

DISKUSE

VÝCHOVA MLÁDEŽE K VĚDECKÉMU SVĚTOVÉMU NÁZORU JAKO PEDAGOGICKÝ PROBLÉM

ALEXANDR TUČEK, CSc.

Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV

Aby mládež během výchovy a zásluhou výchovy dospěla k vědeckému světovému názoru, je jeden z nejčastěji a nejzřetelněji vyjadřovaných společenských požadavků na výchovu. Tím se výrazně odlišuje od většiny ostatních požadavků na výchovu, které nejsou tak zjevné a které je nutno zkoumat dříve, než hledáme odpovídající pedagogické řešení.

Tento požadavek na výchovu je požadavkem socialistické společnosti, vyjadřovaný hlavně v dokumentech komunistických stran a ve školských zákonech socialistických zemí. Po této stránce se lze zabývat pouze tím, jak dalece je tento požadavek společností požadavkem různých vrstev a složek společnosti, například jak dalece je také požadavkem rodičů nebo pracovišť na výchovu mládeže, a dále je nutno přihlížet k modifikacím tohoto požadavku, způsobeným politickým vývojem a vývojem vědeckého světového názoru.

Vlastní požadavek, aby každá nová generace dospěla k vědeckému světovému názoru v jeho marxistické podobě a řídila se jím ve své teoretické i praktické činnosti, trvá od vzniku komunistických stran a zemí. Vyplývá jednak z potřeby politického hnutí získat a sjednotit stoupence, jednak z poznání, že sebeuvědomění lidstva se stalo jednou z hlavních podmínek jeho dalšího vývoje.

Poznání a přijetí tohoto společenského požadavku vedlo ve školství k podstatným změnám, zvláště ke změnám v učebních plánech a osnovách. V díle N. K. Krupské se pak setkáváme s prvními vážnými pokusy o teorii výchovy k vědeckému světovému názoru.

Výchovné výsledky z posledních let signalizují, že dosavadní teorie i praxe výchovy k vědeckému světovému názoru již dosahují hranice svých možností. Přitom změněná výchovná situace radikálně zvyšuje nároky na výchovu k vědeckému světovému názoru. Přejít od světónázorové převýchovy k výchově, politický vývoj světa, renesance marxistického myšlení, prudký boj idejí mezi dvěma světovými tábory, rozvoj věd a modernizace vzdělání a v neposlední řadě také jiná zkušenost, mentalita a perspektivy mládeže, to jsou některé nové faktory ve výchovné situaci.

Za této situace nelze očekávat podstatné výsledky od světónázorové výchovy, která usiluje o vštípení několika světónázorových výroků do vědomí mládeže, která často splývá s propagandou a stává se tak příliš krátkodobou záležitostí, která je založena na extenzivním působení na člověka, která dosud trpí dogmatismem a bohužel i nepoučeností při stereotypním srovnávání minulosti a současnosti, domova a ciziny. O konkrétní výklad dnešní situace se lze přít, ale nelze si již představovat, že můžeme ještě vychovávat podle pedagogických názorů z poválečných let.

Nelze říci, že by se pedagogická teorie této problematice vyhýbala. Existuje dosti článků a studií, jenže v drtivé většině pouze znovu a znovu proklamují

požadavek, aby mládež byla vychována k vědeckému světovému názoru. A právě v pouhém převzetí tohoto požadavku můžeme hledat zdroj potíží pedagogické teorie. Kromě uvedené proklamativnosti tomu nasvědčují i stálé rozpaky nad zařazením světonáborové výchovy do systému pedagogiky a odtrženost statí o světonáborové výchově od celkového proudu pedagogického myšlení.

V tomto článku se pokusíme o kritické shrnutí dosavadních poznatků o výchově mládeže k vědeckému světovému názoru a o takové utřídění problematiky, které by mohlo být východiskem další analytické a popřípadě i experimentální činnosti. Využíváme hlavně sovětských a československých pramenů, což je odůvodněno předmětem zkoumání. Známe-li uvedený požadavek na výchovu, je první otázkou, na níž máme odpovědět, otázka o vztahu světového názoru a výchovy mládeže, tedy otázka, čím je světový názor ve výchově mládeže.

