »dvěma konstitutivními prvky každého způsobu lidského osvojení skutečnosti jsou subjektivní a objektivní smysl... Proces postihování a odhalování smyslu věci je současně vytvářením příslušného „smyslu“ u člověka, pomocí něhož může být smysl věci pochopen. Objektivní smysl věci může být uchopen tehdy, jestliže si člověk vytvoří příslušný smysl. Samy tyto smysly, jimiž člověk odkrývá skutečnost a její smysl, jsou historickosociálním produktem«.⁸⁾

⁷⁾ Kosík K., *Dialektika konkrétního*, ČSAV 1963, str. 20—21.

⁸⁾ Kosík K., *Dialektika konkrétního*, str. 20.

Úvahy o problematice vymezení složek výchovy musejí důsledně vycházet na jedné straně z cíle výchovy, kterým je výchova mnohostranně tvořivého člověka, bohatého fyzickými i psychickými kvalitami, vzájemně proporcčně vyváženými, a na straně druhé ze skutečnosti, že hlavním prostředkem v realizaci tohoto rozvoje člověka je rozvoj obsahu jeho individuálního vědomí. Je proto nezbytné zabývat se také poněkud blíže pojmem vědomí a pojmem individuální vědomí.

Pro pedagogickou teorii i praxi je významné uvědomění a respektování dvou v podstatě vnitřně funkčně jednotných, ale do jisté míry kvalitativně se lišících stránek vědomí, na které poukazuje Kosík, když říká: »Lidské vědomí je ... třeba zkoumat jak v teoreticko-predikativní podobě, ve formě explicitního, zdůvodněného racionálního a teoretického poznání, tak také v předpredikativní, celostně intuitivní podobě. Vědomí je jednotou obou forem, jež se vzájemně prolínají a ovlivňují, protože jsou ve své jednotě založeny na předmětné praxi a duchovně praktickém osvojení skutečnosti. Popírání či znehodnocování první formy vede k iracionalismu a nejrůznějším odrůdám „vegetativního myšlení“, popírání či nedoceňování druhé formy vede k racionalismu, pozitivismu a scientismu.«⁹⁾

Neméně významné pro veškerou výchovnou práci je uvědomění si charakteru, povahy dvou stránek, dvou rysů fungování lidského vědomí, o kterých opět Kosík říká: »Materialistická teorie poznání jako duchovní reprodukce skutečnosti postihuje dvojí charakter vědomí ... Lidské vědomí je „odraz“ a současně „projekt“, je registrující a současně konstruující, zaznamenávající a současně plánující, odrážející a předjímající, receptivní a aktivní zároveň.«¹⁰⁾

Zásadní určení vědomí, jeho rozhodující charakteristiku vyjadřuje velmi jasně Marx: »Způsob, jak vědomí jest a jak pro ně něco jest, je vědění. Vědění je jeho jediný akt. Pro vědomí se tedy něco něčím stává potud, pokud vědomí o tomto něčem ví. Vědění je jeho jediný předmětný vztah.«¹¹⁾

Je tedy možno shrnout: Vědomí existuje ve formě vědění, čili vědění je formou existence vědomí; toto vědění je povahy jak racionální, teoretické, tak povahy celostně intuitivní; toto vědění má současně povahu odrazu i povahu projektu.

Učiní-li pedagogická teorie tyto rysy lidského vědomí, které jsou jeho charakteristikou zásadního významu, východiskem svého uvažování o vymezení výchovného obsahu, můžeme vyvodit zásadní požadavky na vlastnosti výchovného obsahu. Víme-li, jaká je konkrétní forma existence lidského vědomí (vědění), známe-li hlavní formy jeho fungování (odraz, projekt), můžeme vědomě usilovat o to, aby výchovný obsah byl takové povahy, aby se stal nástrojem rozvoje těchto stránek lidského vědomí, tj. nástrojem rozvoje vědění člověka, nástrojem rozvoje jeho schopnosti poznání a tvoření. Výsledkem výchovného působení takového obsahu by mělo být maximálně pravdivé (to znamená nutně mnohostranné — vědecké, filosofické, umělecké aj.) vědění, schopnost tvořivého přepraco-

⁹⁾ Kosík K., *Dialektika konkrétního*, str. 22.

¹⁰⁾ Tamtéž, str. 22.

¹¹⁾ Marx K., *Ekonomickofilosofické rukopisy*, str. 144.

vání poznaného a konečně schopnost realizace toho, co bylo poznáno a tvořivě přepracováno.

