

Sociální pedagogika, výchova k hodnotám a pedagogika volného času

Předmět pedagogiky a pojetí sociální pedagogiky

Jiří Haškovec

Prof. Kopecký zahájil svým článkem v *Pedagogice* č. 3 diskusi o předmětu pedagogiky jako vědy. Chtěl bych mu za to upřímně poděkovat, přestože s jeho stanovisky nesouhlasím. Otevřel svým článkem velmi potřebnou diskusi, bez níž se v dnešní situaci naší pedagogiky neobejdeme. Takových otázek, o kterých bude třeba diskutovat, je mnoho. Tuto pokládám za prvořadou. Je to otázka, která mě již léta zajímá a vzrušuje jako pedagoga a především člověka, který prošel vychovatelskou praxí. Nemohu zůstat stranou a nevyjádřit se k této otázce tak důležitě pro pojetí výchovy jako součásti lidského života i vědy o této jeho stránce, za kterou je pokládána pedagogika.

Paní prof. Kučerová se ptá v titulu svého článku, jde-li skutečně o předmět pedagogiky? Myslím, že skutečně nejde jen o předmět pedagogiky, ale tím, že jde i o něj, jde současně o pojetí pedagogiky jako celku, jako vědy, a v dnešních souvislostech i o to, jak rehabilitovat dnes v naší zemi naši pedagogiku a její kompetenci rozvíjet vědy o výchově a soustředit poznatky o ní. Všechny tyto otázky spolu těsně souvisejí. Velmi správně po mém soudu uvádí paní profesorka, že je třeba „navázat kontinuitu s vlastní pedagogickou tradicí“. Tato otázka je velmi důležitá, chceme-li hledat odpověď na to, jde-li ve vystoupeních kolegů Šimka, Hubíka a Jochmanna o „rozšiřování“ předmětu pedagogiky (viz anotace a obsah článku prof. Kopeckého — mimochodem v klíčových slovech jde asi o tiskařského šotka — rozlišování) nebo o „návrat“ k mnohem otevřenějšímu pojetí výchovy, jaké jsem požadoval a zdůvodňoval ve svém článku publikovaném ve stejném čísle *Pedagogické orientace* jako vystoupení olomouckých kolegů. Zůstal v této diskusi zatím nepovšimnut.

V naší předválečné pedagogice až do padesátých let existovalo mnohem volnější chápání výchovy v obou směrech. Jak ve směru výchovy a vzdělávání dospělých (běžné pojmy jako národní osvěta, lidová výchova to dokazují), tak ve směru vymezení výchovy jako záměrné činnosti vychovatele. To může

doložit několik fakt. Na pedagogické fakultě UK v letech 1947–49 (možná i dříve a déle) existovala katedra lidovýchovy a vzdělávání dospělých. Tu vedl tehdy ředitel Masarykova lidovýchovného ústavu, k fakultě přičleněného, prof. T. Trnka. Ministerstvo se tehdy nazývalo nejen ministerstvem školství, ale i národní osvěty. Rozhodně by bylo obtížné tvrdit, že pedagogika se tehdy soustřeďovala jen na děti a mládež základních a středních škol. Takové pojetí platí obecně dodnes. (Viz např. frekventované pojmy: Vysokoškolská pedagogika, výchova a vzdělávání dospělých a. j.). To v jednom směru tzv. rozšíření.

Podíváme-li se do Pedagogické encyklopedie datované rokem 1940, mezi jejímž spolupracovníky je Jaromír Kopecký uveden jak posluchač MU v Brně, na heslo výchova, které zpracoval prof. J. Uher, dočteme se, cituji:

„Pojem výchovy není dosud zcela jasný, protože jej jednotliví myslitelé pedagogičti neurčují jednotně. Na první pohled se ovšem zdá, že víme docela dobře, co se jím má rozumět, ale ve skutečnosti narážíme při pokusech o přesné vymezení tohoto pojmu na nemalé obtíže. Kdežto jedni nazývají výchovu jen vedení citu a vůle, jiní zahrnují do tohoto termínu každé působení na člověka. Kdežto jedni mají na mysli jen kulturní vlivy společnosti, zachovávající pro ně název výchovy, vztahují jej druzí na veškeré působení prostředí nejen společenského, ale i přírodního, k němuž počítají i vlivy kosmické. Tedy všechny vlivy vůbec, úmyslné i neúmyslné, prostě všechno, co může mít jakýkoli vliv na člověka, spadalo by do rozsahu pojmu výchovy.“ (Konec citátu.)

