

K problematike cieľa a zložiek komunistickej výchovy

Doc. PhDr. Ján VELIKANIČ, CSc.

Problematika cieľov a zložiek komunistickej výchovy patrí medzi tie základné pedagogické kategórie, ktoré azda najviacej zamestnávajú myseľ pedagogických teoretikov, ale rovnako sa stávajú predmetom skúmania aj filozofie a sociológie, resp. filozofie pedagogiky a pedagogickej sociológie.

Je nesporné, že čím hlbšie poznávame zložitosť spoločenského života a človeka v ňom, tým je určenie cieľa výchovy a jej jednotlivých zložiek obťažnejšie, hoci na druhej strane treba povedať, že rozpracovanie cieľov a zložiek komunistickej výchovy patrí medzi principiálne otázky, bez ktorých nemožno prísť ani k správne vymedzeniu obsahu výchovy, ale ani k rozpracovaniu základných princípov výchovy, metód, prostriedkov a foriem vedúcich k tomuto cieľu.

Výchova ako spoločenský jav

Výchova, ako vieme, vznikla zo spoločenských potrieb, spoločnosti slúži a v spoločnosti sa rozvíja. Má formovať človeka ako materiálnu spoločenskú bytosť, ako najdôležitejšiu výrobnú silu, ale i tvorca a konzumenta všetkých materiálnych a kultúrnych hodnôt spoločnosti.

Pre určenie cieľa výchovy je potrebné najprv si uvedomiť podstatu a zástoj výchovy v spoločnosti vôbec a v socialistickej spoločnosti zvlášť.

Pri súčasnom stave rozpracovanosti pedagogickej teórie nie je možné oprieť sa o presnú definíciu, čo výchova je, ktorá by z komplexného hľadiska postihovala podstatu výchovného javu a jej spoločenskej funkcie.

Starší autori definovali výchovu z rôznych hľadísk, hoci si uvedomovali jej spoločenskú podmienenosť. Tak napríklad Francúz *Durkheim* v diele *Éducation et sociologie* hovorí, že »výchova je vplyv vykonávaný generáciami dospelých na tie, ktoré ešte nie sú zrelé pre spoločenský život«. Nemecký filozof a pedagóg *Paulsen* definuje výchovu ako »prenášanie ideových statkov kultúrnych z otcovskej generácie na potomstvo«. Nemecký sociológ *Barth* hovorí o výchove ako o sebaudržaní spoločnosti.

Iné vymedzenie pojmu výchova nájdeme napríklad u našich pedagógov z predmníchovskej republiky. »Výchova je pôsobenie osôb vyspelejších na menej vyspelé, majúť za cieľ priviesť ich k vyššiemu stupňu kultúry« (Jos. Hendrich, Úvod do obecné pedagogiky, Praha 1935, str. 9).

»Výchova, ako ukazuje slovo zložené z chovať a predpony vy,« hovorí J. Všetěčka, jeden z pedagógov triediatych rokov tohoto storočia u nás, a pokračuje, že »značí pestovať niečo, niečo ošetrovať, niečím sa zaoberať tak, až by toto niečo dospelo nejakého svojho dokončenia, poprípade určitého stupňa vlastného zdokonalenia takého, že by sa stalo rovnoprávnym s členmi vychovávajúcimi, alebo aspoň schopným samo o sebe v živote obstať a uplatniť sa (Jakub Všetěčka, Nutnosť výchovy, jej cieľ a škola, druhá časť Vychovateľstva, Praha 1928, str. 14).

J. Dewey charakterizuje novú výchovu v tom zmysle, že výchova nie je niečo, čo sa musí dieťaťu vštepovať zhora, zvonku, ale spočíva v rozvíjaní darov, ktoré si každá ľudská bytosť prináša so sebou pri narodení. (J. Dewey, *Schools of Tomorrow*, New York 1915, str. 15—16.)

Existencialistická pedagogika na Západe, ako jeden z najmodernejších smerov pedagogiky vplyvom svojej existencialistickej filozofie, sa snaží na novom základe objasniť predovšetkým samu podstatu výchovy. Existencialistickí pedagógovia pri rozbere problému podstaty výchovy poukazujú na to, že dotarajšia pedagogika chápala výchovu príliš úzko, keď sa zameriavala len na tzv. zámernú výchovu a z nej sa zaoberala zas len školou. O. Kroh (*Revision der Erziehung*, Heidelberg 1957) poukazuje na to, že pojem výchova sa vzťahuje »na celok výchovne pôsobiaceho dania i výchovne mieneného konania«. V tomto duchu potom zahrňuje do výchovy vedľa cieľavedomého (intencionálneho) formovania človeka (tzv. intencionálnej výchovy) i nezámerne pôsobenie výchovnej povahy zo spoločenského prostredia, v ktorom človek žije (tzv. funkcionálnu výchovu). Toto poňatie výchovy a jej členenie prevzala aj naša pedagogika (Pedagogika, príručka pre vysoké školy za red. O. Chlupa a J. Kopeckého. Bratislava 1966, str. 24 a n.).

Kroh interpretuje všetku výchovu primárne ako pomoc vo vývoji, z zodpovednosti konaní pomoc pri vývoji. Za pedagogicky účinnými formami stretnutia stojí ako všeobecný popud »pohotovosť pri pomoci ako bezprostredný plod účasti na živote a šťastí druhého«, ktorý vo svojich najhlbších prameňoch siaha ďaleko za všetky vedomé a premyslené etické popudy. Je to pocit povolanosti, spoluľudská zodpovednosť, zo spoločenského života vyrastlá spoluľudská účasť, vzniklá z nedokonalosti, núdze a ťažkosti človeka.