Základní rysy lidského vědění, o kterých byla řeč, jsou vlastní každému individuálnímu vědomí, avšak v různé míře a v různém vzájemném poměru. (Tak např. existuje u různých lidí různý poměr vědění teoretického a vědění intuitivního, různá míra tvořivosti atd.) Individuální vědomí jako nejsvrchovanější a nejspecifičtější část lidské psychiky, vybavené cílevědomě vybraným obsahem, nestává se totožné s tímto obsahem, neboť každé individuální vědomí reaguje na obsahově totožné výchovné působení rozdílně, individuálně. V důsledku rozdílného biologicko-fyziologického a individuálního vybavení (např. druh, typ nervové soustavy a vyšší nervové činnosti), v důsledku rozdílných konkrétních životních podmínek vnějších (rozdílné životní prostředí, rozdílné individuální životní zkušenosti) dochází u každého člověka od prvních chvil jeho života k vytváření individuálně rozdílného obsahu jeho vědomí, nebo slovy Rubinštejnovými, dnes už všeobecně známými, můžeme říci, že dochází k vytvoření individuálně odlišného vnitřního prostředí člověka, přes které se potom v důsledku této odlišnosti — individuálním, zvláštním, specifickým způsobem lomí každé vnější působení.

Při uvažování o obsahu výchovného působení je tedy nutno mít na zřeteli mimo už uvedené specifické rysy lidského vědomí jeho další rys — jednotnost a současně v rámci této jednotnosti velikou individuální variabilnost obsahu a fungování vědomí.

Vymezení složek výchovy, má-li se stát vodítkem úspěšné výchovné praxe, musí vycházet z filosofické analýzy přirozené specifiky člověka, podle níž je člověk tvořivým předmětným subjektem, a to především svou schopností osvojovat si a měnit svět i sebe sama jako imanentní součást tohoto světa.

Obsahem výchovného působení by potom měly být základní způsoby, kterými se člověk zmocňuje světa i sebe sama, tj. duchovní a duchovně praktické způsoby osvojování světa. Formy duchovního osvojování světa v podobě obsahu forem společenského vědomí, v podobě vědy, filosofie, morálky, práva, politické ideologie, umění jsou základem převážně teoretické části obsahu výchovného působení. Základem té části obsahu výchovného působení, pro kterou je charakteristické spojení teorie s praxí, spojení vědění a konání nebo aplikace teoretického odrazu a projektu formou realizace, základem této části výchovného obsahu je duchovně praktický způsob zmocňování se světa. Tato forma osvojování je primární formou osvojování nejen proto, že ostatní formy vznikají z ní a na jejím základě,¹²⁾ ale především proto, že duchovně praktickým způsobem člověk poznává a přetváří svět i sebe, protože především tímto způsobem poznává a přetváří, kultivuje a humanizuje okolní přírodu i přírodu v sobě samém. Výsledkem duchovně praktické formy zmocňování se a vytváření světa je vytvoření společenského bytí v jeho dnešní podobě, především vytvoření materiálně technické základny společnosti a vytvoření — touto kultivovanou formou společenského bytí zprostředkované — dnešní kultivované fyzické podoby člověka.

12) Kosík K., *Dialektika konkrétního*, str. 20—21.

Učinit člověka schopným duchovně praktického osvojování světa znamená učinit ho schopným poznávat, ovládat a vytvářet společenské i individuální bytí, vytvářet materiální podmínky stále lidštějších forem lidského života, vytvářet materiální podmínky pro realizaci všestranného a harmonického rozvoje osobnosti.

Nejvýznamnější oblastí podmiňující rozvoj člověka je oblast výroby. Vychovat v člověku schopnost vyrábět je úkol velmi komplexní, na jehož realizaci se účastní výchova vědecká, právní, mravní a další. Avšak specifickou charakteristikou moderní výroby jakéhokoliv druhu je účast techniky. Domnívám se, že bez technické výchovy (která má ovšem různé úrovně) se nemůže moderní člověk obejít ani jako konzument, tím méně jako aktivní člen při budování společnosti. Veškeré duchovní zmocňování se světa má svůj smysl v konečném spojení s praxí, ve své vlastní praktické realizaci. Technická výchova by tedy snad měla být pedagogickou podobou jedné z konkrétních forem duchovně praktického způsobu osvojování světa. Pedagogickou podobu jiné konkrétní formy tohoto způsobu osvojování je tělesná výchova, výchova schopnosti cílevědomé fyzické kultivace.

