

Vyučování jako významný faktor výchovy vědeckého světového názoru

PhDr. VĚRA CEDRYCHOVÁ, CSc.,
Pedagogická fakulta, Ústí nad Labem
Doc. PhDr. ZDENĚK KOLAŘ, CSc.,
filozofická fakulta UK, Praha

Formulovat základní úkoly a proces a realizovat pak výchovu vědeckého světového názoru patří k nejobtížnějším úkolům socialistické školy a socialistického učitele. V současné době lze již hovořit o tom, že byly v podstatě splněny podmínky pro vytvoření teorie a praxe výchovy vědeckého světového názoru. Je zpracována řada otázek týkajících se samotného jevu světový názor (respektive vědecký světový názor) i řada otázek formování vědeckého světového názoru (podmínky, za nichž se formuje světový názor jako vědecký světový názor)¹⁾. Teorie výchovy vědeckého světového názoru však zatím jasně a jednoznačně rozpracována není, i když se již objevují některé studie i v tomto směru²⁾. Proces výchovy vědeckého světového názoru vychází z pochopení samé podstaty vědeckého světového názoru jako světového názoru dělnické třídy a socialistické společnosti. Má charakter vědy a ideologie třídy. „Chápeme-li marxisticko-leninský světový názor jako jednotu vědy a ideologie, musíme si být vědomi toho, že jde o takové určení, jež vyjadřuje momenty dialektické pojmové polarit. Musíme uznávat jak vnitřní spojitost obou momentů, tak i jejich rozpornost. Zabsolutnění vědeckého charakteru marxismu dává vzniknout představě, že marxismus se vyvíjí jako čistá věda, jako na společnosti nezávislé poznání světa. Zabsolutnění ideologického charakteru marxismu má nutně za následek, že se teorie redukuje na denní praxi, že se jí odjí-

1) Viz např. Pravdík, R: *Svetonázorová výchova mládeže — jej stav, problémy a aktuálne úkoly*. Bratislava, SPN 1972; Grulich, V.—Loukotka, J.—Mužík, J.: *Komunistický světový názor a mladá generace*. Praha, Horizont 1974; Mužík, J. a kol.: *Vědecký světový názor a hodnoty socialistického člověka*, Praha, Mladá fronta 1977.

2) Viz Kodýtková, D.: *K teorii světónázorové výchovy*. Praha, SPN 1978; Semrád, J. a kol.: *Proces výchovy k vědeckému světovému názoru z hlediska jeho vztahů k ostatním komponentám systému výchovy*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1977.

má revolučně předjímací charakter³⁾). Proces výchovy musí mít tedy charakter osvojení vědy i charakter procesu přijetí ideologie a pozice dělnické třídy a socialistické společnosti. (Je tedy proces výchovy vědeckého světového názoru i výrazně politickou a etickou záležitostí — na tuto skutečnost nelze nikdy zapomenout.) Problém není v tom, že by se zájmy dělnické třídy a socialistické společnosti rozcházely s vědou, ale v tom, že metodika osvojování vědy a metodika aktivity zaměřené na ztotožňování mládeže s pozicí dělnické třídy se od sebe zatím v praxi odlišuje — a to i tehdy, když jejich podstata je jak v teoretickém rozpracování, tak ve výchovně vzdělávací praxi sblíží. (V podstatě jde o starý rozpor mezi pojetím vzdělání bez výchovných aspektů a pojetím výchovy bez hlubokého vědeckého poznání.) Ve světonázorové výchově musíme skloubit oba tyto trendy v jeden celek, v jednotnou aktivitu. Navíc jde o jednotnou aktivitu všech činitelů, kteří do této oblasti mohou zasahovat, a to v situaci, kdy si nejen mladí, ale i mnozí dospělí neuvědomují revolučnost doby. Problémem tedy není jen pojetí výchovně vzdělávacího procesu, problémem je i mnohých činitelů, kteří do tohoto procesu zasahují, a tedy i sjednocení aktivity těchto činitelů obsahově i formálně. Těmito formulacemi se dostáváme k několika „zákonitostem“ světonázorové výchovy:

- Mládež si má osvojit světový názor dělnické třídy. Jde tedy o ztotožnění mladého člověka se zájmy dělnické třídy, a toho lze dosáhnout buď tím, že je člověk jejím členem (uvědomělým členem) a je schopen osvojit si podstatné zájmy své třídy (nikoli individuální, skupinové), nebo je schopen zvládnout je racionálně i potřebou (přetvořenou v hodnotovou strukturu individua) a na základě síly jejich logiky a vyjádření skutečnosti je přimout za své.
- Vědecké poznání má být osvojeno komplexně, aby poskytlo vhled do přírody a společnosti a spolu s ním progresivní postoj i návod na řešení existujících problémů. (Ovšem s tím vědomím, že žádná vědecká disciplína sama o sobě není schopna vytvořit vědecký světový názor jako bojový a politickoideový útvar osobnosti člověka. Vždy tedy musí být soubor speciálních věd ve spojení s marxismem-leninismem jako obecnou metodologií vědy a zároveň jako s ideologií dělnické třídy.)
- Jde o osvojení si — na bázi účasti v ideově politickém boji i na bázi osvojení vědy — způsobu myšlení, reagování, rozhodování, systému činností, soustavy potřeb.

Za primární otázku v celém úsilí o světonázorovou výchovu považujeme u dospívající mládeže ztotožnění s reálným socialismem v organické jednotě s vědecky formulovaným ideálem socialismu. Z určitého objektivního i subjektivního napětí mezi reálným socialismem a jeho ideálem vyplývá často kritický vztah k reálnému socialismu. (Realita nikdy — zvláště v očích mládeže — nedosahuje kvality ideálu, tím spíše, že „ideál“ mládeže bývá často deformován neznalostí, rovnostářskými představami, idealizován a někdy i záměrně některými dospělými rozrušován.) Nám jde tedy o takový kritický vztah k reálnému socialismu, kde výchozím bojem je snaha dosáhnout ideálu, ne tedy posměch nebo i radost z neúspěchu.

Z tohoto kritického vztahu pak vyplývá logický závěr (který je někdy třeba

3) Ruml, V. in: Mužík, J. a kol.: *Vědecký světový názor a hodnoty socialistického člověka*. Praha, Mladá fronta 1977 s. 71.

pracně přeložit mládeži do jejího způsobu myšlení, do její reality, do reality, jejich skupin i do jejich možností) a k t i v n í ú č a s t i na dosahování ideálu, a to nejen plněním základních povinností.

Úroveň, kvalitu osvojení vědeckého světového názoru u dospívající mládeže nebo základů vědeckého světového názoru můžeme v podstatě hodnotit podle úrovně a kvality ú s í l í o dosažení ideálu socialismu. To neznamená, že chceme mládež „slepu“ k realitě i k nedostatkům v konkrétní realitě, ale naopak mládež, která na bázi přijetí socialismu je s to všemi silami — neříkáme všemi prostředky — usilovat o plné vyjádření socialismu.

V této poloze světonázorové výchovy je v podstatě její jádro — jednota vědeckosti a političnosti, ideovosti. Jde-li nám o dospívajícího mladého člověka, vystupuje v projevu úrovně osvojení vědeckého světového názoru především politická stránka tohoto názoru, vztah člověka k socialistické společnosti. (Druhou stranou tohoto vztahu je vztah ke kapitalismu.) Je ovšem třeba si uvědomit, že převaha projevu úrovně osvojení vědeckého světového názoru (světového názoru) člověka ve společenských projevech, v politických postojích a aktivitě neznamená, že lze v metodice světonázorové výchovy používat jenom politických prostředků. Naopak, právě v metodice musíme usilovat o jednotu prostředků vědeckého poznání a politické angažovanosti mladého člověka na řešení problémů ve prospěch rozvoje socialistické společnosti.

Významnou úlohu při výchově vědeckého světového názoru mládeže může z tohoto hlediska sehrát vyučování. Než odpovíme na některé otázky související s funkcí a možnostmi vyučování ve světonázorové výchově, pokládáme za nutné charakterizovat proces světonázorové výchovy obecněji, aby bylo možné přesněji vymezit místo vyučování v systému výchovy vědeckého světového názoru.