Obdobne charakterizuje výchovu i ďalší existencialista W. Brezinka ako »obsiahlu životnú pomoc utvárajúcemu sa človeku« (W. Brezinka, *Erziehung als Lebenshilfe*, Wien-München 1957, str. 186). Toto poňatie výchovy opiera o Pestalozziho citát: »Učiť žiť je konečný cieľ všetkej výchovy.« Svoju definíciu výchovy W. Brezinka podáva takmer zhodne s W. Flitnerom, ktorý hovorí, že »výchova je nesobecká pomoc, ktorá musí viesť druhého do stavu, aby z vlastnej sily riadil svoj život a pritom plne poznal najhlbšie určenie človeka« (*Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1950, str. 62).

Otázkou podstaty výchovy sa z typicky existencialistického stanoviska zaoberá aj K. Schaller, ktorý tejto otázke venoval samostatnú prácu (*Vom »Wesen« der Erziehung*, Ratingen 1961).

Podľa Schallera »človek nie je bytosť, ktorá tu najprv je a potom musí byť vychovávaná, ale človek vystupuje ako človek teprve potom, kde je výchova« a ukazuje sa ako človek až potom, keď je postavený, zatiahnutý do určitého spôsobu ľudského vedomia, existencie (»In-der-Welt-sein«). Tento určitý spôsob ľudského »In-der-Welt-sein« považuje Schaller za zmysel výchovy, lebo podľa neho obsah výchovnej skutočnosti spočíva práve v tom, »že sa zakladá na

tomto špeciálnom spôsobe »In-der-Welt-sein« a nie v tom, že výchovná skutočnosť predstavuje isté zariadenie smerujúce k určitému účelu, ktorý kedysi niekto prehlásil za výchovné ciele« (tamže, str. 34).

Uvedené poňatie výchovy vyzdvihuje individuálne ľudské hodnoty v snahe čeliť vzrastajúcej technizácii a odcudzovaniu človeka. Súčasne však odráža idealistické tendencie v prístupe k pedagogickej skutočnosti, a teda aj k výchove.

Marxistická pedagogika sa pri určovaní podstaty výchovy snaží abstrahovať z celého predchádzajúceho vývoja všetko potrebné, pretože iba tak je možné nájsť, čo je podstatou výchovy. Z tejto abstrakcie možno výchovu charakterizovať ako zámerné pôsobenie, v ktorom sa formuje aktívny vzťah človeka k svetu (Chlup—Kopecký, Pedagogika, str. 26.).

Socialistická pedagogika má tendenciu potláčať biologizujúcu a psychologizujúcu podstatu výchovy, preto výchovu chápe ako zámernú formatívnu spoločenskú činnosť spočívajúcu v regulácii procesu učenia a individuálneho vývoja človeka (J. Váža). Alebo ako ju uvádza V. Grulich:¹⁾ »Výchova ako cieľavedomá činnosť formovania človeka podľa potrieb a požiadaviek spoločnosti je svojím spôsobom konkrétnym typom spoločenskej praxe.«

Oveľa širšie vymedzuje pojem komunistickej výchovy J. Loukotka²⁾, ktorý hovorí, že komunistická výchova ako zložitý spoločenský jav je »systémom vytváraným dialektickou (t. j. rozpornou) jednotou svojich zložiek (súčasťí): subjektu a objektu výchovného pôsobenia, jeho cieľov a prostriedkov, jeho komplexných a čiastkových, hlavných a druhotných úloh«.

Autor tu zdôrazňuje komplexnosť ponímania výchovy ako takej a vysvetľuje, že mnoho nedorozumenia a chýb pri riešení problémov výchovy vzniká práve tým, že sa od seba oddeľujú jednotlivé zložky systému, a to ciele výchovy sa vytýčujú bez prihliadnutia k prostriedkom výchovy, objekt výchovy býva často chápaný ako absolútny protiklad subjektu výchovy, neberie sa zreteľ na to, do akej miery je subjekt výchovy schopný pôsobiť tak, aby sa dosiahli ciele výchovy apod.

Z rozboru tu uvedených definícií výchovy, najmä výchovy, ako ju chápe socialistická pedagogika, zisťujeme niektoré jej základné znaky. Sú to:

1. cieľavedomosť a zámernosť, ktorá je v protiklade napríklad s existencialistickou pedagogikou, ktorá viac zdôrazňuje funkcionálnu (nezámerné pôsobenie) stránku výchovy;

2. formatívnosť výchovy, ktorú sa utvára človek socialistickej spoločnosti podľa jej potrieb; osobnosť človeka socialistickej spoločnosti je súčasne cieľom výchovy;

3. výchova je spoločenská činnosť; v spoločnosti sa realizuje, aby spoločnosti slúžila.

Tieto tri znaky sú veľmi dôležité pri stanovení cieľov a zložiek výchovy.

Pokusme sa tieto tri základné znaky komunistickej výchovy podrobnejšie preskúmať!

¹⁾ V. Grulich, *Výchova a společnost*, Praha 1966, str. 15.

²⁾ J. Loukotka, *Komunistická výchova jako vyvíjející se systém a současné úkoly školy*, Pedagogika, 1964, č. 5.

Cieľavedomosť a zámernosť komunistickej výchovy

J. Hendrich³⁾ hovorí, že k problematike výchovného cieľa sa zásadne môžeme postaviť trojakým spôsobom:

A. Negatívne; to znamená, že pedagogika úvahy o ňom môže vôbec odmietnuť, pretože vývoj sám speje k nejakému cieľu (Rousseau — pedagogický naturalizmus — vychovávateľ nie je tu vodcom, ale iba ochrancom prirodzených schopností), alebo riešenie cieľa odkázať inému odboru, napr. filozofii alebo sociológii (napr. stanovisko St. Velinského v diele *Individuálne základy sociálnej pedagogiky*, Brno 1927, str. 32).

B. Pozitívne; pokiaľ by sme chceli stanoviť cieľ výchovy empiricky, naskytá sa nám dvojaká možnosť: poprvé mohli by sme zisťovať, ktoré ciele platili alebo platia dodnes bez všetkého ďalšieho rozlišovania ich dôležitosti (deskriptívny spôsob riešenia), a podruhé skúmame, čo sa od výchovy žiada a na základe toho stanovíme výchovne ciele. Takéto stanovenia majú iba relatívnu platnosť, alebo sa vymedzujú iba ako ciele čiastočné (Thorndike, *Education*, New York 1917).