Duchovně praktický způsob osvojování světa má nepochybně mnoho konkrétních podob. Domnívám se, že cílevědomá činnost člověka, zaměřená na poznání a vytváření společenského bytí člověka, zejména výroby, a cílevědomá činnost člověka, zaměřená na poznání a vytváření svého individuálního bytí, zejména fyzického, tvoří jádro duchovně praktické formy osvojování světa.

Vyjdeme-li tedy při vymezování složek výchovy (používající Marxova a po něm snad u nás nejčastěji Kosíkova termínu) ze způsobů, kterými se člověk zmocňuje světa, z formy duchovního a duchovně praktického osvojení světa, je snad možno alespoň přibližně vymezit jako složky výchovy výchovu vědeckou, filosofickou, mravní, uměleckou, politickoideologickou, právní, technickou, tělesnou a jazykovou (neboť »bez jazyka není vědomí«).¹³⁾

Jako samostatná složka výchovy bývá vymezována také výchova pracovní. Domnívám se, že snaha o přiřčení práva samostatné existence takové složky výchovy je důsledkem formální i obsahové nejasnosti této složité problematiky a současně důsledkem živelního prosazování určitých politickoideologických tendencí v jejich zjednodušené a deformované podobě. Česká učebnice pedagogiky z r. 1963 vysvětluje oprávněnost existence pracovní výchovy jako samostatné složky výchovy a její úkol takto: »Zařazení pracovní výchovy jako samostatné složky komunistické výchovy je plně zdůvodněno významem, jaký má práce — fyzická i duševní — pro společnost i pro jednotlivce«... a dále »komunistická pracovní výchova plní dvojí úkol:

1. naučit žáka pracovat, a to fyzicky i duševně,
2. vytvořit kladný poměr žáků k práci.¹⁴⁾

O významu práce pro společnost i pro jednotlivce není pochyb. Je však otázka, zda a jak tento nepopíratelný význam práce opravňuje existenci pracovní výchovy jako samostatné složky výchovy.

¹³⁾ Rubinštejn S. L., *Bytí a vědomí*, str. 239.

¹⁴⁾ *Pedagogika*, SPN 1963, str. 25.

Každá práce je určována svými výsledky, kterými jsou nové materiální nebo ideální hodnoty objektivního společenského nebo individuálního významu. Každá práce, fyzická či duševní, má nějakou zcela určitou, konkrétní podobu, má svůj určitý, konkrétní obsah. Nekonkrétní, abstraktní práce, práce »jako taková«, »práce o sobě« je námi vytvořená pomocná abstrakce, která existuje ve formě obecného pojmu v našich hlavách, ale která neexistuje ve skutečnosti. Výchova k práci má vždy nějakou naprosto konkrétní podobu, nevychováváme nikdy k práci vůbec, ale vždy k nějaké konkrétní práci — k práci výrobní, vědecké, umělecké apod. Schopnost práce je důsledkem osvojení konkrétních vědomostí, dovedností, mravních postojů a důsledkem vytvoření určité konkrétní motivace. Určitá konkrétní schopnost pracovat je důsledkem formujícího vlivu obsahu jednotlivých složek výchovy a důsledkem formujícího vlivu vzájemného prolnutí a vnitřního ovlivnění obsahů složek výchovy. Každá složka výchovy vytváří schopnost pracovat jak tou svou částí, která učí člověka přijímat, konzumovat, participovat, tak i tou svou částí, která ho učí produkovat, vytvářet. Proto se domnívám, že pracovní výchova je součástí každé složky výchovy, určitým obecným principem složek výchovy, ale není samostatnou složkou.

Pracovní výchova bývá v naší pedagogické teorii i praxi chápána především (někdy dokonce výhradně) jako výchova k fyzické práci. Pojetí pracovní výchovy jako výchovy k fyzické práci je neoprávněná a nebezpečná redukce, která je v rozporu s cílem výchovy, s rozvojem všestranné a harmonické osobnosti, zejména v rozporu s marxistickým pojetím osobnosti jako mnohostranně činné tvůrčí bytosti. Čistě fyzická práce je abstraktní pojem; každá konkrétní lidská práce obsahuje větší či menší část práce fyzické i práce psychické. Sám pojem práce by byl takto redukován na práci fyzickou. Je to nesporně poplatnost nedávnému deformovanému pojetí těchto a podobných pojmů, které v pedagogické teorii dosud přežívá. Je však na čase usilovat o nápravu v tomto směru i v pedagogické teorii. Je známo, že dosud neexistuje plně vyhovující obecná definice práce. Vyjádření fyzikální, ekonomické, atd. jsou vyjádřeními z určitých dílčích hledisek. Pro účely pedagogické by snad bylo možno chápat práci jako cílevědomou tvořivou psychickou a fyzickou činnost, jejímž výsledkem jsou nové, objektivně i subjektivně, individuálně i společensky významné materiální i ideové hodnoty. Výchova k práci by potom byla výchovou k cílevědomé tvořivé fyzické a intelektuální činnosti v oblasti materiální i ideální.