Nelze si dělat iluze, že j e n o m vyučováním jsme s to zformovat pevný a akční vědecký světový názor mládeže. Tyto falešné představy, které u nás existovaly (dokonce v některých představách stále ještě existují), jsou již překonány teoreticky i ve vědomí většiny praktických učitelů (i když ještě někdy jednáme podle překonaných představ). Víme, že vyučování je jen jedním z procesů zúčastněných — za určitých podmínek — na procesu záměrného formování vědeckého světového názoru. Nelze se domnívat, že sdělíme-li mládeži vědeckou pravdu, ona ji také tak a hned přijme a bude podle ní jednat a řídit své potřeby. Poznání samo ještě netvoří názor. Názor je určitou jednotou (někdy i velmi deformovanou jednotou — deformovanou ve smyslu přílišné síly některého z prvků v dané jednotě) p o z n á n í, z á j m ů, p o t ř e b, h o d n o t, z k u š e n o s t í, a l e i n á v y k ů a s c h o p n o s t í t v o ř i v é h o a s a m o s t a t n é h o m y š l e n í a r o z h o d o v á n í. Kdybychom se mohli spolehnout jen na poznání, pak by světonázorová výchova sice také nebyla jednoduchá, ale byla by mnohem snazší. Pak by dokonce nemuselo platit jedno ze základních pravidel světonázorové výchovy, že ten, kdo chce formovat vědecký světový názor s v é mládeže, musí být sám nositelem vědeckého světového názoru, musí podle něho sám také jednat.

Jestliže považujeme světonázorovou výchovu za cílevědomé, záměrné a systematické formování vědeckého světového názoru dělnické třídy ve vědomí a jednání mladého člověka, mladé generace, musíme počítat j e d n a k se složitostí samotného jevu vědecký světový názor, j e d n a k s komplexností působení řady činitelů, a to činitelů ve své komplexnosti organizovaných ve vzájemné spolupráci a spolupodmiňování.

Východisko pro vymezení funkce vyučování ve světonázorové výchově nám poskytne pokus o vymezení vnitřních faktorů (prvků) vědeckého světového názoru a vnějších činitelů výchovy (prostředků záměrného formování) vědeckého světového názoru. Při tomto pokusu, který vymezuje procesualní stránku formování vědeckého světového názoru, si v ž d y musíme uvědomovat o b s a h o v o u stránku těchto vztahů, tedy kvality světového názoru jako vědeckého světového názoru, prvků světového názoru s obsahem vědeckého světového názoru, s kvalitou prvku vědeckého světového názoru.⁴⁾

Jako vnitřní prvky a zároveň procesy rozvíjení, formování světového názoru chápeme poznání — individuální zkušenosti — hodnoty a ideály — emoce — aktivitu a rozhodování — návyky — tvořivé myšlení. (Jde o dialektickou jednotu relativně statických forem stavu a dynamických forem procesu dalšího rozvíjení vědeckého světového názoru.) Tyto prvky se v nejrůznějších směrech překrývají, prolínají, ale právě vzájemným stále hlubším prolínáním tvoří jednotu osobního světového názoru člověka a s obsahem odpovídajícím potřebám a zájmům dělnické třídy a socialistické společnosti i jednotu vědeckého světového názoru člověka. Všechny prvky mají v procesu formování a fungování světového názoru člověka (jeho účinnosti v jednání a myšlení člověka) svůj význam a své poměrně pevné místo. Proces světonázorové výchovy lze tedy charakterizovat jako proces formování všech těchto prvků nábojem vědeckého světového názoru i jako proces vzájemného podporování těch stránek v každém z prvků, které v jednotě s druhými jsou s to zaručit tvorbu právě vědeckého světového názoru s jeho základními kvalitami — revolučností, vědeckostí, optimismem.⁵⁾

Zároveň je nutné si uvědomit, že v každé věkové skupině bude v tvorbě a fungování světového názoru (základů vědeckého světového názoru) hrát rozhodující roli j i n ý vnitřní faktor (nebo skupina faktorů) a že tato d o m i n a n t a (dominantní skupina), která ovlivňuje charakter a vliv i ostatních prvků, je navíc individuálně ovlivněna (nebo alespoň typová). Z toho vyplývá pro světonázorovou výchovu několik závěrů:

— Světonázorovou výchovu je třeba věkově diferencovat (zatím byla vedena převážně stejnými způsoby a stejnými prostředky především proto, že za světonázorovou výchovu bylo považováno jen racionální rozvíjení osobnosti, docházelo k jakési „racionální unifikaci“ nehladě na věk), protože v každém věku jsou to v podstatě j i n é prvky, které jako základní určují vztahy člověka ke skutečnosti. Kvalita základních vztahů také určuje způsob myšlení a jednání.

— Veškerou světonázorovou výchovu musíme podříditi d o m i n a n t ě , ale s tím — jde nám přece o výchovu —, že budou prosazovány jako dominantní ty prvky, které nejspíše mohou být nositeli kvalit vědeckého světového názoru a které mohou ovlivňovat prostředky společností nejspíše ovlivnitelné.

4) Tyto otázky jsou již dostatečně podrobně analyzovány v pracích Frenclůvský, F.: *Vědecký světový názor*. Učitel'ské noviny 1971, č. 41 (příloha); Grulich, V.: *Marxisticko-leninský světový názor jako integrující složka komunistické výchovy*. Filosofický časopis 1974, č. 3; Kozel, F.: *Teoretické problémy komunistické výchovy*. Praha, SPN 1978; v pracích Mužíka, Loukotky, Pravdík, které jsme uvedli již výše.

5) Viz Mužík, J.: *Výchova k vědeckému světovému názoru na školách*. Nová mysl, 1973, č. 8—9.

— S vývojem osobnosti, s věkem roste význam poznání v orientaci ve světě. Tedy i v procesu formování individuálního světového názoru je nezbytné prosazovat, aby se vědecké poznání stávalo dominantou a pronikalo všechny vnitřní prvky i všechny prostředky, jimiž na mladé lidi působíme, a aby poznání o s a h e m i p r o c e s e m bylo takové kvality, aby skutečně bylo s to stát se dominantním činitelem (zde už směřujeme ke kvalitě vyučování).

Se změnami dominant v tvorbě a aktivitě světového názoru s věkem a zrání osobnosti (ale v souvislosti i s dalšími faktory) je třeba si v procesu světónázorové výchovy uvědomit i návaznost jednotlivých prvků na sebe v procesu postupné tvorby světového názoru (základů vědeckého světového názoru). V tom je totiž jeden z nejvážnějších problémů světónázorové výchovy jako celého komplexu, problém systematickosti, systémovosti.

Víme, že kvality, stránky osobnosti, které se v určitém věkovém stupni (vývoje osobnosti) stávají relativně rozhodujícími v určování vztahů osobnosti ke světu (a tedy i v procesu formování a vývoje osobnosti samé), navazují na předchozí dosaženou úroveň, a tedy i na výsledky vlivů p ř e d c h o z í c h d o m i n a n t . To se děje ve dvojnásobném smyslu: jednak rozvíjejí jinými prvky názorotvorné hodnoty vytvořené již dříve; za druhé překonávají (popírají, negují, přehodnocují) určité kvality, stránky vytvořené převážně jinými dominantními prvky než těmi, jež jsou dominantní v aktuálním stavu vývoje osobnosti. Pro příklad: Hodnotové orientace mládeže jako silně ovlivňující faktory vznikají mnohem dříve než schopnost racionálně analyzovat společenské podmínky. (Jistě i tyto hodnoty se mění.) Jakmile si tedy mladý člověk osvojí poznatky a schopnosti hlouběji poznávat společenské vztahy a jejich podstatu, jakmile by byl s to vytvářet si k ní na této bázi hlubšího vědeckého poznání společností vztah, naráží na již poměrně pevně vytvořený hodnotový systém, který často nemá s racionálním hodnocením společnosti a místa člověka v ní nic společného. Naopak, z velké části jsou tyto hodnoty založeny na individuálních utilitaristických potřebách (nebo potřebách utilitaristické povahy, vypěstovaných v rodinném prostředí, komerčními filmy s dráždivou hrubostí nebo sexem atd. K podobným situacím dochází i ve vztahu návyků jednání a hlubšího poznání společenských vazeb, ve vztahu povrchního konkrétního poznání společnosti a vzniku hlubších sociálních emocí v etapě dospívání, nebo ve vztahu ke zvýšené potřebě společenské aktivity v tomto věku.