C. Možno ho stanoviť filozoficky (nábožensky) a potom môže byť stanovený

1. formálne, to je vtedy, keď prehlasujeme za cieľ výchovy rovnomerné rozvíjanie všetkých žiadúcich schopností. Tu, ako uvádza J. Hendrich, nie je stanovený žiaden obsah, ktoré schopnosti tým mienime, v akom pomere majú byť pestované, čo je rovnomernosť alebo harmónia. Avšak pre túto čisto formálnu formuláciu môže tento cieľ uznať každý, čiže môže mať všeobecnú platnosť;

2. obsahovo, a určujú ho rôzne systémy, napríklad. filozofické, náboženské a pod. (napr. pragmatizmus považuje za márne hľadať jeden konečný cieľ, ale uznáva tri ciele výchovy, a to: 1. prirodzený rozvoj (potreba dbať o telesné zdravie a individuálne zvláštnosti), 2. zdatnosť v spoločnosti, 3. vzdelanie.

Všestranný rozvoj osobnosti ako cieľ výchovy pre život v komunistickej spoločnosti sme stanovili filozoficky a formálne, pritom ale pozitívne, pretože vyplýva zo zákonitostí spoločenského vývinu, z požiadaviek, ktoré na človeka kladie už súčasná spoločnosť, ale i z možností a perspektív, ktoré vytvára budúca komunistická spoločnosť.

Takto všeobecne postavený cieľ komunistickej výchovy má povahu príliš nejasného a nekonkrétneho cieľa, stáva sa perspektívnou metou, ideálom našej výchovy, preto na druhej strane sa vyvíjajú snahy tento cieľ skonkretizovať pre danú etapu vývoja našej spoločnosti.

Všestranne rozvinutú osobnosť chápe naša spoločnosť ako človeka vysoko vzdelaného, ovládajúceho poznatky súčasnej vedy a techniky, pripraveného ku kvalifikovanej produktívnej práci, telesne zdatného, človeka kolektívneho, nachádzajúceho radosť v práci pre celok, predchnutého ideami socialistického vlastenectva a internacionalizmu — uvedomelého budovateľa a obrancu komunistickej spoločnosti. (Uznesenie

³⁾ J. Hendrich, *Úvod do obecné pedagogiky*, Praha 1935, str. 34.

ÚV KSČ O úzkom spojení školy so životom a o ďalšom rozvoji výchovy a vzdelania v Československu z 22.—23. apríla 1959.)

Všeobecný cieľ výchovy, ako každý iný cieľ ľudskej činnosti, je ideovýň odrazom objektívnej skutočnosti, má charakter spoločenského požiadavku na výchovu a je súčasťou všeobecného cieľa spoločnosti.

V podmienkach vedeckotechnickej revolúcie sa konkretizácia všeobecného cieľa kvalitatívne mení, pretože ako uvádza prof. dr. G. Pavlovič, »v atmosfére zrýchleného všestranného vývoja spoločnosti bude sa nepochybne rýchlejšie rozvíjať aj človek. Zrýchlený vývin človeka bude naďalej napomáhať akcelerácii ľudských dejín. Avšak človek nemá podľahnúť prívalu vedy a techniky, nesmie iba slepo napomáhať akcelerácii vývinu ľudských dejín, ale musí vlastnou akceleráciou predchádzať, prerastať, aby ju mohol viesť k ďalšiemu humánnemu rozvoju... s poznatkami bude nevyhnutné naučiť aj to, ako sa učiť, ako sa formovať. V novej pedagogike so bude objekt výchovy čoraz intenzívnejšie meniť v subjekt výchovy, vzdelanie v seba vzdelanie, výchova v seba výchovu«. (Cyklostilovaná prednáška.)

Výchova v podmienkach nastupujúcej vedeckotechnickej revolúcie sa stáva cieľavedomou a zámernou činnosťou prípravy dorastajúceho pokolenia pre budúcu situáciu, a preto úlohou pedagogiky (ale aj ostatných vied blízkyh pedagogiky) je vyriešiť otázku, ako vychovať ľudí pre skutočnosť, ktorú teprve sami tvoria a chcú rozvíjať. Zákonité tendencie rozvoja spoločnosti ako aj spoločenského rozvoja jednotlivca sú reálnymi možnosťami cieľa komunistickej výchovy. Preto je nevyhnutelné bližšie a plnšie poznávať tendencie rozvoja spoločnosti aj s ich protirečivými stránkami, aby sme mohli konkretizovať cieľ výchovy i pre budúcu komunistickú spoločnosť. R. Richta a kol. tieto tendencie charakterizujú takto: »To, čo určuje špecifikum nastávajúceho pohybu, čo mu dáva nový rozmer a robí z neho vedeckotechnickú revolúciu, je teda skutočnosť, že prerastá v stálu, univerzálnu premenu všetkých výrobných síl, že uvádza do pohybu celú ich štruktúru. Všetko nasvedčuje, že tu nejde o jednostranný vývoj jedného z objektívnych faktorov (výrobný nástroj) či o jednorazové zavedenie tých alebo oných určitých nových výrob, ktoré vyvolávajú rozruch, zdvihnú hladinu civilizácie a zase utichnú (ako je to v industrializácii), ale o ustavičný, urýchľujúci sa pohyb všetkých výrobných síl, objektívnych a subjektívnych faktorov produkcie.«⁴⁾

V súvislosti s týmito obsiahlymi premenami nemôže zostať nedotknutá ani oblasť výchovy, ani jej ciele, prostriedky a podmienky. Naopak »umerne pokroku vedeckotechnickej revolúcie vystupuje rozvoj človeka ako neoddeliteľná súčasť a samostatný faktor do rastu materiálnych výrobných síl. Jeho zvláštna výraznosť oproti predchádzajúcim parametrom spočíva v tom, že sa stotožňuje s charakteristikou vedy: čím väčšie rozmery dosahujú ľudské sily ako produkováný efekt, tým mohutnejšie pôsobia ako produkujúca sila. Týmto sprostredkovaním (pomocou vlastného diela človeka) sa rysuje pre vyspelú technickú civilizáciu existenčné oprávnenie predstihu, nutnosť primátu kultivácie ľudských síl, rozvoja ako seba účelu.«⁵⁾ Autokreácia a seberealizácia človeka nastupujú tu nielen ako výsledok výchovného pôsobenia, ale ako jeho paralela. Tak sa vlastne dostávame k druhému základnému znaku výchovy, a ním je

⁴⁾ R. Richta a kol., *Civilizácia na rázcestí*, Bratislava 1966, str. 25.