Toto zahrnutí intelektuální práce do obsahu pracovní výchovy není namířeno proti výchově k fyzické práci a nevyplývá z podcenění fyzické práce, ale naopak teprve v důsledku tohoto pojetí pracovní výchovy může být výchova k fyzické práci realizována na dostatečně vysoké úrovni. Pochopení vnitřní specifiky vztahu duševní a fyzické práce, pochopení úlohy intelektu v každé fyzické práci je podmínkou realizace výchovy k fyzické práci v její plné, pravé a nezastupitelné specifické. Zjednodušené, redukované pojetí pracovní výchovy vede nezbytně i ke zjednodušenému, redukovanému, a proto deformovanému pojetí — výchovy k fyzické práci. Teoretické pojetí výchovy k práci musí respektovat stále sílící tendenci k intelektualizaci fyzické práce a tendenci k technizaci

práce intelektuální, a tím i ke zvětšení podílu určitého druhu fyzické práce.

Vychovat v člověku schopnost pracovat fyzicky i intelektuálně znamená vychovat v něm schopnost tvořit rukama i hlavou nové objektivní materiální i ideální hodnoty, které jsou vždy výsledkem konkrétní práce hlavy a konkrétní práce rukou s konkrétním předmětným a myšlenkovým obsahem. Schopnost tvořit nové hodnoty, tj. schopnost pracovat, tato nejspecifičtější schopnost člověka je výsledkem cílevědomé kultivace přirozené lidské schopnosti tvořit, výsledkem cílevědomého mnohostranného a různorodého výchovného úsilí, jehož obsah byl naznačen pokusem o vymezení složek výchovy. Je na místě naznačit některé základní obecné rysy složek výchovy.

3. NĚKTERÉ OBECNÉ RYSY SLOŽEK VÝCHOVY

Složky výchovy se vzájemně liší svým obsahem a v důsledku tohoto odlišného obsahu i svými výchovnými úkoly. Specifika jednotlivých složek výchovy je tedy dána specifikou jejich obsahu. Tak např. obsahem vědecké výchovy jsou základy jednotlivých speciálních věd, obsahem mravní výchovy jsou mravní principy a obecně uznávané mravní normy atd. Považka obsahu jednotlivých složek výchovy určuje do jisté míry povahu úkolu, který má ta která složka výchovy plnit. Aby si člověk mohl osvojit určitý obsah a učinit ho tak částí obsahu svého individuálního vědomí, musí si, řečeno slovy Marxovými, pro jeho »objektivní smysl« vytvořit »smysl subjektivní«, což řečeno jazykem pedagogickým znamená, že např. osvojení určitých vědeckých poznatků je možné jen za současného osvojení určitých způsobů vědeckého myšlení, osvojení teorií filosofických je možno jen za současného osvojení filosofického způsobu myšlení atd.

Specifický obsah té které složky výchovy vytváří v člověku specifické vědomosti, dovednosti, rozvíjí specifickým způsobem myšlení, fantazii, vnímání člověka, utváří specifické vlastnosti charakteru atd. Poznání konkrétních forem specifického působení obsahu každé složky výchovy a poznání konkrétních forem jejich výchovného působení ve vzájemném ovlivňování je podmínkou toho, abychom mohli provádět výběr výchovného obsahu se skutečnou znalostí věcí.

Tím, že obsah každé složky výchovy rozvíjí v člověku schopnost přijímat, účastnit se, participovat a zároveň schopnost rozvíjet, tvořit, tím, že rozvíjí v člověku určitý způsob myšlení, určitý způsob vnímání, určitý postoj mravní či určité politickoideologické či filosofické názory a přesvědčení, činí osobnost schopnou v rozsahu působnosti obsahu té které složky výchovy v různé individuální míře kultivované konzumpce a kultivované tvorby.