Závěrem pak po rozboru řady stanovisek, který charakterizuje jako hrubý a neúplný, říká, že by snad mohl podat asi tento výklad pojmu výchovy: „Jako uvědomělou a promyšlenou činnost, směřující od individuí nebo společností duševně vyspělejších k méně vyspělým.“ Z uvedeného je vidět, že prof. Uher, který nejprve podal pětistránkový referát o různých názorech, velmi opatrně podává názor svůj.

Mnohem dále jde ve svém pojetí předválečný brněnský pedagog Oskar Epstein, který v své práci „Erziehung und Wirklichkeit, der Grundstein zu einer Führungslehre“ (1932) zastává právě ty názory, které prof. Kopecký tak rozhodně odmítá a to v obou směrech. Epstein byl právě tak jako prof. Kopecký spolupracovníkem Pedagogické encyklopedie při jejím vydávání a zpracoval do ní řadu hesel z filosofie výchovy. Referát o něm je v Pedagogické encyklopedii zpracován O. Chlupem. Tomuto pojetí se velmi blíží i pojetí Stan. Velínského. (Viz „Přibližme školu životu, plán soustavy životoměrného školení“ z r. 1946 a celá jeho předchozí práce v oblasti individuální a sociální pedagogiky).

Zajímavé je chápání Václ. Příhody, který ve „Slovníku moderní pedagogiky“ (1948) v hesle DETERMINISMUS uvádí, že „motivy činu jsou determinovány dědičností, vlastní biologickou i mravní konstitucí jedince, pro-

středím fyzickým i sociálním a výchovou zjevnou (rodinnou, školní, církevní) i skrytou (vlivem ulice, kamarádů, zákonodárství, soudnictví atd.).“

Všechny tyto dokumenty měly posloužit jen k demonstraci tvrzení, že *je nutno se pouze vrátit k otevřenějšímu pojetí výchovy a že v žádném případě dnes nejde o tzv. rozšiřování pojetí výchovy*. Je třeba navázat na diskusi vedenou v naší pedagogické obci v minulosti a není již možné kategoricky bez zdůvodnění odmítnat jiné názory a jiná stanoviska. Spíše je třeba se ptát, jak a proč došlo k takovému zúžení a jednoznačnému a omezujícímu definování pojmu výchova v naší pedagogice v uplynulých čtyřiceti letech.

Na začátku padesátých let časopis *Sovětská věda-Pedagogika-Psychologie*, který sloužil tomu, aby publikoval překlady sovětských vědeckých článků u nás a pomohl tak urychleně naší vědě dosáhnout „úrovně“ vědy sovětské, přinesl ve svém 2. ročníku (1952) překlady diskusních vystoupení v sovětské pedagogické veřejnosti o výchově jako o společenském jevu. V nich byla řešena tehdy otázka, zda-li výchova patří do nadstavby nebo základny podle vzoru Stalinovy práce o jazyce. Zúčastnili se jí mimo jiné F. F. Korolev, S. M. Šabalov a N. K. Gončarov, který ji uzavíral. Zopakují některé závěry, jak jsem si je jako mladý student pedagogiky zaznamenal:

„Výchova dětí a mládeže jsou jen ty vlivy organizované a cílevědomé, výchova má na rozdíl od jazyka třídní charakter, hlavní, co určuje podstatu výchovy jsou cíle, kráčíme k úplnému vítězství uvědomělosti ve výchově na základě stále hlubšího poznávání a využívání objektivních zákonů rozvoje a výchovy dospívající mládeže“.

Potud můj záznam. Tehdy se nikdo otevřeně nepostavil proti takovému jednoznačnému „zavření“ diskuse, proti absolutizaci racionálního a vyloučení živelného ve výchově proti nesmyslnosti definice celku výchovy jako třídní a „nadstavbové“ složky, což všechno otevírá cestu indoktrinačnímu zneužití výchovy a „pedagogickému, vědeckému zdůvodnění a posvěcení“ tohoto faktu. Není čemu se divit. Tato léta byla léta procesů a snažit se o otevřenou diskusi musel každý rozumný člověk pokládat za bláznovství nebo nesmysl. Neznám podrobně postup, jakým došlo k akceptaci tak úzkého a omezeného pojetí výchovy naší pedagogikou. Možná, že sama tato publikace stačila. Nevím a bylo by zajímavé se to dovědět.