⁵⁾ Tamže, str. 105—106.

Formatívny proces výchovy človeka sa uskutočňuje v podstate dvoma smermi vzájomne sa ovplyvňujúcimi a vzájomne sa podmieňujúcimi.

Jeden smer predstavuje celá spoločenská skutočnosť so svojimi podmienkami a výchovnými i kultúrnymi inštitúciami ako aj materiálnymi podmienkami života spoločnosti. V tom smere je potom človek produktom spoločnosti. »Človek sa rodí v určitej spoločnosti, v určitých spoločenských podmienkach a vzťahoch, v medziľudských vzťahoch, ktoré si nevyberá, ale ktoré sú mu dané ako výsledok činnosti predchádzajúcich pokolení. A na tomto základe, práve tak a nie inak formovaných spoločenských vzťahoch, základom základov ktorých sú výrobné vzťahy, dvíha sa celá tá komplikovaná budova názorov, systémov hodnôt, inštitúcií, ktoré s nimi súvisia... prostredníctvom spoločenského vedomia spoločenské vzťahy formujú ľudské individuum, ktoré sa v danej spoločnosti rodí a rozvíja. V tomto zmysle spoločenské vzťahy vytvárajú jednotlivca.«⁶⁾

Marx definoval tento formatívny výsledok, na osobnosť človeka takto: »podstata človeka = súhrn spoločenských vzťahov«.⁷⁾

Z hľadiska historického materializmu je táto téza pomerne jasná. Ak bytie určuje vedomie, potom aj názory, stanoviská a hodnotenie ľudí sú produktom vzájomného pôsobenia základne a nadstavby. Aký je človek v daných podmienkach, to závisí od systému spoločenských vzťahov, a to tak materiálnych, ako aj ideologických, a teda aj výchovy ako spoločenského javu, ktorá tam patrí.

Pravda, takéto zovšeobecnené vyjadrenie formatívneho procesu výchovy a jeho výsledkov nemožno dostatočne pochopiť bez konkrétnej výchovnej činnosti prostredníctvom škôl, výchovných a kultúrnych inštitúcií.

Druhý smer formatívneho procesu výchovy vychádza zo samej podstaty človeka ako živej bytosti, ktorá nielen sama pretvára objektívnu skutočnosť a robí ju tak ľudskou skutočnosťou podľa požiadaviek a cieľov, ktoré si človek vytýčuje. Všetko, čo človek má, je výsledkom ľudskej práce. Treba sa však vystríhať fetišizácie formatívneho vplyvu práce. Iba práce spojená so súčasným uvedomovaním (čo prirodzene je zas len práca, ale inej kvality), teda iba práca uvedomelá má formatívny vplyv na rozvoj ľudskej osobnosti.

Tým, že človek pretvára objektívnu skutočnosť, prírodu i samu spoločnosť, pretvára aj podmienky svojej vlastnej existencie a v konečnom dôsledku aj seba samého. Preto je »ľudský proces vytvárania z hľadiska človeka procesom sebavytvárania«.⁸⁾

Práve tak ako človek vôbec je i osobnosť žiaka výsledkom jeho vlastnej učebnej činnosti. Zo žiaka ako objektu výchovy sa stáva subjekt výchovy. Koncepcia autokreácie človeka v praxi je najprogresívnejšou negáciou teocentrizmu a heteronómie, t. j. závislosti vôle od vonkajších príčin a zmyslových podnetov. O tomto procese sebautvárania sa veľmi pekne vyjadril Antonio Gramsci⁹⁾, keď povedal: »... sme „kováčmi“ seba samých, nášho života, nášho osudu... Človek je procesom, presnejšie, procesom svojich činov«.

⁶⁾ A. Schaff, *Marxizmus a ľudské individuum*, Bratislava 1966, str. 75—78.

⁷⁾ K. Marx, F. Engels, *Nemecká ideológia*, Bratislava 1981, str. 37.

⁸⁾ A. Schaff, *Marxizmus a ľudské individuum*, Bratislava 1966, str. 80.

⁹⁾ A. Gramsci, *Wstęp do studiów nad filozofią*, Pisma wybrane, Warszawa 1961, Kiew, t. I., 38—39.

Výchova ako spoločenská činnosť

Výchova je činnosť, ktorá je vlastná len ľuďom. Uskutočňuje sa len v ľudskej spoločnosti. Niektorí buržoázni teoretici (Ch. Letourneau, A. Aspinas a i.) hľadali počiatky výchovy aj u živočíchov, dokonca aj u hmyzu, a domnievali sa, že výchova je spoločná tak pre ľudí ako aj prírodu, najmä živočíšny svet.

Ak výchovu chápeme ako cieľavedomý a zámerný formatívny proces človeka, nemôžeme tieto vlastnosti pripisovať svetu živočíšnému, ktorý je kvalitatívne iného charakteru a vyplýva z inej ako ľudskej podstaty.