Základem této kultivované ideové i materiální konzumpce a tvorby je schopnost teoretického poznání a schopnost praktického konání. Aby tyto centrální lidské schopnosti nebyly od sebe izolovány nebo odtrženy, je nezbytné koncipovat obsah výchovného působení také z tohoto zřetele, to znamená volit výchovný obsah tak, aby vytvářel v obsahu individuálního vědomí funkční spojení mezi teoretickou stránkou vědomí a mezi jeho stránku teoreticko-praktickou. Tímto spojovacím článkem mezi věděním a konáním a současně významnou podmínkou

osvojení duchovně praktického způsobu zmocňování se světa je vytvoření vhodné motivační struktury jakožto jádra charakteru osobnosti, jakožto významného zdroje lidské aktivity a současně základu výběrovosti a ukazatele směru této aktivity. Motivace, která vyplývá z potřeb, snah, cílů, názorů, přesvědčení a postojů člověka a je současně jejich zdrojem, je součástí obsahu individuálního vědomí a jako taková je ovlivnitelná záměrným výchovným působením.

Složky výchovy mají ještě další významný úkol, který vyplývá z faktu dvou stránek lidského vědomí, z faktu existence vědomí teoretického, racionálního a z faktu existence vědomí intuitivního. Není možné chápat obsah individuálního vědomí jeho obsah, vytvořený výhradně z vědeckých poznatků, filosofických teorií, uměleckých obrazů, politických názorů, mravních postojů atd. Složky výchovy tvoří obsah záměrného formativního působení, avšak mimo ně existuje široké působení, které rovněž člověka formuje, ale které je živelné, nezáměrné, spontánní; je to působení skutečnosti v její nevyčerpatelné bohatosti a současně neurované bezprostřednosti. Toto působení vytváří především každodenní, všední, převážně empirické vědomí, svým způsobem naivní a primitivní vědomí. Toto »nevědecké« vědomí tvoří větší či menší část obsahu každého individuálního vědomí, a to takovou část, která je svou povahou v jistém smyslu a do jisté míry na překážku všestrannému a harmonickému rozvoji člověka, např. také tím, že »všední vědomí („náboženství“) každodennosti považuje lidskou existenci za manipulovatelnou věc a jako s takovou s ní zachází a jako takovou ji vykládá«¹⁵⁾ a je tedy v rozporu s aktivitou a tvořivostí člověka.

Úkolem výchovy tedy také je prostřednictvím co možná uvědoměle voleného obsahu složek výchovy přetvářet toto empirické, každodenní vědomí ve vědomí vědecké, filosofické, mravní apod., které omezuje rozsah působnosti všedního vědomí a přispívá k odbornosti pochopení perspektiv člověka a k realizaci jeho rozvoje.

Složky výchovy jako pedagogické formy základních lidských způsobů osvojování světa představují s v ý m o b s a h e m základní životní oblasti, ve kterých člověk žije, které poznává, přetváří a rozvíjí, a zároveň tímto obsahem vytvářejí a rozvíjejí »smysly« člověka pro tyto životní oblasti, rozvíjejí prostřednictvím svého obsahu fyzické i psychické kvality člověka, vytvářejí a kultivují lidské vědění, postoje, názory, motivy, potřeby, city v nekonečném počtu rozmanitých, individualizovaných variant.

Z těchto funkcí složek výchovy je možno vyvodit i závěry pro konkrétnější pochopení cíle výchovy. Všestranný a harmonický rozvoj osobnosti — tento cíl komunistické výchovy — není možné jednoduše chápat jako přímo realizovatelnou direktivu nebo jako nikoli v současné době, ale teprve v bližší či vzdálenější budoucnosti pro každého člověka ve stejné míře dosažitelnou ideální podobu. Cíl všestranného a harmonického rozvoje osobnosti má v podstatě funkci obecného ideálu, který nebude ani v dohledné době ani později masově realizován, ale ke kterému se bude člověk neustále v různých konkrétních formách, v různé míře a různým tempem přibližovat. Tato míra přiblížení se ideálu bude vždy u různých lidí různá dnes právě tak jako v etapě komunismu. Všestrannost a harmoničnost rozvoje osobnosti musí být chápána jako stupňovatelná. Vše-

¹⁵⁾ Kosík K., *Dialektika konkrétního*, str. 22.