Možná, že svou úlohu v tom sehrála i tehdy probíhající tzv. diskuse o pedagogickém reformismu. Tzv. diskuse říkám proto, že se za diskusi jen vydávala. Rozsudek byl hotov dávno před jejím zahájením a diskuse se podobala spíš jednání známého koncilu v Kostnici (Konstanz) než diskusi. Byly dvě možnosti, buď odvoláš a pak tě možná vezmeme na milost anebo neodvoláš, neposypeš si hlavu popelem a pak máš smůlu. O tom se může každý přesvědčit viz: *Pedagogika*, roč. 1951–1953. Tato diskuse sehrála podstatnou úlohu v deformaci naší pedagogiky i rozvoje pedagogického myšlení u nás.

Období 1949–1953 bude třeba mnohem hlouběji zpracovat, neboť jeho vliv na vývoj našeho pedagogického myšlení byl zhoubný. Myslím, že dosavadní „Poznámky...“ prof. J. Cacha (viz *Pedagogika* 1991, č. 5–6, s.677) k tomu nestačí. Čtyřicet let, které nás dělí od tohoto období, představuje dost dlouhou dobu pro toto bádání, abychom měli potřebný odstup a na druhé straně ještě stačili zachytit to, co později z paměti lidí vymizí. Splnit tento úkol dá ještě mnoho práce a bude mu třeba věnovat více sil a pozornosti než dosud.

Uvedeným jsem chtěl ukázat na to, že v naší pedagogice neexistovalo před rokem 1948 téma ani tak základní, jakou byla definice výchovy, o kterém nebylo možné diskutovat. Absolutizace jakéhokoli stanoviska byla tehdy vyloučena. Proto dnes již nelze, i delší dobu obecně tradovanou definici výchovy, pokládat za absolutně platnou a nepřipustit diskusi o ní. Něco takového by se nám pedagogům dnes již stávat nemělo.

Dovolte mi teď malou odbočku. Takových pojmů je víc, které bychom měli znovu promyslet a zvážit, abychom očistili naši pedagogickou češtinu. Tak například: výchovně vzdělávací soustava. Co tím v odborném jazyce vyjadřujeme? Nestačí prostá slova výchova a vzdělání nebo, chceme-li označit instituce tedy výchovná a nebo vzdělávací zařízení? Takový pojem výchovně vzdělávací soustava se snad hodí pro ředitele zemských poloos, ale ne pro vážné pedagogické odborníky. Jen jeden příklad za všechny.

Ale zpět k tématu diskuse. S tak omezeným pojetím výchovy, jaké se prosadilo v uplynulých letech u nás, jsem se dosud nikde neseťkal. Kromě bývalého Sovětského svazu a bývalé NDR. Vzhledem k tomu, že v diskusi byl citován Oswald Kroh, dovolím si citovat z jeho práce *Revision der Erziehung* vydané v roce 1954 a to hned z Úvodu, kde vysvětluje, jak bude používat pojem výchova. (Přeložil autor.) Cituji:

„Používání pojmu výchova vyžaduje objasnění předem. Všude v dalším, kde ho bude použito bez dodatečného zužujícího určení, bude vztahován na celek výchovně účinné skutečnosti (dění) a výchovně miněného působení (činnosti). Obsahuje v tomto směru vedle všeho vědomě vytvářeného (intencionálního – O. K.) formování lidí, bez ohledu na to, jedná-li se o děti nebo o dospělé, o jednotlivce nebo o skupiny, stejně tak i nezáměrné (funkcionální – O. K.) výchovné účinky, které plynou ze společenského života a společenského řádu, stejně jako z nekonečného množství účinných střetů (setkání – Begegnungen) člověka se světem. Na pozadí funkcionálně výchovné skutečnosti je budováno pedagogické působení, které je vymezováno jako soubor všech vědomých výchovných vlivů působících na člověka.“ (O. Kroh: „*Revision der Erziehung*“, Quelle u. Meyer, Heidelberg 1954, s. 16).