Spoločnosť má a musí mať záujem na výchove mladej, ale aj staršej generácie. Ak by sa tento proces prípravy mladej generácie zastavil, nutne by to bol začiatok zániku samej spoločnosti. Avšak nejde len o takúto krajnú alternatívu nepochopenia dosahu výchovy ako spoločenského javu a spoločenskej činnosti. Výchova má byť na úrovni svojej doby, a nielen tam, ale ďaleko má predstihovať svojimi výsledkami súčasnosť, pretože generácia, ktorá sedí teraz v školských laviciach, dosiahne svoj najproduktívnejší čas až za 20—30 rokov. Hovoríme, že sme na začiatku vedeckotechnickej revolúcie, na začiatku prevratných zmien vo výrobe, kultúre, sociálnej štruktúre spoločnosti, ktoré budú mať dopad i na samého človeka, jeho vzdelanie, technizáciu a humanizáciu, spôsob jeho života vcelku i v jednotlivostiach.

Preto je nevyhnutné už teraz sa zamýšľať, ako realizovať ciele prostredníctvom zložiek, foriem, metód, prostriedkov, školských a výchovných systémov, ako usporiadať výchovu školskú a mimoškolskú z obsahovej a formálnej stránky, aby zodpovedala perspektívam, ktoré si spoločnosť vytyčuje.

Realizácia cieľa výchovy prostredníctvom zložiek výchovy

Ujasniť si vlastnú podstatu výchovy a jej spoločenskú podmienenosť bolo nevyhnutné preto, že stanovenie cieľa výchovy a jeho realizácia prostredníctvom zložiek ako základných kategórií výchovy tvorí východiskovú bázu pre rozpracovanie ďalších pedagogických kategórií, najmä obsahu výchovy a vzdelávania, prostriedkov a foriem v podmienkach súčasnej spoločnosti.

Z analýzy výchovy, ako sme ju vyššie uviedli, vyplýva, že výchova ako cieľavedomá činnosť formovania človeka podľa potrieb a požiadaviek spoločnosti zahŕňa v sebe dva základné aspekty:

- a) aspekt spoločenských požiadaviek a potrieb,
- b) aspekt individuálnej sebarealizácie v podmienkach spoločenského života.

Prof. J. Váňa pri konkretizácii cieľa komunistickej výchovy, ktorým má byť všestranne rozvinutá osobnosť, vyšiel zo spoločenského obsahu výchovy, stanoveného z hľadiska spoločenského bytia a vedomia. A pritom primárne určil konkretizáciu cieľa výchovy prostredníctvom týchto zložiek:

1. výchova telesná,
2. výchova jazyková,
3. výchova pracovná a technická,
4. výchova vedecká,
5. výchova politická,
6. výchova vedeckého svetového názoru,
7. výchova mravná,
8. výchova umelecká.

Doterajšie členenie zložiek výchovy na telesnú, rozumovú, polytechnickú,

mravnú a estetickú podrobuje kritika a domnieva sa, že v rozčlenení zložiek výchovy nie je logický systém. Rozum je vraj kategória psychologická, prevzatá zo starej mohutnostnej psychológie; ale umenie a mravnosť sú už formami spoločenského vedomia. Krížia sa tu vraj rôzne hľadiska.

Sám však uvádza, že konkretizáciu cieľa výchovy prostredníctvom zložiek by bolo možné uskutočniť tak, že by sme vyšli buď zo štruktúry ľudskej osobnosti, alebo naopak z obsahu výchovného pôsobenia, stanoveného z hľadiska spoločenského bytia a spoločenského vedomia.¹⁰⁾

Nedávne kritické hodnotenie stavu našej pedagogiky odsúdilo tendencie biologizovať a psychologizovať podstatu výchovného javu, ako recidívu pozitivizmu¹¹⁾. To by znamenalo, že pri konkretizácii cieľa prostredníctvom zložiek výchovy by sme nemohli vychádzať ani z biologickej ani zo psychologickej podstaty človeka, ale iba z podstaty sociálnej. Ale či postačí iba sociálna stránka cieľa a obsahu výchovy, aby sme mohli vymedziť jednotlivé zložky výchovy?

Zodpovedá nové členenie zložiek výchovy z hľadiska spoločenského bytia a vedomia, ako nám ho podáva prof. J. Váňa?

Pozrime sa, čo rozumieme pod spoločenským bytím a čo pod spoločenským vedomím!

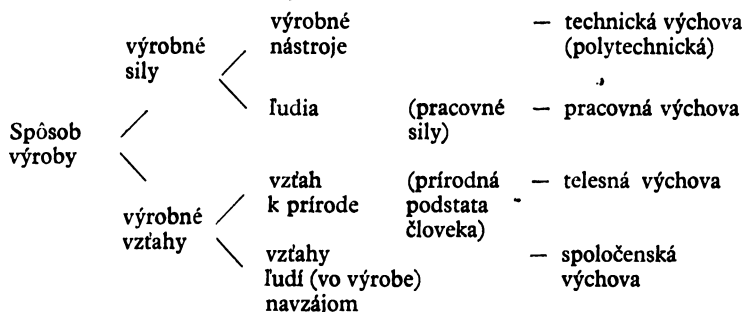
Pod spoločenským bytím rozumieme podmienky materiálneho života spoločnosti, zahrňujú predovšetkým prírodu (geografické prostredie), vzrast obyvateľstva, jeho väčšiu či menšiu hustotu a napokon spôsob výroby, ktorý je hlavnou a určujúcou silou spoločenského vývinu.

Pod pojem spoločenské vedomie zahrňujeme politické, právne, mravné, náboženské, umelecké, filozofické a jiné spoločenské názory, vedecké poznatky ako aj národné zvláštnosti psychického založenia rozličných národov a národností a v triednej spoločnosti aj psychológiu rozličných spoločenských tried. (Historický materializmus, Bratislava 1955.)

Odhladnime od prírodného prostredia a počtu obyvateľstva ako materiálnych podmienok málo významných a zostaňme len u spôsobu výroby ako určujúcej sily spoločenského vývinu. Spôsob výroby má dve stránky: jednou z nich sú výrobné sily, druhou výrobné vzťahy. Pod výrobnými silami rozumieme tak výrobné nástroje ako aj ľudí. Pod výrobnými vzťahmi rozumieme tak vzťahy k prírode ako aj vzťahy ľudí navzájom.