Tím se dostáváme k otázce vnějších činitelů působících na formování vědeckého světového názoru v procesu výchovy vědeckého světového názoru. Jako základní tezi je třeba přijmout j e d n o t u p ů s o b e n í těchto činitelů, podloženou s p e c i f i k o u každého z nich. V podstatě jde o jednotu založenou na specifitě (nebo to lze vyjádřit i tak, že jde o využití v jednotě specifických možností každého činitele). Vnější faktory (prostředky) totiž do značné míry ovlivňují kvalitu vnitřních faktorů, a tedy i vzájemný vliv ve vývoji následujících dominant. (Kvalitou vlivu a účinnosti jedné dominanty se připravuje účinnost a kvalita dominanty v dalším, starším věku.)

K vnějším činitelům, kteří se aktivně účastní ve světónázorové výchově, patří: škola — rodina — masové sdělovací prostředky — dětské a mládežnické organizace — umění — kolektiv (skupina). Při jejich výčtu si musíme uvědomit, do jaké míry může společnost prostřednictvím těchto prostředků pronikat do procesu světónázorové výchovy ve smyslu výchovy vědeckého světového názoru (základů vědeckého světového názoru). V tomto smyslu bychom mohli sestavit toto pořadí: škola —

dětské a mládežnické organizace — masové sdělovací prostředky — umění — rodina — kolektiv (skupina).

Každý z těchto činitelů má své možnosti, své specifické prostředky působení na formování světového názoru dětí a mládeže jako vědeckého světového názoru. Kdybychom mohli důkladně analyzovat celý komplex světonázorové výchovy, museli bychom analyzovat prostředky každého z těchto činitelů i podmínky, za nichž jsou tyto prostředky funkční jako skutečné prostředky výchovy vědeckého světového názoru. To ale znamená, že každý z těchto vnějších činitelů je silnější v působení na některé vnitřní stránky formování světového názoru jako vědeckého světového názoru, a to tím spíše, je-li schopen být zároveň nositelem obsahu vědeckého světového názoru ve své aktivitě vůči těmto vnitřním kvalitám osobnosti.

Lze proto vyvodit další metodicky funkční závěr, že v každé věkové kategorii (nebo etapě formování světového názoru) bude silným činitelem formování světového názoru jako vědeckého světového názoru jiný vnější činitel (nebo blok činitelů). Přitom musíme jistě brát v úvahu ještě individuální a jiné zvláštnosti (zejména zvláštnosti základní činnosti u dospívající mládeže — učení — práce). Je však důležité, aby nejlivnějšími činiteli, kteří ovlivňují tvorbu světového názoru jako vědeckého světového názoru, byli v každé věkové kategorii ti činitelé, jejichž prostřednictvím může socialistická společnost nejspíše na mladého člověka působit ve svém zájmu. A to jsou především: škola, dětské a mládežnické organizace, masové komunikační prostředky. Jestliže se však podrobněji podíváme na skutečný vliv vnějších činitelů,⁶⁾ zjišťujeme, že tomu tak zatím není. Naopak vliv na kvalitu a proces tvorby světového názoru mají často ti činitelé, do jejichž působení společnost zatím může zasahovat a pronikat velmi málo nebo jen velmi zprostředkovaně.

Čím je to způsobeno? Především tím, že základy světového názoru člověka jsou kladeny (formují se) v podobě návyků, emocionálních vazeb ke světu, individuálních zkušeností již ve velmi útlém věku a při formování právě těchto základů působí především rodina (a její nejbližší okolí), která je nejméně připravena k formování světového názoru dítěte jako vědeckého světového názoru. Hodnotový systém, který navazuje na individuální zkušenosti a emocionální vazby a který si děti tvoří, se v podstatě formuje pod vlivem hodnotové orientace rodiny (která se více chová jako spotřebitelská jednotka, a má tedy stále více požadavků) a pod vlivem hodnotové orientace skupin, které zatím nejsme s to výrazněji ovlivnit. A tyto kvality — emoce, návyky, hodnoty, individuální zkušenosti podepřené uspokojováním nebo neuspokojováním utilitárních potřeb — fungují jako východiska pro formování základů vědeckého světového názoru prostředky, do nichž může společnost intenzivněji pronikat především školou.

Při vymezování místa vyučování ve výchově vědeckého světového názoru je třeba si uvědomit dvě základní východiska:

— Vyučování je jen součástí světonázorové výchovy, může tedy plnit jen

6) Viz podrobnější rozbor vztahu vnitřních faktorů a vnějších činitelů ve světonázorové výchově ve studii Kolář, Z.: *Rozbor procesu výchovy vědeckého světového názoru*. Sb. *Proces výchovy k vědeckému světovému názoru z hlediska jeho vztahů k ostatním komponentám systému výchovy*. PÚ JAK ČSAV, Praha 1977.

některé specifické úkoly. Nelze podléhat krajním názorům, že vyučováním lze vyřešit ve světonázorové výchově vše nebo že naopak vyučování nemá se světonázorovou výchovou nic společného.

— Vyučování je orientováno především na formování racionální stránky světového názoru člověka, na rozvoj vědeckého poznání, poznávacích schopností. Přestože obsah i proces vyučování zasahuje nezbytně i ostatní stránky světového názoru (hodnoty, tvořivé myšlení, emoce, návyky...), zůstává s p e c i f i k o u vyučování formování racionálních stránek vědeckého světového názoru.

Uvědomit si tuto specifiku znamená, že vyučování musíme chápat v jednotě se všemi ostatními aktivitami dětí a mládeže, s aktivitami všech ostatních činitelů — dokonce i v tom smyslu, že těmto ostatním činitelům n e d o v o l í m e (pokud je to v silách a možnostech systému komunistické výchovy), aby zneužívali metodické propracovanosti vyučování a ve své aktivitě kopirovali vyučování, místo aby působili svými specifickými prostředky, metodami, které jsou právě u nich „silné“.

Vyučování je tedy j e d e n z procesů světonázorové výchovy. V současné fungujícím (i v perspektivně programovaném⁷⁾ systému výchovy mládeže je škola (a tedy vyučování jako základní aktivita školy) nejen jedním z procesů tvorby vědeckého světového názoru, ale z á k l a d n í m procesem světonázorové výchovy. Základním n e v tom smyslu, že by nahrazovalo a zaměňovalo ostatní procesy, ale ve smyslu s c h o p n o s t i ovlivňovat nejintenzivněji, nejlépe spojuvat vliv na v š e c h n y stránky vnitřní struktury vědeckého světového názoru ve smyslu jasného programu podepřeného i ideově naplněným obsahem (jednota vědy a ideologie), jasného nositele vědeckého světového názoru v osobě učitele i ve smyslu výrazné možnosti realizace syntetizující, integrující role vyučování ve vztahu k ostatním vzdělávacím i obecně formativním vlivům, které jsou ve společnosti vůči mládeži aktivní.