Myslím, že jeho stanovisko je dost jasně a přesně formulováno, aby nikoho nenechalo na pochybách o jeho chápání pojmu výchova. Tím jsme se dostali k otázce: co je to výchova a proč nemůže být uvědomělost nebo dokonce cílevědomost určující (definující) charakteristikou výchovných jevů.

Výchova byla u nás v poslední době popisována obvykle z hlediska vychovatele jako jeho činnost. Pokusme se na ni nyní podívat z jiné strany trochu objektivněji.

Výchovu chápu jako proces, komunikaci, interakci, střet, setkání individua se světem, který na něm něco požaduje, něco od něj očekává, k něčemu ho vyzývá. Jestliže říkám svět, jsou to především lidé, lidský svět, se kterým se individuum dostává do kontaktu. Případy tzv. vlčích dětí byly už kvalifikovaně zaznamenány a popsány. My přemýšleme o tom, jak se lidé lidmi stávají a dělají.

Právě ono „stávání se člověkem“, což začíná zrozením (početím) a končí smrtí, je zřejmě výchovou a tedy předmětem pedagogiky. Vymezit je nebude jednoduché, bude-li vůbec možné. Možnost stát se člověkem je dána normálnímu a ve většině případů i defektnímu novorozenci. Málokdo je zcela nedefektní. Případy „vlčích dětí“ dokazují, že se tyto možnosti nemohou a nebudou realizovat, jestliže novorozenec nenajde oporu v lidské komunitě (socialitě). Proto *výchova měla, má a bude mít sociální (společenský) charakter; byla, je a bude v tomto smyslu sociální výchovou.*

Toto určení může v okamžiku obecného a plného uvědomění si sociálního charakteru výchovy a všech souvislostí a závislostí plynoucích z tohoto faktu školskými a výchovnými pracovníky v praxi zmizet a zbude nám pouhý pojem výchova. Nejméně dvě, ale možná i více generací praktických vychovatelů i teoretických pedagogů byly ovlivněny apodikticky tradovaným zúženým pojetím výchovy. Takovému zúžení nikdy zcela nepodlehly dvě nám blízká pedagogická myšlení, a to polská pedagogika a ve srovnání s českou na tom byla lépe i pedagogika slovenská. Polskou ani slovenskou praxi nedovedu posoudit. V úsilí o tento posun v našem pedagogickém myšlení a jeho obnově představuje velký přínos renesance sociální pedagogiky. Svým zdůrazněním sociálních a sociálně-psychologických momentů v procesu výchovy pomáhá obnovit správné chápání vztahu života a výchovy proti jejich dosavadnímu odtrhování pomocí abstrakce výchovy.

Na rozdíl od ostatním pojmů a jejich vztahů (např. vývoj, péče, vzdělávání — srv. prof. Fr. Kozel v *Pedagogika* č. 3/1992 — k čemuž bych se rád vyjádřil, ale teď to přesahuje naše možnosti) postihuje pojem výchovy právě to specificky lidské „stávání se člověkem“, které je výsledkem nakupe-
né společenské zkušenosti (civilizace, kultury ap.) lidstva a představuje hlavní obsah procesů komunikace, interakce, střetů, požadavků a očekávání, které vyvstávají před individuem. Individuum se rodí do světa lidí se všemi problémy, které z toho plynou.

Výzvu, požadavek, očekávání, střet vychovávané individuum zaeviduje. Nevím, jestli vědomě nebo podvědomě, pravděpodobně obojím. Nejdřív asi

citově. Pak je zpracuje a nějakým způsobem zařadí do duševní a tělesné struktury své osobnosti. Úmyslně užívám tak širokou formulaci, aby se do ní vešla tělesná cvičení, jogínský výcvik a další podobná psychofyzická cvičení, ale současně tzv. sebevýchova, studium, vědecké diskuse, první kroky dítěte i jeho první úsměv.

Tento pokus o popis procesu výchovy vychází ze strany vychovávaného individua, protože jen v jeho osobnosti a jejích změnách se projevuje účinek výchovy. Za „výchovné“ lze pokládat především to, co skutečně vychovává a není možné se omezovat jen na to, co „má v úmyslu nebo má za povinnost“ vychovávat. Na to, „co chce vychovávat“ můžeme při popisu procesu výchovy brát zřetel teprve až po popisu objektivně existujícího procesu výchovy. Zdálo by se na první pohled, že tím je omezována úloha vychovávajícího. Mám zato, že je tomu právě naopak, jak uvidíme v dalším.