Aké zložky výchovy by mohli vyplývať zo spoločenského bytia?

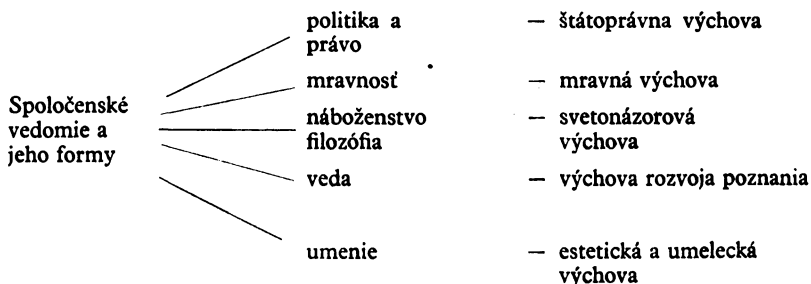
Bude azda dobre, keď sa pokúsime o schématické znázornenie zložiek vyprývajúcich zo spoločenského bytia:



¹⁰⁾ J. Váňa, *O metodologických problémoch v rozvoji pedagogickej teórie*, Pedagogika 1962, č. 3.

¹¹⁾ J. Váňa, *Ke kritice naší pedagogické vědy*, Pedagogika, 1960, č. 1, str. 1—3.

Teraz sa pokúsime o schématické znázornenie zložiek výchovy vyplývajúcich zo spoločenského vedomia:



Úlohy a obsah jednotlivých zložiek výchovy

1. **Technická výchova** (polytechnická) — Vo výrobnom procese prichádza človek do styku tak s výrobným nástrojom ako aj s pracovným predmetom. Človek využíva v pracovnom procese mechanické, fyzické, chemické a iné vlastnosti telies a predmetov, aby v súlade s cieľmi, ktoré si vo výrobe kladie, pôsobili jedny telesá na druhé.

Vďaka výrobným nástrojom mohol sa zmeniť i charakter výroby. Výrobné nástroje sa stavajú nielen meradlom vývinu ľudskej pracovnej sily, ale i ukazovateľom stupňa ekonomického vývinu, ktorý spoločnosť dosiahla. V podmienkach vedeckotechnickej revolúcie dochádza k zásadným zmenám nielen v rozvoji výrobných nástrojov, ale i v rozvoji výrobných síl vôbec.

Pre človeka budúcej komunistickej epochy bude nevyhnutné zoznámiť sa so základnými problémami socialistickej a neskoršie komunistickej výroby. Rozvoj materiálno-technickej základne komunizmu bude spätý s vytlačovaním hrubej a neoduševnej fyzickej práce, ale i zamestnania, ktorá si nebudú vyžadovať inžiniersko-technické znalosti. Naopak bude sa vyžadovať od ľudí vo výrobe široký diapazon príbuzných vedných oborov s veľkou technickou i všeobecne kultúrnou erudíciou, zjednocujúcou tak funkcie duševnej ako aj telesnej práce.

2. **Pracovná výchova** — V socializme sa postupne likviduje protiklad medzi fyzickou a duševnou prácou. To však neznamená, že sa likviduje práca vôbec. Naopak v rozvinutej spoločnosti nielenže nadobúda väčšieho významu, ale dostáva aj nové kvality. V syndrome formatívnych vplyvov prispieva k všestrannému rozvoju človeka.

Už komplexná mechanizácia a začiatky automatizácie, chemizácie a pod. vyradujú jednoúčelového robotníka i jeho stereotypnú prácu. Túto začleňujú do technického systému a človeka stavajú na okraj výroby, miesto veľkého počtu strojových robotníkov nastupujú menšie skupiny zoraďovačov. Avšak komplexná automatizácia, ako ukazujú niektoré príklady, oslobodzuje človeka vôbec od bezprostrednej účasti vo výrobnom pochode, z jedného článku strojového systému sa stáva človek intelektuálnym tvorcom a inšpirátorom výroby, ale aj vládcom nad celým systémom. Ťažisko výroby sa presúva do prípravných fáz, kde sa ukazuje potreba inžiniersko-technických kádrov.

»Možno predpokladať,« uvádzajú R. Richta s kol.¹²⁾ »že výsledný pohyb vedeckotechnickej revolúcie pohlí najskôr typ operátorskej obsluhnej práce

¹²⁾ R. Richta a kol., *Civilizácia na rázcestí*, Bratislava 1966, str. 80.

a neskôr aj málo obsažné regulačné činnosti — teda vôbec jednoduché práce, pokiaľ nie sú pre človeka potrebou a sú dané vonkajšou nutnosťou; alebo ich skráti na takú mieru, ktorá nepresahuje potrebný pohyb človeka. Na druhej strane urobí pravidlom typ tvorivej činnosti, rozohrávajúcej všetky sily človeka (fyzické a duševné) a presýtenej vedeckými prvkami, objavovaním, vynálezaním, kliesnením nových ciest, kultiváciou ľudských schopností; teda ustupuje v nej alebo mizne vonkajšia nutnosť, takže človeku sa stáva potrebou pre seba a obohacuje ho. Tento presun ľudskej práce k tvorivej činnosti, ktorý prekonáva antagonizmus prostriedkov a cieľov, musí viesť k nedozerným premenám v hodnotách a obrysoch ľudského života; demonštruje hlboký humanitný obsah technického pokroku, bez ktorého by každá sociálna revolúcia musela uviaznuť na plytčine.»

3. Telesná výchova — Je všeobecne známe, že priemyselná revolúcia a po nej industrializácia sťažila prírodné a zdravotné podmienky človeka. Denaturácia prírodného prostredia a deformácia človeka vplyvom jednostranného zamestnania sťažila vcelku zdravotnú situáciu ľudstva.