Aby mohlo vyučování skutečně plnit funkci základního procesu světonázorové výchovy, potřebuje k tomu určité podmínky. Výchozí podmínkou je u č i t e l a jeho vlastní, individuální světový názor, kvalita jeho světového názoru. A nejen to, jeho schopnost svůj vědecký světový názor prosadit do veškeré interakce se žáky, vložit svoji osobnost do vztahů se žáky. Učitel musí být k provádění světonázorové výchovy vyzbrojen nejen vlastním vědeckým světovým názorem, ale i přesvědčením, že jej může svou prací formovat i u svých žáků. Musí znát obecnou metodiku světonázorové výchovy i metodiku využití svého předmětu k formování určitých, specifických stránek vědeckého světového názoru dětí a mládeže. Tyto kvality jsou organickou součástí učitelské kvalifikace. Nepevnost ideologická, politická i metodická v oblasti světonázorové výchovy vede pak k nepříznivé situaci, že právě takto nevyzbrojení lidé nahrazují skutečnou světonázorovou výchovu lacinými, povrchními a v podstatě velmi škodlivými pokusy pseudoaktualizace, jež vydávají za podstatu svého světonázorového působení na žáky.

Pokusíme se ukázat některé závažné momenty vztahu vyučování a světonázorové výchovy. Podmínkou úspěšnosti světonázorové výchovy prostřednictvím vyučování je o b s a h vyučování, jeho pojetí a jeho rozpracování (stejně jako ve světonázorové výchově samotné je podstatou obsah stránek i celku

7) Viz *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*. Praha, MŠ ČSR 1976.

světového názoru). Ovšem obsah vědy ve vyučování, který z velké části má v sobě imanentně prvky vědeckého světového názoru, se stává obsahem vyučování skutečně v jednotě s organizačně metodickým zajištěním vyučování (to konečně platí i pro otázku prostého osvojení si poznatků ve vyučování).⁸⁾ Tím je míněno, že obsah všech předmětů (každého zvlášť i jejich celku) je formován se záměrně zabudovanými ideově politickými aspekty, se záměrným podtržením metodologických aspektů vědní disciplíny (a to už i na škole základní a střední), odkud je k formování vědeckého světového názoru velmi blízko. Lze říci, že ovládnutí metodologických aspektů vědní disciplíny je součástí světonázorové výchovy. Nemůžeme si dělat iluze, že některá speciální věda sama o sobě i jejich soubor samy o sobě zformují vědecký světový názor, ale mohou podstatně přispět k jeho formování.

K otázkám koncepce obsahu a využití obsahu ve vyučování v procesu formování vědeckého světového názoru žáků je třeba připomenout, že zřejmě základním přínosem obsahu v tomto procesu je jeho sledování cíle výchovně vzdělávacího procesu, koncipování a zpracování obsahu ve vyučování tak, aby bylo dosaženo cíle. Vztah cíl — učební látka je jedním z určitých momentů kvality vyučování i jeho možnosti přispět ke světonázorové výchově.⁹⁾

Jestliže analyzujeme obsah vzdělání ve vyučování, je třeba poznamenat, že vše výše řečené platí i o vyučování přírodovědných předmětů, i když samozřejmě počítáme s tím, že u dospívající mládeže se formuje světový názor především v poloze společenských názorů a postojů, postojů k socialistické a kapitalistické společnosti. Koncepce obsahu i přírodovědných předmětů může přispět k tomuto zaměření světového názoru žáků — tedy i k jejich společenskopolitické orientaci. Je ovšem třeba si zároveň říci, že toto není nejpodstatnější přínos přírodovědných předmětů ke světonázorové výchově, že základ jejich přínosu je v procesu formování materialistického přesvědčení mládeže (tedy i ateistického přesvědčení) a především v podobě formování schopností dialektického myšlení, které je dovedeno do takové obecné polohy, že je žák schopen používat ho i v jiných životních situacích a aktivitách.¹⁰⁾

8) E. Stračár k tomu říká: „Výchovné a vzdelávacie ciele sú v obsahu vyučovacích predmetov obsiahnuté iba potencionálne, možnosťou. Aktuálne existujú, realizujú sa iba prostredníctvom metódy.“ Stračár, E.: *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava, SPN 1967, s. 56.

9) Toto se netýká jen tvůrců osnov, ale každého učitele. Viz podrobně o těchto otázkách Skalková, J.: *Od teorie k praxi vyučování*. Praha, SPN 1978.

10) S otázkami účasti speciálních věd v procesu formování vědeckého světového názoru ve vyučování souvisí logicky otázka existence integrujícího předmětu, který dovádí přírodovědné i společenskovední vzdělání do obecnější úrovně, do obecně metodologické polohy poznání světa. Vzniká tedy otázka existence předmětu, který by byl mostem mezi jednotlivými předměty a základní metodologií věd, jež spojuje dílčí soubory poznatků a metod s vědeckým světovým názorem. Lze položit otázku: Může tímto předmětem být občanská nauka? Jsme s to zabezpečit občanskou nauku samotnou v tomto smyslu a zabezpečit i vztahy ostatních předmětů k ní v tomto smyslu? V těchto úvahách vycházíme např. z názoru K. Gally: „Pozitivistická tendence začíná tam, kde atomizační hledisko vede k rozdrobování skutečnosti bez zřetele k příslušnému teoretickému krytu, bez zřetele k hledání širších souvislostí a vztahů a kde se studium upírá na úzké pole bez ohledu na celek“. Galla, K.: *Ideologické problémy marxistické pedagogiky*. Pedagogika, 1974, č. 4, s. 396. Dále z názoru G. Pavloviče: „Usilujeme sa preto, aby naša škola prešla čím skôr z úrovne empirického myslenia, predovšetkým cez zovšeobecňovanie a abstrakciu, k mysleniu teoretického vedeckému. Súčasná škola sa totiž orientuje predovšetkým na empiricky málo efektívny spôsob myslenia. Často zotrúva na úrovni reproduktywnej školy, ktorá je vybudovaná na „didaktike pamäti“. Pavlovič, G.: *Akecelerária a socialistická škola*. Pedagogika, 1975, č. 4, s. 402—403.

Domníváme se, že analýza přínosu vyučování ke světonázorové výchově by se měla soustředit především na otázky metodického zpracování učiva. To jsou otázky, jejichž řešením lze přispět ke skutečně efektivnosti světonázorové výchovy ve vyučování. Tím neodmítáme otázky obsahu, koncepce obsahu jednotlivých předmětů i struktury předmětů. Ale otázky obsahu jsou řešeny centrálně a jednotliví učitelé na ně mají menší vliv než na ostatní možnosti vyučovacího procesu. Za druhé se obsah stává obsahem vyučování t v ů r č í m metodicko-organizačním přístupem učitele k centrálně předloženému učivu. Pokusíme se ukázat na některé otázky metodicko-organizačního charakteru, které souvisejí se světonázorovou výchovou.

Ačkoliv, jak už bylo řečeno, specifikou příspěvku vyučování ve světonázorové výchově je její působení na racionální stránku, obsahuje vyučovací proces i mnohé faktory, které tvoří most mezi racionálními, emocionálními a hodnotovými stránkami světového názoru. V metodicko-organizačním řízení vyučování vystupuje v tomto smyslu do popředí m o t i v a c e učení (či vytváření podmínek pro motivaci učení). Z hlediska výchovy vědeckého světového názoru jde o vytváření takových podmínek motivace, které vedou k uvědomělému učení. (Rozvíjí se potřeba učit se, vzdělání se stává hodnotou, vytváří se potřeba kriticky přistupovat k poznatkům získaným z různých zdrojů a přesvědčovat se o jejich pravdivosti apod.) I tehdy, je-li učivo svým obsahem „názorotvorné“, je třeba žáky pro ně získat, aby byl dosažen žádoucí výsledek. K významu motivace při formování světového názoru uvádí J. Mužík: „V dosavadní výchovné praxi jsme přeceňovali prostředky ideové a nedoceňovali prostředky materiální, prostředky organizace životního prostředí a obsahu životní praxe lidí. Teprve tehdy, bude-li mít člověk v důsledku svých reálných životních podmínek, problémů, starostí, zážitků a zkušeností potřebu poučení, bude náš ideologický vliv efektivní... Jestliže lidé nejsou přesvědčeni o tom, že poznatky, s kterými se seznamují, mají pro ně životní význam, osvojí si je jen jako materiál pro zapamatování a pozdější opětné zapomenutí.“¹¹⁾ Za základní podmínku motivace učení je možno považovat vědomí cíle učební činnosti prostřednictvím soustavy cílů vyučovacích hodin, cílů, které prostupují veškerou interakci učitele a kolektivu žáků.