V historii i v současnosti nalézáme přímý vztah mezi světonáborovými soustavami a soustavami výchovnými a pedagogickými. Projevuje se již v rozlišování výchovy na výchovu křesťanskou, demokratickou, humanistickou, komunistickou atd., tedy v podstatném rozlišování výchovy. Nenalezneme výchovné soustavy, která by nekorespondovala s určitým světovým názorem.

Světový názor, a to pochopitelně každý světový názor, obsahuje v sobě i určité řešení problému výchovy vůbec, tj. vymezení smyslu výchovy, jejích hranic, rozsahu výchovy co do životního času člověka i co do množství a druhu vychovávaných lidí. Tato funkce světového názoru se uplatňuje již při vytváření pojetí výchovy, při volbě a preferování určitých výchovných prostředků a popírání nebo omezování prostředků jiných. Příkladem může být pojetí tělesné výchovy v středověké křesťanské výchově, v antické výchově spartské, v anglické výchovné soustavě. To jsou skutečnosti, které jsou dnes již celkem nesporné.

Světový názor je tedy jedním z hlavních činitelů, které rozhodují o teoretické i praktické soustavě výchovy. Jakým způsobem a v jakých mezích, to by byla opět trochu jiná otázka. Pro naši úvahu je důležitější domněnka, že jistá výchovná soustava determinuje rozhodující životní zkušenost mladého člověka, tedy jeden z hlavních zdrojů jeho světového názoru. Tuto domněnku podporují některá pozorování zkušených vychovatelů.¹⁾

Méně zjevná je odpověď na stejnou otázku, když postupujeme obráceně, tzn. od prostředků výchovy. Snadno nalezneme případy, že v různých výchovných soustavách nalezneme stejné nebo velmi obdobné výchovné prostředky. V naší době jsme například svědky všeobecného šíření jednotné školy, prodlužování školní docházky, technického vzdělání i všeobecného šíření technických pomůcek ve vyučování. Při volbě a vytváření výchovných prostředků se zřejmě uplatňují některé objektivní podmínky výchovy víceméně přímo, bez okamžitého prostřednictví světového názoru. Z toho mj. vyplývá, že světový názor nemůže být přímým kritériem pro hodnocení výchovných prostředků a že nemůže vést k apriornímu rozhodování o nich, nemá-li nastat konflikt mezi výchovnou teorií a praxí.

Světonáborová výchova jako jisté zaměření výchovy je spíše než složkou nebo stránkou výchovy jejším principem, a to principem integrujícím. Tato integrační funkce světového názoru ve výchovné teorii i praxi odpovídá úloze, jakou má světový názor v dynamice lidské osobnosti a při vytváření společen-

¹⁾ Rajdlová, H., *Průměr není ideálem*, Kulturní tvorba, roč. II, 1964, č. 49, str. 3.

ského vědomí, a byla by tedy pouze speciálním případem obecné funkce světového názoru.

Avšak světový názor jako uvědomělý vztah člověka ke světu, vyznačující se jistými kvalitami, není jen smyslem výchovy a jejím integrajícím principem. Světový názor jako soubor velmi obecných výroků o světě a o místě člověka ve světě a jako obecná metoda lidského myšlení a jako obecný ideový základ lidského jednání vstupuje přímo v obsah výchovy, a to jednak jako společenská hierarchie hodnot, k nimž má dospět vychovávaný člověk, jednak jako součást učiva, jako součást teoretického poznání, které je člověku výchovou zpřístupněno a zprostředkováno. Právě tyto obecné ideje činí výchovu výchovou a odlišují ji od pouhé drezúry a vzdělávání od pouhého sdělování poznatků a návodu k jednání.

V tomto smyslu výchova vždy upoutávala pozornost filosofů a sociálních reformátorů. Výchova a zvláště výchova mládeže se každému mysliteli stala v jistém okamžiku jediným nebo aspoň jedním z hlavních prostředků, jak rozšířit vlastní ideje, jak získat stoupence a jak mrtvé abstraktní schéma ideální společnosti oživit novými lidmi, lidmi nového smýšlení, nových mravů a schopností. Tak je tomu konec konců i dnes, kdy se výchova k vědeckému světovému názoru stává nutnou a limitující podmínkou dalšího společenského pokroku.

Můžeme nyní shrnout hlavní závěry o úloze světového názoru ve výchově mládeže. Světový názor je tedy cílem výchovy, integračním principem výchovné soustavy a ve své teoretické podobě může být zároveň i součástí obsahu vzdělání.