Automatizácia povedie bezpochyby k ďalšej redukcii pohybových funkcií človeka, k predĺženiu času so statickým zaťažením ako aj nervovým a emocionálnym vypätím. Preto je nevyhnutné kompenzovať nedostatok pohybu a fyzického pracovného zaťaženia telesnou výchovou, športom, aktívnym odpočinkom, pobytom na zdravom vzduchu a v prírode.

U človeka vyspelej spoločnosti sa nanovo upraví vzťah k prírode i k vlastnej biologickej podstate. Úlohou telesnej výchovy bude vytvoriť správne návyky celkovej životosprávy už v mladom veku, pretože pravidelný telesný pohyb, cvičenie, šport a turistika sa majú v dospelosti stať nielen potrebou, ale aj nutnosťou.

4. Spoločenská výchova — Ľudia vo výrobe, budúcej komunistickej spoločnosti, ako aj v spoločenskom styku sa dostávajú do rôznych vzťahov. Môžu to byť vzťahy závislosti, ale i vzťahy spolupráce a vzájomnej pomoci, ale i vzťahy nadriadenosti a nadvlády.

Cieľom a úlohou spoločenskej výchovy je výchova úcty človeka k človeku, výchova spoločenského styku. Podľa intenzity vzájomného vzťahu a spoločenského styku sa môže spoločenská výchova prejavovať tak v spoločenskom vystupovaní, ako aj spoločenskom správaní a napokon aj v spoločenskom konaní.

I keď ľudia odjakživa boli na sebe závislí, združovali sa, vytvárali menšie či väčšie skupiny, vstupovali do rôznych vzťahov, spoločenská výchova ako výchovná zložka sa takmer neobjavovala, ale skôr vystupovala ako učebný predmet.

V komunistickej spoločnosti, v ktorej nebude antagonistickej tried, sa medziľudské vzťahy upravujú na základe vzájomnej pomoci a spolupráce i vzájomnej úcty. Výchova takých ľudí by mala započať už v detstve, mal by ňou byť poznačený každý spoločenský styk. Zvlášť v súčasnosti by spoločenská výchova mala svoje opodstatnenie.

5. Štátoprávna výchova — Táto zložka výchovy má svoj základ v pochopení politiky našej vedúcej sily spoločnosti, komunistickej strany, a vychádza z právneho poriadku, ktorý si pre svoju reguláciu spoločnosť stanovuje.

Politická a právna ideológia zasahuje všetky ostatné formy spoločenského vedomia a jej odrazom by mala byť štátoprávna výchova, ktorá objasňuje

idey a názory beztriednej spoločnosti vo vnútri tejto spoločnosti, ale aj k národno oslobodzovacím hnutiam, zahrňuje problémy politického usporiadania spoločnosti, problémy štátu a práva i autoregulácie spoločnosti v takom štádiu, keď štát ako taký stratí svoje opodstatnenie.

6. Mravná výchova — Komunistická morálka je morálkou všeľudskou, vzniká v beztriednej spoločnosti oslobodenej od akéhokoľvek útlaku. Jej ekonomickým základom je socialistické vlastníctvo výrobných prostriedkov, ktoré vytvára aj priaznivé podmienky pre jej rozvíjanie.

Obsah mravnej výchovy komunistického človeka načrtáva morálny kódex budovateľa komunizmu, ako je uvedený v Programe KSSS.

Mravná výchova bude prirodzene prelínať všetkými zložkami výchovy najmä spoločenskou, štátoprávnou a svetonázorovou. Ich presnejšie vymedzenie bude preto nevyhnutné.

7. Svetonázorová výchova — Bude obsahovať prvky, ktoré vyplývajú z náboženstva; v našej spoločnosti z ateizmu a filozofie ako foriem spoločenského vedomia.

Vedecký svetový názor sa vytvára iba tým, že veda krok za krokom rozširuje poznatky o prírode a spoločnosti a o zákonoch ich vývoja. Tým, že vyzbrojuje človeka ozajstnými vedomosťami, zvyšuje jeho moc nad prírodou i nad spoločenskými javmi, rozširuje jeho obzor, zväčšuje jeho istotu vo vlastné sily, v sily ľudského rozumu. Rozvojom vedy sa náboženské predsudky stále viac teoreticky oslabujú a podlamujú.

Svetonázorom sa určuje tiež presvedčenie, ciele a motívy správania človeka. Preto svetonázorová výchova bude zasahovať i do výchovy mravnej a s ňou sa prelínať.

Základnými otázkami filozofie sú otázky vzťahu vedomia a myslenia k bytiu, ducha k prírode. Preto by svetonázorová výchova mala dať odpoveď nielen na tieto otázky, ale i na otázky poznateľnosti sveta, zmyslu života, poslania človeka v spoločnosti, ale i na otázky smeru a vývinu ľudskej spoločnosti vôbec.

8. Výchova smerujúca k rozvoju poznania — Táto zložka výchovy nahradzuje rozumovú výchovu, ktorá sa doteraz v pedagogike tradovala a bola prevzatá z mohutnostnej psychológie. Neprevzali sme ani označenie J. Váňu, ktorý ju vymedzil ako vedeckú výchovu. Domnievame sa, že rozumovú výchovu nemožno nahradiť pojmom vedecká výchova, i keď v oblasti spoločenského vedomia a jeho foriem veda ako taká je.

Tak ako v iných zlažkách sme sa vystríhali akejsi lineárnej rovnosti medzi spoločenským bytím a formami spoločenského vedomia, sme i tu toho názoru, že vedecká výchova je kvalitatívne vyšší stupeň výchovy rozvoja ľudského poznania a že by teda bolo správne nazvať túto zložku výchovy výchovou rozvoja poznania, ktorá v sebe zahrňuje tak rozvoj poznania a myslenia ako aj osvojovanie poznatkov a vedomostí a na vyššom stupni aj rozvoj poznania a vedeckého tvorivého myslenia.

Do popredia tu vystupuje najmä význam teoretických poznatkov a výchova k abstraktnému mysleniu a tvorivej práci.