Dosud nejsou překonány mnohé základní nedostatky, které brání tomu, aby se cíle vyučovacích hodin (nebo obsahových celků) mohly stát pro žáky učebními motivy. Nejčastěji jde o jednostrannou orientaci a příliš ranou orientaci na společenské cíle, které jsou pak žákům často vzdálené, nesrozumitelné, nepřístupné. Účinnému využití cílů (hodin i obsahových celků) brání často i to, že učitelé je formulují násilně, aby vyznívaly tzv. „světonázorově“, a to i přesto, že to odporuje logice obsahu učiva. Odtud pak i násilnost a neúčinnost tzv. aktualizací, které z takového „pojetí“ cílů vycházejí.

Aby se cíle vyučovacích hodin (a obsahových celků) staly součástí vnitřní motivace, musí je žáci přijmout za své, ztotožnit se s nimi. Psychologické výzkumy ukázaly, že motivem učení se stává především to, co nějak souvisí s životními situacemi žáků, s jejich potřebami, zájmy nebo s jejich životními perspektivami. Úkolem učitele je, aby p o s t u p n ě v e d l žáky od bezprostředních osobních potřeb a zájmů k potřebám a zájmům, které se ztotožňují se

11) Mužík, J. a kol.: *Vědecký světový názor a hodnoty socialistického člověka*. Praha, Mladá fronta 1977, s. 57.

zájmy a potřebami společnosti. Významné jsou i situace, jimiž jsou žáci vtahováni do učební činnosti odvoláním na praktickou použitelnost výsledků školní práce, na jejich vlastní zkušenosti, na zkušenosti jejich prostředí.¹²⁾

Motivující hodnotu má i atmosféra ve třídě, ať už co se týče vztahů mezi učitelem a žáky (klima spolupráce a důvěry), nebo vztahů mezi žáky, v kolektivu žáků (klima spolupráce, spolupodílení se na společných učebních úkolech).¹³⁾

Se zřetelem na racionální stránku vědeckého světového názoru je především třeba vést vyučování jako dialog vědeckého poznání a individuálních zkušeností žáků. Tento moment považujeme za jeden z nejdůležitějších. Podle formulace J. Mužíka (ve výše uvážené studii) chápeme proces formování vědeckého světového názoru jako proces vzájemného zhodnocování vědeckého poznání a životních zkušeností mladých lidí s hodnotovými orientacemi těchto mladých lidí. Ve vyučování máme nejlepší příležitost vést otevřený dialog vědeckého poznání a individuálních zkušeností žáků. Jde o to, že tento dialog — pokud žáci mají s určitým jevem zkušenosti odjinud — vzniká stejně. Avšak uzavřený ve vědomí žáka může vést tento dialog velmi snadno k situaci, že vědecká pravda je ve vědomí žáka potlačena deformovanou „pravdou“ obsaženou v individuální zkušenosti, která dílí situaci, individuální situace považuje za všeobecně pravdivé. Tento moment jistě působí výrazněji v předmětech společenskovědních, na kterých jsou žáci prostřednictvím své praxe výrazněji zainteresováni. Ale platí to ve značné míře i o předmětech přírodovědných. Otevřený dialog, dialog vyvedený do otevřené konfrontace učitele a zkušeností žáků, poskytuje příležitost potírat nepravdy (těch je i v individuálních zkušenostech poskrovnu), ale polopravdy, různě deformované informace, způsob myšlení, který absolutizuje určité konkrétní řešení. A právě boj s polopravdami je překrásnou příležitostí k výraznému učení žáků dialektickému myšlení, je příležitostí k tomu, abychom u nich vytvářeli jako vědomou součást jejich reakce na svět dialektický přístup k tomuto světu a jeho problémům.¹⁴⁾

Další moment, kterému je třeba věnovat pozornost ve vyučování z hlediska role vyučování ve světonázorové výchově, je formování prostřednictvím vyučování jednoty analýzy a syntézy v myšlení žáků (ale i jednoty ostatních myšlenkových operací). „Z hlediska teoretickopoznávacího významu jsou obě tyto metody, zbavené jednostrannosti, vzájemně podmíněnými logickými procesy odpovídajícími požadavkům dialektické metody. Proti dialektickomaterialistickému chápání analýzy a syntézy stojí jejich idealistická aplikace jakožto pouhých myšlenkových postupů, které nesouvisí s objektivním světem a lid-

12) K otázce motivační hodnoty cílů viz Skalková, J.: *Od teorie k praxi vyučování*. Praha, SPN 1978.

13) „Dítě je schopno v kolektivní činnosti pod vedením dospělých napodobovat mnohem více a přitom s porozuměním a samostatně. Diferenciace mezi úrovní řešení úkolů za pomoci a pod vedením dospělých a úrovní řešení úkolů prováděných samostatně vymezuje zónu nejbližšího vývoje dítěte.“ Vygotskij, L. S.: *Vzdělávání a rozumový vývoj v školním věku*. Pedagogika, 1974, č. 5, s. 555.

14) Podrobněji o otázce dialogu ve vyučování Kolář, Z.: *Dialog ve vyučování*. Pedagogika, 1971, č. 2.

skou praxí . . .¹⁵⁾ Jistě vyučování v socialistické škole nemá v úmyslu (a ani obsah vzdělání ve vyučování to nedovoluje) rozvíjet analýzu a syntézu v idealistickém chápání, v odtržení od objektivního světa, ale přesto se v metodickém ztvárnění objevují významné prvky odtrhávání procesu rozvíjení těchto kvalit od lidské praxe. A to převahou intenzivního rozvíjení analýzy a syntézy na obsahových materiálech výrazně abstraktní povahy, jako je gramatika a matematika, zatímco materiály „blíže“ (z hlediska poznání žáků) lidské praxi bývají metodicky zpracovávány v podobě popisu, nejspíše v podobě srovnávání (biologie, zeměpis, dějepis, ale někdy i chemie a fyzika). Problém vztahu analýzy a syntézy ve vyučování může dokonce vyústit (a skutečně často vyúsťuje) ve výsledky metodologicky (i ideově) nežádoucí. Uvedeme pokračování citace z „Filozofického slovníku“: „ . . . a též metafyzické oddělování analýzy a syntézy, stavění analýzy do protikladu se syntézou, absolutizace jednoho z těchto dvou procesů“ (tamtéž s. 17). Jistě nejde v naší škole o záměrné pěstování metafyziky v myšlení žáků. Jde však v některých situacích o faktické formování metafyzického myšlení žáků oddělováním analýzy od syntézy, absolutizací jednoho z procesů — absolutizací analýzy s minimální pozorností syntéze. Upozorňujeme znovu, že nejde o záměr, ale o metodické podléhání tradici pozitivistické školy, tradici buržoazní školy.¹⁶⁾ Metodicky se dosud nepodařilo překonat tradici školy jen předávající poznatky, orientující se jen na vytváření vědomostí, a tedy orientující se mnohem více na procesy analýzy, které jsou vždy spojeny s procesem osvojování vědomostí (smysluplný poznatek vyžaduje analýzu jevů i podstat).