Tato tvrzení nejsou žádné nové objevy. Všechno bylo již dříve řečeno. Jen si myslím, že dnes je to třeba formulovat zcela jasně a výrazně na pedagogické půdě. Z toho, co bylo řečeno, plyne, že výchovu je třeba vidět jako nepřetržitý proces, proud situací na sebe navazujících, z nichž „každá prožitá má pedagogický (lépe snad výchovný-opravil JH) efekt“ (J. Hlavsa, M. Langová, J. Všetěčka: *Člověk v životních situacích*, Praha, Academia 1987, s. 40), že tedy *výchova je neoddělitelnou stránkou života individua*. (Viz: Oskar Epstein, Oswald Kroh, Wolfgang Brezinka a další). Jako taková může být popisována a zkoumána jako objektivní přírodněspolečenský (přírodněhistorický) proces (R. Carnap: *Problémy jazyka vědy*, Praha, Svoboda 1968, s. 7) a být tak předmětem skutečné vědy o výchově — pedagogiky, která bude schopna integrovat poznatky všech pedagogických věd, podobně jako medicína integruje poznatky všech věd lékařských a říká se jí prostě medicína. Jen něco podobného jako tento pokus o analýzu výchovné skutečnosti se může stát „anatomii a fyziologií“ budoucí pedagogiky, tedy základní vědeckou deskripcí výchovného procesu (dění, skutečnosti) v celé jeho šíři. Z pozornosti toho, kdo chce zkoumat a popisovat výchovu, nemůže vymizet to, co *skutečně* vychovává. Jeho rozhled nemůže být omezován zúženou definicí výchovy. (Srv. O. Chlup: *Projev na sjezdu absolventů PF. Pedagogika*, 3, 1953, č. 5, s. 257–263.)

Ve snaze o objektivní popis procesu výchovy bude třeba se pokusit najít vymežující (definující) hlediska, přestože to nebude jednoduché. Pokud se to nepovede, není třeba naříkat. (Viz dříve citovaný popis stavu pedagogického myšlení podaného J. Uhrem.) Vědeckých oborů s nepřesně definovaným nebo hypotetickým předmětem je víc. V žádném případě by ovšem nemělo být použito kritérium záměrnosti nebo cílevědomosti. Záměrnost a živelnost

jsou ve výchovné skutečnosti neoddělitelně spojeny, stejně jako rozumová a citová stránka.

Většina vědeckých oborů vznikala právě tak jako pedagogika. Empirické stadium je jen určitým stadiem ve vývoji vědy. Teprve jeho překročením se věda stává skutečnou vědou a může být i oporou praxe. Teprve tímto překročením je možné překonat izolaci pedagogiky, navázat kontakt s ostatními vědními obory zkoumajícími výchovu a ve spolupráci s nimi vybudovat skutečný systém pedagogických věd. Jen je třeba, abychom se zbavili svého izolacionalizmu, omezenosti a sebekritikou svých chyb se otevřeli této spolupráci, zvláště je-li nám nabízena. (Viz diskuse olomouckých kolegů v *Pedagogické orientaci* č. 1/1992.)