»Výchova k abstraktnému mysleniu,« ako hovorí prof. Pavlovič (cyklostilovaná prednáška), »si bude vyžadovať nielen rýchly rozvoj vedy, ale aj skutočnosť, že moderná veda postupne prestáva pracovať s názornými predstavami a prechádza na rovinu nenázorných, racionálnych pojmov. Teda nielen revolučný rozvoj vedy a techniky, ale aj nová veda sa prihovára za výchovu k tvorivému mysleniu už od raného veku.«

Rozvoj a výchova poznávacej činnosti tvorí dôležitú súčasť osobnosti človeka a zúčastňuje sa i na utváraní ostatných vlastností osobnosti. Od zmyslového poznávania cez praktickú činnosť až po abstraktné myslenie vedie zložitá cesta ľudského poznania vôbec a zasahuje do najrozličnejších oblastí ľudského konania. Tu sa rozvíja a tu aj nachádza človek vlastné sebauplatnenie. Práve v tejto zložke by sa mohla uplatniť už prv spomínaná autokreácia. Preto výchova samostatnosti a tvorivosti v myslení a konaní, ktorá je tak nevyhnutne potrebná pre človeka budúcej epochy, by bola jej základnou súčasťou.

9. Estetická a umelecká výchova — Človek pri poznávaní sveta, ktorý ho obklopuje, objavuje rôzne mechanické, fyzikálne, chemické, biologické, sociálne vlastnosti a kvality, objavuje a poznáva i vzájomné súvislosti medzi predmetmi a javmi, poznáva zákony a zákonitosti, ale okrem toho vidí a odhaľuje aj to, čo je pekné a krásne, ohyzdné, škaredé, vznešené alebo podlé, jemné a ušľachtilé alebo mrzké, hrubé, či odporné. Objavuje teda to, čo v nás vyvoláva estetický zážitok alebo jeho opak, odpor.

Krása a jej varianty, škaredosť a jej odtiene sú objektívne dané, sú realitou tohoto sveta, sú vlastnosťou aj duchovného a morálneho profilu ľudí.

Estetické vnímanie a umelecké zachycovanie sveta a spoločenského života sú jednou stránkou rozmanitého duchovného života spoločnosti, spoločenského vedomia. Druhou je jeho poznávanie. Ale obe navzájom súvisia. To však neznamená, že sa každá z nich nemôže realizovať samostatne.

Estetická a umelecká výchova vedie človeka k tomu, aby vedel vnímať krásu v prírode, v spoločnosti, vo veciach dennej potreby, v konaní a jednaní ľudí a v umeleckých dielach. To je receptívna stránka estetickej výchovy. Avšak estetická a umelecká výchova vedie aj k vlastnej a reprodukčnej činnosti človeka (detí a mládeže). To je zas aktívna stránka estetickej výchovy.

Ak v tejto zložke spájame estetickú a umeleckú výchovu, robíme tak predovšetkým preto, že umelecká výchova je kvalitatívne odlišná, i keď je súčasťou estetickej výchovy. Výchova umením a k umeleckému prejavu prináša obrazné poznávanie sveta a je spätá s hlbokým citovým vzťahom k predmetu poznania. Umenie samo čerpá z umelcovho vzťahu k prírodnej krásy a estetickým hodnotám života. Preto má svoje osobitné tak výrazové ako aj poznávacie prostriedky.



Tu uvedený náčrt jednotlivých zložiek výchovy nevyčerpáva úplne ich podstatu a neobjasňuje úplne ani ich podiel na výchove všestranne rozvinutej osobnosti. Skôr len naznačuje, na ktoré stránky by sme sa mali zamerať pri ich rozpracovaní z hľadiska podmienok vedeckotechnickej revolúcie i rozvoja našej spoločnosti.

Tu nadhodená klasifikácia zložiek výchovy, ako aj ich úloh a obsahu, má diskutabilnú povahu. Azda vzhľadom na ich prekrývanie bolo by možné niektoré spojiť a pojmy vymedziť. To však môže byť tak predmetom ďalších úvah autora ako aj diskutérov.

LITERATÚRA

1. Brezinka W.: *Erziehung als Lebenshilfe*, Wien—München 1957.
2. Dewey J.: *Schools of Tomorrow*, New York 1915.
3. Flitner W.: *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1950.
4. Grulich V.: *Výchova a spoločnosť*, Praha 1966.

5. Gramsci A.: *Wstęp do studiów nad filozofią*, Pisma wybrane, Warszawa 1961.
6. Hendrich J.: *Úvod do obecné pedagogiky*, Praha 1935.
7. *Historický materializmus*, Bratislava 1955.
8. Kroh O.: *Reviston der Erziehung*, Heidelberg 1957.
9. Loukotka J.: *Komunistická výchova jako vyvíjející se systém a současné úkoly školy*, Pedagogika, 1964, č. 5.
10. Marx K., Engels F.: *Nemecká ideologie*, Bratislava 1961.
11. Pavlovič G.: *Vedeckotechnická revolúcia a výchova*, cyklostilovaná prednáška, 1966.
12. *Pedagogika, príručka pre vysoké školy* (red. O. Chlup a J. Kopecký), Bratislava 1966.
13. Richta R.: *Civilizácia na rázcestí*, Bratislava 1966.
14. Schaff A.: *Marxizmus a ľudské individuum*, Bratislava 1966.
15. Schaller K.: *Vom »Wessen« der Erziehung*, Ratingen 1961.
16. *Uznesenie ÚV KSČ O úzkom spojení školy so životom a o ďalšom rozvoji výchovy a vzdelania v Československu z 22.—23. apríla 1959.*
17. Váňa J.: *O metodologických problémoch v rozvoji pedagogické teórie*, Pedagogika 1962, č. 3.
18. Váňa J.: *Ke kritice naší pedagogické vědy*, Pedagogika, 1960, č. 1.
19. Velinský St.: *Individuální základy sociální pedagogiky*, Brno 1927.
20. Všečeka J.: *Nutnost výchovy, její cíle a školy*, druhá část Vychovatelstva, Praha 1928.