I zběžný pohled na vyučování, tím spíše hlubší rozbory provedené na základě výzkumů dlouhodobější povahy,¹⁷⁾ prokazují, že tzv. „tradiční“ vyučování (podle termínu L. V. Zankova) představuje výraznou převahu analytické činnosti, a to jak v práci učitele, tak především v práci žáků. Ukazuje se, že někdy je to vedle srovnávání jediný myšlenkový proces, který se při zpracovávání obsahu uplatňuje v činnosti žáků. Snaha o to, aby si žáci osvojili podstatu, strukturu obsahu s pochopením, trvale, vede k analytickému předkládání těchto obsahů a k organizaci vlastní činnosti žáků na úrovni analýzy. I když se ve vyučování při zpracovávání některých obsahů objevují i činnosti, které mají povahu syntézy, vykonává tuto činnost většinou učitel sám a žáci jsou jen pasívními sledovateli aktivity učitele. Odtud pak nevyváženost procesů analýzy a syntézy v myšlenkovém rozvoji žáků. Žáci pak nejsou s to provádět ve své činnosti (myšlenkové i praktické) analýzu a syntézu v jednotě, a tím nedovádějí poznání do polohy skutečně použitelnosti, ale jen do polohy výchozí a kritiky „poznané“ skutečnosti. Analýza obsahuje v sobě silné prvky kritického přístupu. Odtud pak plynou problémy v provádění syntézy teorie a individuálních zkušeností, syntézy poznatků osvojených ve škole a poznatků osvojených mimo vyučování. Žáci jsou vybaveni převážně schopnostmi analýzy

15) *Filozofický slovník*. Praha, Svoboda 1976, s. 17.

16) „Učitel totiž neučí analýze, syntéze atd. tím, že sám takto myslí, ale tím, že nejprve na skutečných věcech a pak na zprostředkujícím materiálu dává žákům možnost tyto myšlenkové operace provádět.“ Nečasová, J.: *Individualizované vyučování v dělených třídách na nižším stupni základní školy*. Rukopis práce obhájené r. 1972 ve VÚP Praha, s. 135.

17) Např. Skalková, J.: *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha, SPN 1971; Kolář, Z.: *Střední škola a škola vysoká*. Rukopis oponovaný v rámci resortního úkolu č. 12 na FF UK v Praze 1977.

a na bázi této schopnosti přistupují ke svým individuálním zkušenostem a ke skutečnostem za těmito zkušenostmi. Přistupují k nim tedy převážně analytickými prostředky. Odtud pak tendence žáků k přecenění individuálních zkušeností, které představují v jejich vědomí stejné hodnoty jako dílčí poznatky získané ve škole. Individuální zkušenosti (se svou individuálností, emocionalitou, někdy deformací) vstupují pak do procesu poznání jako prvky „kritické“ analýzy jevů.

Chtěli jsme jen ukázat, jak tendencemi k absolutizaci analýzy v rozvíjení myšlení žáků v podstatě podporujeme i tak dosti silnou tendenci k metafyzickému způsobu myšlení, a právě toto metafyzické myšlení je jednou z překážek formování vědeckého světového názoru žáků.

S otázkami jednoty analýzy a syntézy jako jednoho ze základů dialektického myšlení, tedy i jako jednoho ze základů, kterým mohou všechny předměty přispět k formování vědeckého světového názoru žáků, souvisejí další otázky. Lze je obecně nazvat didaktickou formulací nebo didaktickým řešením otázek vztahu teorie a praxe a vztahu tohoto řešení k světónázorové výchově. Jde o to, že se vyučování v současné škole nemůže spoléhat jen na proces poznávání prováděný (a rozvíjený) v rámci samotného vyučování, ale že musí počítat s mnoha prameny poznání žáků, že tyto prameny jsou stále intenzivnější (ve vývoji společnosti i ve vývoji jedince), ale i metodologicky nebezpečnější. Z toho vzniká pro školu a vyučování nezbytnost podpory funkce syntézy (nebo také integrující funkce) veškerých vlivů, které na mládež působí. Vycházíme-li opět z Mužíkovy teze o jednotě vědeckého poznání, životních zkušeností a hodnotové orientace, musíme chápat vědecký světový názor jako jednotu vědy a ideologie a musíme také proces světónázorové výchovy chápat jako syntézu životních zkušeností (s jejich gnoseologickou, ale i axiologickou kvalitou) a vědeckého poznání získaného ve škole. Ovšem s vedoucí rolí (jde o dospívající lidi) vědecké teorie v této syntéze. Vědecká teorie musí na sebe vzít funkci syntézy, a tedy i názorotvornou funkci.¹⁸⁾ Vědecká pravda osvojená v jednotě s životními zkušenostmi se spíše než bez těchto zkušeností stává nejen gnoseologickou kategorií ve vědomí žáků (i to již má svou hodnotu pro tvorbu jejich vztahu ke světu, jejich základního názoru na svět), stává se i kategorií etickou, etickopolitickou. Tím žák nutně vnáší tuto pravdu do systému svého světového názoru spíše než jen prostřednictvím gnoseologické hodnoty této vědecké pravdy. (Proto je také v procesu zvládnání věd, zvláště přírodních, významná historie těchto věd a boj za pravdu v těchto vědách proti předsudkům, tmářství i proti oficiálním institucím.) Vedoucí role vědecké pravdy v tvorbě názoru na svět je nezbytná, protože ve vědecké pravdě (v sumě a v jednotě s marxismem-leninismem) je v podstatě obsažena ideologie dělnické třídy. Tedy právě vědecké poznání má možnost na své bázi provádět syntézu veškerého poznání (včetně hodnotových struktur spojených s tímto

18) „Dialektický materialismus jako věda o nejobecnějších zákonech změny a vývoje přírody, společnosti a poznání se neučí a nemůže se učit ve střední škole. Avšak dialektickomaterialistický přístup k osvojovaným jevům, soustava zobecnění, která jsou žákům dostupná, ke kterým dovádí učitel každého předmětu, jestliže sleduje logiku studované vědy, vytváří nezbytné předpoklady pro formování základů komunistického světového názoru ve střední škole.“ Monoszon, E. I.: *Formování komunistickego mirovoztrenija učaščichsja vosmiletnej školy*. Moskva, Prosveščennije 1966, s. 37.

poznáním). Jestliže neprovádíme vyučování jako syntézu veškerého poznání žáků, snadno v jejich vědomí nabývají vrchu individuální zkušenosti, které svou účelovostí, utilitarismem mohou vytvářet předpoklady pro světový názor jiného charakteru. Ovšem na druhé straně nelze se spoléhat jen na vědeckou teorii neoživenou zkušenostmi z prostředí žáků, z jejich aktivity, z jejich zájmové zainteresovanosti, z procesu uspokojování nebo neuspokojování jejich potřeb.¹⁹⁾

V této poloze mohou vznikat dvě nebezpečné krajnosti. Održení teorie od praxe žáků a nahrazování tzv. života jen vulgarizací společenských zákonitostí tzv. populárními příklady, přičemž podstata zůstává stejná. Na druhé straně přílišné přecenění praktických životních zkušeností a v důsledku toho jen formální „probírání“ teorie. Jedním z řešení vzájemné održenosti teorie a životních zkušeností žáků a studentů je společenskopolitická praxe, činnost žáků a studentů. Spolu s kvalitním osvojováním poznatků vytváří pozitivní zkušenost ze společensky prospěšné práce předpoklady pro angažovaný přístup ke skutečnosti. Další možnost spočívá ve vytvoření podmínek pro prožitky žáků i v oblasti vyučování. Dítě musí prožít o p a k o v a n ě radost z vykonané práce, či z toho, že pomohlo druhému, aby se v něm upevnily vlastnosti, jako je odpovědnost, či touha pomoci druhým. Totéž platí o vytváření mravních hodnot, jako je např. proletářský internacionalismus nebo socialistické vlastenectví. Zde nelze jít jen cestou vysvětlování a argumentů. Je třeba vytvářet pozitivní vztahy k národům, spřáteleným státům, progresivním lidem ve světě, k vlasti i na bázi estetických prožitků, prostřednictvím kultury. V tomto smyslu lze používat i tzv. aktualizací ze života národů atd.