Jednoznačné zaměření pedagogiky na *výchovu jako činnost vychovatelů*, které našlo své vyjádření ve vymezení výchovy jako jejich záměrné a cílevědomé činnosti (vychovatel-obecný pojem = učitel, vychovatel, rodič, důstojník čs. armády, vedoucí záj. kroužku, kněz atd.), je zúženým a deformujícím viděním výchovné skutečnosti. Pozornost pedagogiky je tím zaměřována na dovednosti (technické) a hromadění zkušeností, aniž by se mohla opírat o vlastní vědecké poznatky a mohla být integrujícím činitelem pro poznatky o výchově získané jinými vědami. To vedlo k růstu deduktivismu (kritika A.S. Makarenka), voluntarismu a přeceňování kategorie cílů v pedagogice. V tomto směru nemohla situaci vyřešit ani pedologie, přestože mohla v mnohém pomoci. Hlubší objasnění vztahu funkcionálního a intencionálního ve výchově je velmi potřebné. Zatím lze říci, že takové intencionální působení, které nebere ohled na působení funkcionálních vlivů se s velkou pravděpodobností mine účinkem. Snad jako masový příklad by mohly posloužit události, které jsme prožili před třemi lety. Z tohoto hlediska není otázka šíře pojetí výchovy v žádném případě otázkou konvence, ale má jako označení předmětu veliký význam pro způsob nazírání na skutečnost. Skutečnost nelze předělat tím, že se do ní její část nezahrne. (Vl. Pařízek: *Obecná pedagogika*, Praha, SPN 1991, s. 7). Takové zkseslování výchovné skutečnosti má velmi neblahé důsledky na pedagogické myšlení vychovatelů. Neučí je vidět celou výchovnou skutečnost, překáží jim v tvůrčím přemýšlení o ní a nutí je tak k prostému vykonávání příkazů nadřazených orgánů. Prohlubuje tím už tak stejně hlubokou roztržku mezi pedagogickou teorií a výchovnou praxí. (Viz Kroh) Neučí pedagogy ani vychovatele dohlédnout možností záměrného výchovného působení tedy jejich výchovné činnosti a stanovit si pro ni zcela konkrétní cíle. Je snad jasné, že mnoha funkcionálním vlivům vychovatel nezabrání. Například působení dětské reklamy na děti (transformery, Barbie) a z toho plynoucí důsledky pro posici dítěte v dětské společnosti. Přesto ovšem může vychovatel, má-li oporu v dětské

skupině, mnoho negativních důsledků takovýchto vlivů buď paralyzovat nebo minimalizovat. Musí ovšem na takové úkoly být připraven, sám je vidět a ne je mít zakryty zúženou definicí výchovy, ze které jsme vymýtili právě to podstatné, její spojení se životem. Uvědomění si možností výchovné činnosti, jejích hranic je velmi důležité. Léta byla u nás pěstována představa i ve veřejnosti, že za výchovu je odpovědná škola a další výchovná zařízení. Na jedné straně často vychovatelé přeceňovali své možnosti a na druhé straně rodiče a veřejnost je činili zodpovědnými za to, co měli dělat sami.

Takové pojetí výchovy jako *výchovného procesu*, do kterého vychovatel někdy moudřeji a obratněji a někdy hůře zasahuje podle toho, jak správně nebo i chybně odhadne situaci, nutí ho k provedení pedagogické diagnózy (právo na ni nám chtěli před 20 lety někteří psychologové upřít), pomáhá správně chápat úlohu cíle a prostředků v něm. Protože to jsou pak zcela konkrétní otázky, co dělat s tím nebo oním chovancem, jak ho přivést k rozumu, odnaučit chybám, jak mu pomoci na cestě k člověčenství. Někdy ovšem osobnost zvláště v některých obdobích vývoje klade odpor. Jak učí a připravuje dnes naše pedagogika učitele a vychovatele, že mají postupovat v takových případech? Tyto věci zatím si musí každý vychovatel podle současné praxe získat jako svou vlastní zkušenost. Musí se s výchovnou skutečností střetnout bez pomoci pedagogiky. Ta mu zatím nedává dost materiálu k tomu, aby o těchto otázkách mohl kvalifikovaně přemýšlet a kompetentně rozhodovat. Otázky cíle a prostředků jsou podle mého názoru součástí pedagogické terapie nebo výchovného rozhodnutí. Pedagogika zatím velmi málo pomáhá vychovateli nést jeho velkou odpovědnost.

Návrat k otevřenému pojetí výchovy pomůže důstojně rehabilitovat sociální pedagogiku, která je povolána k tomu, aby popisovala a analyzovala výchovné vlivy plynoucí ze společenské skutečnosti, upozorňovala na ně vychovatelskou veřejnost, učila vychovatele poznávat prostředí, ve kterém vyrůstají a pohybují se jejich chovanci, pomáhala jim spojovat jejich výchovné úsilí se životem jejich chovanců. Učila je poznávat a respektovat jejich právně zajištěné zájmy a potřeby případně je pomáhala i obhajovat a prosazovat na společenské úrovni. Výrazem toho je i Charta dětských práv.

Občanská výchova nebo nauka?

Ladislav Hintnaus

Při semináři s posluchači studujícími aprobaci pro občanskou nauku jsem uvedl téma, jak si Rada Evropy představuje obsah výchovy a vzdělání stře-