stranný a harmonický rozvoj neznamená však uniformitu, ale právě naopak zvláštnost, individuálnost, specifickou kvalitativní ojedinělost každé lidské bytosti. Všestrannost rozvoje člověka je nutno chápat nikoli abstraktně, ale konkrétně, jako rozvoj všech potenciálně konkrétního, jedinečného, přírodou i společností individuálně vybaveného a utvářeného člověka, tedy nikoli jako rozvoj všech lidských potenciů vůbec, ale jako rozvoj specifických, individuálních potenciů konkrétního, jedinečného člověka — originálu. Bude to potom ovšem všestrannost relativní, avšak všestrannost konkrétní, spočívající v optimálním rozvoji konkrétních individuálních potenciů konkrétního člověka. Právě tak jako všestrannost je relativní a individuálně odlišná i harmoničnost lidského rozvoje. Taková představa individualizované všestrannosti a harmoničnosti lidského rozvoje je v soulasu s vývojovými tendencemi společenského člověka, jak je naznačil Marx, v soulasu s tendencemi, které probouzí budování komunistické společnosti.

ДАГМАР КОДЫТКОВА

К ПРОБЛЕМАТИКЕ СОСТАВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ВОСПИТАНИЯ И ИХ РАЗГРАНИЧЕНИЯ

Проблематика разграничения составных элементов воспитания принадлежит к основным вопросам педагогической теории и одновременно с этим к вопросам, благодаря которым педагогическая теория выходит за свои пределы и вступает в принципиальное соприкосновение с некоторыми другими научными отраслями и с философией. Рассуждения на тему о разграничении содержания воспитания исходят обязательно из цели воспитания, которая предусматривает определенную (философскую) концепцию человека, и из функции воспитания, которая тоже в сущности связана упомянутой концепцией человека. Основным условием развития индивидуальной личности человека является существование общественного бытия и общественного сознания и способность бытия и сознания индивида принимать участие в процессе бытия и сознания общества. Непосредственной сферой воздействия воспитания является область развития бытия и сознания индивида. Центральным моментом в процессе развития человека является содержательность и творческая способность человеческого сознания. Уровень творческой и созидательной деятельности индивида и значимость этой деятельности для человека и для общества в значительной мере обу-

словлены качеством содержания индивидуального сознания. Основываясь на результатах теоретического анализа специфичности естества человека, можно сказать, что человек является вещественным созидательным субъектом вследствие своей способности осваивать и изменять мир и себя самого. В таком случае содержание воспитательного воздействия должно было бы, выражаясь обобщенно, охватывать методы (способы), при помощи которых человек овладевает миром и собою самим, т. е. умственные и умственно-практические способы освоения мира. Составные элементы воспитания, как педагогические формы основных человеческих способов освоения мира, по своему содержанию представляющие основные сферы жизни, в которых человек живет, которые познает, претворяет и развивает, причем одновременно с этим содержанием формируются и развиваются «чувства» человека к упомянутым сферам жизни, по своему содержанию способствуют развитию физических и психических качеств (свойств) человека и делают личность человека способной в различной индивидуальной степени воспринимать проявления культуры и принимать участие в процессе культурного творчества.

DAGMAR KODÝTKOVÁ

ON THE PROBLEM OF THE COMPONENTS OF EDUCATION AND THEIR DEFINITION

The problem of defining the components of education is one of the fundamental questions of pedagogical theory and, at the same time, one of those questions which extend beyond the limits of pedagogical theory and by means of which pedagogical theory gets into basic contacts with some other special sciences and philosophy. Reflexions on defining educational content necessarily proceed from the aim of education, which presupposes a certain [philosophical] conception of man, and from the function of education, which is also basically connected with this conception of man. The fundamental condition for the development of an individual human being is the existence of social life and social consciousness and the capability of individual life and consciousness to participate in social life and consciousness. The immediate field of educational influence is that of the development of the individual's life and consciousness. The central phenomenon in the process of the development of man is the content and creativity of human consciousness. The level of the creative and re-creative activity of an individual is

determined essentially by the quality of the content of the individual's consciousness. On the basis of a theoretical analysis of the natural specificness of man it is possible to say that man is creative subject, this being mainly due to his capacity to master and change the world as well as himself. Then the content of the educational influence should be — most generally speaking — the fundamental ways by means of which man takes possession of the world and of himself, i.e. spiritual and spiritually practical ways of mastering the world. The components of education as pedagogical forms of the fundamental human ways of mastering the world represent, by their contents, the basic provinces of life, in which man lives, which he gets to know, which he remoulds and develops; at the same time, these contents create and develop the »senses« of man for these provinces of life, they develop the physical and psychical qualities of man and make a personality capable, to a different degree individually, of cultivated consumption and cultivated creation.