Didaktické řešení otázek vztahu teorie a praxe se zřetelem ke světonázorové výchově vychází z teze, že způsob, jakým žáci získávají vědomosti a dovednosti, jakým se utvářejí jejich návyky, odpovídá způsobu, jakým jich budou potom používat. Ve vyučování nejde jen o to, aby si žáci osvojili sumu vědomostí, ale i o to, aby osvojených vědomostí a dovedností dovedli používat ve změněných podmínkách — v praxi. Verbalismus a intelektualismus považuje J. Mužík za závažný nedostatek dosavadní světonázorové výchovy. Uvádí, že dosud se „žáci a studenti ve velkém rozsahu učí látce, aby ji u zkoušky reprodukovali, aniž ji hlouběji pochopí a naučí se jí používat v praxi. . . Održení od praxe brání mladým lidem, aby si vytvořili spolehlivá kritéria pro posouzení skutečných životních hodnot.“²⁰⁾

V oblasti vyučovacích metod je proto kladen důraz na ty z nich, které umožňují, aby se žáci zmocňovali obsahů vlastním poznávacím úsilím (experimentální postupy, problémové situace, různé typy samostatných prací atd.). Vedle toho, že osvojené poznatky jsou pružnější, osvojují si žáci i metody získávání a ověřování platnosti informací, které pak mohou uplatnit i v životních situacích. Rozvoj metod poznání směřuje k formování kritičnosti (proti mechanickému přejímání poznatků a názorů od autority), ale v jednotě s rozvojem tvořivého myšlení a dialektikomaterialistického chápání skutečnosti. In-

19) Podrobněji k otázkám syntetizující funkce vyučování Kolář, Z.: *Výchovný charakter vyučování*. Praha, SPN 1973, uč. text. FF UK.

20) Mužík, J. a kol.: *Vědecký světový názor a hodnoty socialistického člověka*. Praha, MF 1977, s. 58.

tenzifikací vyučování, a tím zrychlením vývoje dětí a mládeže²¹⁾ se vytvářejí podmínky pro rozvoj aktivního a samostatného chápání, které má být protíváhou nekritickému a pasivnímu přejímání informací. V této souvislosti se odvolává i na názory L. S. Vygotského na funkci vzdělání ve vývoji osobnosti: „Lze konstatovat, že základní vlastností vzdělávání je to, že vzdělávání vytváří zónu nejbližšího vývoje, tj. vyvolává, probouzí a stimuluje řadu vnitřních procesů vývoje, které jsou v daném okamžiku pro dítě možné jen v oblasti interakce a kooperace s vrstevníky, ale které se po určitém vývoji stávají vnitřní vlastností dítěte.“²²⁾ Tyto myšlenky v podstatě platí i pro rozvíjení světového názoru dítěte a mladého člověka.

Další problém, který souvisí s naší otázkou, je tzv. zdravá skepse mladých lidí a její formování. Víme, že mladí lidé jsou kritičtí především ke skutečnosti, k podrobnostem této skutečnosti a často za touto podrobností, konkrétním projevem skutečnosti nejsou s to vidět podstatu této skutečnosti. Jsou skeptičtí vůči tomu, co vytvořily předchozí generace. A my je k tomu ještě musíme učit skeptici, jestliže chceme, aby byli s to si vytvářet skutečně vědecký světový názor. Tvorba vědeckého světového názoru je samostatná tvůrčí práce, tvůrčí aktivita, která bez zdravé skepse není možná. Přitom systém vyučování logicky vede mladé lidi ke skepsi – osvojováním dalších obsahů často částečně popíráme předchozí obsahy (nebo některé jejich stránky). Tím jsme sami „nebezpeční“ svému snažení. Jde tedy o to, aby se mladí lidé mohli ve svém kritickém hodnocení, ve svém pochybování opírat o skutečně pravdivá východiska, nejen o subjektivní dojmy nebo o individuální zkušenosti (jak se to často děje), a tomu je musíme učit. To je přínos všech předmětů k formování základů vědeckého světového názoru. Každé pochybování musí být opřeno o nějaké stanovisko, o nějakou pozici. Nám jde o to, abychom je naučili používat jako individuálního východiska skutečně vědecky ověřených východisek, pozic opřených o znalost podstaty věci, pozic, které jsou pozicemi progresivní společenské třídy.

Mladí lidé často nejsou s to rozlišovat různé oblasti života, snadno spojují přímo věci a jevy, které sice spolu souvisejí, ale prostřednictvím řady dalších spojů. Tak se také snadno dostávají k pochybnostem o politickém, ekonomickém systému na základě např. mravní „nehodnoty“ jednotlivce, kterého si subjektivně představují jako představitele tohoto systému. To je jen konkrétní projev skutečnosti, že si zformovali za naší vydatné pomoci ve škole postupy, metody pochybování, aniž si osvojili pevné, vědecky podložené základy. Naučíme-li je skepsi dříve, než ovládnou základní zákonitosti (a život mimo školu je na bázi individuálních zkušeností učí této skepsi někdy rychleji, než stačíme vyučováním zachytit), snadno je vedeme k nihilismu a k absolutnímu relativismu. To však není náš program. Naším programem je optimismus, a tedy i vědecky pevná východiska pro tento optimismus. To znamená, že musíme žáky vést k osvojování základních zákonitostí ve spojení s tvořivou skepsí, s tvořivým hledáním. Je v silách učitele a vyučování spojit tak ve vědomí žáků v jednotu adaptabilitu i anticipaci.

Nejde o metodicky jednoduchou záležitost, je to jeden z nejobtížnějších

21) Viz např. Zankov, L. V.: *Didaktika a život*. Praha, SPN 1971, a další práce.

22) Vygotskij, L. S.: *Vzdělávání a rozumový vývoj žáka v školním věku*. Pedagogika, 1974, č. 5, s. 556.

problémů. Ale jsou již vypracovány metodické postupy, které vedou k rozvíjení tvořivého myšlení žáků.²³⁾

Základním prostředkem jednoty pevných východisek a tvořivé skepse v didaktické poloze je jednota řídicí aktivity učitele (založené na metodologické, obsahové i metodické vybavenosti učitele) a poznávací (učební) aktivity žáka (založené na motivaci a na rozsáhlých individuálních zkušenostech). Tato jednota — ve smyslu vyváženosti a uplatnění specifiky každé z aktivit — zaměřená nejen na předávání znalostí žákům, ale především na řízení jejich činnosti, má z hlediska naší problematiky smysl jen tehdy, jestliže řídíme činnost žáků tak, aby se na bázi spolupráce s námi dostali k osvojení teorie nejen v rámci jednoho tematického celku, ale k závěrům obecnější povahy, abychom se nebáli je vést (to platí především o středních školách) k teorii vlastní vědy, která se již stýká s obecnou metodologií věd, s filozofickými otázkami. Řada žáků tyto otázky má, dozví se je, prostě existují v jejich vědomí. Právě v této poloze může učitel prokázat tvorbě vědeckého světového názoru žáků neocenitelné služby — dovádět práci s učivem do tak obecných poloh, kde se konkrétní věda stýká s ostatními vědami a kde se stýká s filozofií a koneckonců i s politickými otázkami.²⁴⁾ Nelze ovšem proces dovádění do obecných myšlenek nahrazovat jen samotnou obecnou myšlenkou — to pak zní jako fráze.

Formování základů vědeckého světového názoru prostřednictvím vyučování je otázka nejen obsahu, vztahu učitele, schopnosti a světového názoru učitele, ale je to i otázka, která se zdá vzdálená těmto problémům — otázka organizačního uspořádání vyučování. Víme, že jednou ze základních obsahových kvalit vědeckého světového názoru je kolektivismus, schopnost kolektivního jednání a myšlení. Zhodnocení sociálních vazeb žáků ve vyučování v procesu zpracovávání učiva a v procesu rozvíjení schopností žáků (poznávacích a jiných) je jedním ze základních problémů modernizace vyučování vůbec a realizace vyučovacího procesu jako jednoho ze základních procesů světonázorové výchovy zvláště. Hromadné vyučování se prostřednictvím práce v třídních kolektivech v tradičním pojetí prosazuje především jako spolupráce učitele a jednotlivého žáka, jako práce jednotlivého žáka. Prvku skutečné spolupráce učitele s celým kolektivem třídy, spolupráce žáků ve třídě je zatím málo. Každý žák zpracovává podněty předložené učitelem individuálně, nezávisle na aktivitě ostatních (přes některé prvky kolektivní nebo skupinové práce). Základní činnost žáka — jeho učení — je tedy považována a skutečně realizována jako individuální činnost. Individuálnost této aktivity je všemi prostředky podporována učiteli i rodiči především motivačně, tedy v oblasti hodnotových systémů žáků. To má přirozeně svůj důsledek nejen v povaze individuálně rozvíjených pracovních dovedností (intelektuálních i praktických), v povaze souboru poznatků, ale i v povaze hodnotové orientace žáků — a ta, jak víme, je podstatnou součástí formování vědeckého světového názoru žáků —, dokonce předchází vliv vědeckého poznání na formování světového názoru člověka, kde jsou touto povahou základní činnosti žáků

23) Viz např. kandidátská disertační práce Semrád, J.: *Výchova k tvořivému vztahu žáků k sociálně skutečnosti*, obhájená 1976 v PÚ JAK ČSAV v Praze.

24) V této souvislosti lze odkázat na studii prof. I. Ulehly ve sborníku: *Světonázorová výchova ve výuce fyziky*. Praha, MFF UK 1977.

podporovány hodnoty egoistické povahy, hodnoty individuálně utilitární povahy (k tomu přispívá i motivační tlak systému klasifikace, který podporuje pseudohodnotu „co za to?“). To má zcela přirozeně svůj dopad i v procesu formování tak významných stránek osobnosti, jako je úroveň světového názoru žáků a obsahové zaměření jejich světového názoru. Povaha základní učební činnosti vede cestou orientace hodnotového systému žáků ke zdůrazňování individualismu. Je tedy v rozporu s obsahem, který se tímto způsobem žákům poskytuje. Která složka pak ve vědomí žáka zvítězí, často formálně osvojený obsah, např. o socialistickém humanismu, o boji za společnou věc pracujících, nebo návyk, stereotyp individuální práce podporovaný navíc motivačně individuálními výhodami plynoucími z utilitárně chápané aktivity? Tuto otázku si musíme položit při každém rozpracovávání tematických celků metodickoorganizačními prostředky a na tomto základě pak hledat formy skutečně kolektivní, skupinové práce – práce pro kolektiv, práce pro širší společenské prostředí, než je školní třída.²⁵⁾

Pokusili jsme se ukázat jen některé problémy vztahu vyučování a světonázorové výchovy. Víme, že v této oblasti je mnoho problémů, že si mnoho mladých lidí osvojilo příliš brzy, dříve, než vůbec byli s to osvojit si základy vědeckého světového názoru, než vůbec byli s to racionálně a skutečnými prožitky pochopit realitu socialismu a ideu socialismu, hodnotový systém, který jim pak překáží v pochopení vědeckého zdůvodnění, odvádí je od základů vědeckého myšlení nebo je uzavírá v oblasti vědeckého myšlení jen do velmi úzké ulity tzv. odborné kvalifikace, než jsou širší metodologické i společenské aspekty. Nelze tvrdit, že je to vina vyučování a učitele. Ovšem řada nedokonalostí ve vyučování, řada nedůsledností v práci školy, někdy i nedomyšlenosti v plánování práce se žáky a někdy i lhostejnost k těmto otázkám mají svůj podíl na situaci, že vyučování nepřispívá k vytváření vědeckého světového názoru žáků a studentů tak, jak to je v jeho možnostech.

V současnosti u nás právě dochází k zásadnímu přebudovávání procesu vyučování, a to právě ve smyslu posílení rozvíjecího charakteru vyučování, integrující funkce vyučování, výraznějšího zdůrazňování a realizace výchovného charakteru vyučování. Nový systém vyučování a řízení vyučování (obsahem, metodicky, organizačně) si jistě vyžádá dlouhodobou práci, a to především s učitelem a s jeho kvalifikací. Nelze právě při této příležitosti zapomenout připravit učitele i pro to, aby dokázal své společenské kvality metodicky přetvořit v dobře prováděnou světonázorovou výchovu v rámci vyučování.

25) V této souvislosti lze upozornit na jednu z nejnovějších didaktických prací, která k řešení těchto otázek značně přispívá, na práci Skalkové, J. *Od teorie k praxi vyučování*, Praha, SPN 1978.

ОБУЧЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Вопросы научного мировоззрения и его формирования до настоящего времени были разработаны только в известной степени. Не были, однако, в удовлетворительной мере еще решены вопросы теории и практики воспитания (формирования) научного мировоззрения. Основное место в области теории и практики занимает проблема сочетания методики усваивания науки с методикой отождествления молодежи с позицией рабочего класса.

При выделении места обучению в системе воспитания (формирования) мировоззрения авторы исходят из обсуждения взаимного соотношения между внутренними элементами (познание, индивидуальный опыт, ценности и идеалы, эмоции, активность и решительность, навыки, творческое мышление) и внешними факторами научного мировоззрения (школа, семья, современные средства связи, детские и молодежные организации, искусство, коллектив). Между внешними и внутренними факторами формирования мировоззрения существует весьма сложная система отношений. В каждой возрастной категории преобладает особый внутренний фактор. Каждый внешний фактор воздействует только на некоторые внутренние стороны личности. При формировании мировоззрения нередко воздействуют те из внешних факторов, которые с общественной точки зрения подвержены ограниченной регулировке (семья, коллектив).

На формирование свойств личности общество может более интенсивно воздействовать посредством школы. Школа (или процесс обучения) является однако только одним из средств подготовки мировоззрения, средством, которое ориентируется, в частности, на формирование рациональной стороны мировоззрения молодого человека.

Обучение можно рассматривать как основной процесс подготовки мировоззрения, в частности, учитывая его синтетизирующие и интегрирующие возможности. Авторы указывают на некоторые важные моменты взаимного отношения между процессом обучения подготовкой мировоззрения. Наряду с учителем, который воздействует как качеством своего мировоззрения, так и методикой подготовки учащихся к его восприятию, условиями успешности формирования мировоззрения являются: содержание обучения, методическо-организационный подход учителя к учебному материалу и особенно мотивировка научения учащихся, диалог научного познания и индивидуальный опыт учащихся, формирование единства анализа и синтеза (других операций мышления) и порядок организации обучения. Авторы указывают на возможности формирования мировоззрения в процессе обучения и отмечают также некоторые отрицательные последствия, вытекающие из игнорирования или недооценки этих возможностей.

The Teaching Process as a Significant Factor in Scientific World Outlook Training

Questions of the scientific world outlook and its formation have, to a great extent, been elaborated by now. However, what has not been satisfactorily solved yet are questions concerning the theory of training the scientific world outlook. The basic problem in the field of theory and practice is how to link up the methodology of acquiring science with methodology of the youth's identification with the positions of the working class.

In defining the place of the teaching process in the system of world outlook training the authors proceed from considering the mutual relationship between internal elements (cognition, individual experience, values and ideals, emotions, activity and decision-making, habits, creative thought (and external factors of the scientific world outlook — school, family, modern mass media, child and youth organizations, the arts, the collective). Between the external and internal factors of the formation of world outlook there is a very complicated system of relationships. The dominant internal factor is different in each age group. Each external factor only acts upon some of the internal aspects of personality. The world outlook is often formed under the influence of those factors which, from the social point of view, are hardly controllable (family, the collective). It is school, above all, that provides society with the means of influencing the personality's qualities thus

formed. School (in other words the teaching process) is, of course, only one of the means of world outlook training, the means that is oriented to forming the rational aspect of the young person's world outlook.

The teaching process can be regarded as the basic process of world outlook training, especially for its possibilities of synthesis and integration. The authors point out some important factors in the relation between the teaching process and the world outlook training. Besides the teacher, whose educational influence depends on the quality of his own world outlook on the one hand and on the methodology used in the training of pupils on the other hand, conditions for a successful world outlook training are: content of classroom instruction, methodological and organizational approach of the teacher to the teaching material, and especially the motivations of the pupils' learning, a dialogue of scientific knowledge and the pupils' individual experiences, the formation of unity of analysis and synthesis (as well as other mental operations) and the organizational arrangement of the teaching process. The authors point out the possibilities of world outlook training during the teaching process, and also some negative consequences resulting from disregarding or underestimating these possibilities.