Těžištěm sporu o této otázce v pedagogice je problém širší, totiž spor o světový názor samotný, neboť výchova a názory na výchovu jsou součástí dobových ideových zápasů. Ve světě stále trvá pochybování o základních jistotách vychovatelských, zvláště o smyslu výchovy. Celá plejáda německých pedagogických myslitelů, jakou jsou Th. Ballauf, K. Schaller, H. Weinstock, H. Arendt, W. Schadewalt aj., pojednává o krizi humanismu ve výchově; jejich myšlenky zjevně souvisejí s filosofickou antropologií, s úzkostmi člověka žijícího v rozděleném světě, v umělém prostředí techniky, v obavě před vlastní schopností i nemožností atd. Nemůžeme se domnívat, že nic z toho se nás netýká, že máme úplnou jistotu ve všech podstatných otázkách vztahu člověka a světa, že tedy ve výchově stojíme pouze před otázkou správné a účinné metody. Vážné spory světonázorového charakteru uvnitř komunistického hnutí spolu s trpkou vychovatelskou zkušeností po odhalení kultu osobnosti nás přesvědčují, že ve výchově k vědeckému světovému názoru nejde jen o neschopnost metodickou. Spor o světový názor samotný můžeme proto skutečně práve považovat za těžiště sporu zdánlivě již pouze čistě pedagogického.

V mezích tohoto sporu se objevuje trojí zásadní řešení problému světonázorové výchovy. První řešení je popírání světonázorového zaměření výchovy, požadavek, aby výchova — aspoň veřejná výchova ve školách — byla oproštěna od jakéhokoliv světonázorového zaměření. Argumenty pro toto řešení jsou rozmanité — popírání existence světového názoru, chápání světového názoru jako víry nezávislé na vědě a rozumu člověka, požadavek autonomnosti vědy a tedy i vzdělání ve vědách, zvláště ve vědách přírodních apod. Popírání světonázorové výchovy může mít v jisté historické souvislosti i pokrokový ráz, jak tomu bylo v našich zemích v boji za laicizaci školy, nebo vede-li k modernizaci obsahu vzdělání, k překonání filosofických omylů a anachronismů.

Avšak toto řešení samo je projevem filosofického pozitivismu (nebo pragmatismu), a tím popírá samo sebe. Také zastánci tohoto pojetí přicházejí s určitou soustavou učiva a tato soustava jako každá jiná má svou mravní a světonázorovou hodnotu, i manifestovaná světonázorová ne-výchova je výchovou k světovému názoru, ať už utajenou či neuvědomělou. Popírání světonázorové výchovy v didaktické rovině vede k prakticismu a k snížení úrovně teoretického a obecného vzdělání.

Druhé řešení problému světonázorové výchovy lze označit jako liberální. Vyplyvá z tvrzení, že světový názor je intimní, soukromou záležitostí každého jedince (rodíčů, učitelů i žáků) a vytvoření a volba světového názoru se ponechává jemu samému. Odtud vede zpravidla cesta ke konfesijním školám. Když pomíneme důsledky, které má toto řešení pro školskou síť (množství malých škol a malých tříd) a pro vzájemné rozdělování lidí již od útlého věku, shledáme hlavně tyto námitky: 1. liberálnost a tolerantnost tohoto řešení je pouze zdánlivá, nikdy se nevztahuje na jakýkoli světový názor a 2. také názorová svoboda žáka je zdánlivá, neboť místo něho rozhodují rodiče, učitelé a ten, kdo zřizuje konfesijní školy; často rozhodují proti jeho vůli, což odpovídá faktu, že světový názor jako každé jiné lidské vědění je součástí obecného kulturního dědictví a jedinec sám již nemůže dospět k vlastnímu světovému názoru jiné než primitivní úrovně, aniž si osvojí toto dědictví. Liberální řešení je živé v některých buržoazních zemích, ačkoliv celková tendence je i tam již jiná, totiž tendence intenzívně šířit jednotnou ideologii v rámci státu nebo dokonce ve skupině států. Praktickou výhodou liberálního postupu je jeho přitažlivost pro dospívající mládež, která má v daném případě pocit volnosti a volby a která pak zpravidla dosti intenzívně studuje různé světonázorové otázky a získává pocit značné odpovědnosti za vlastní názory.

V souvislosti s liberálním řešením problému světonázorové výchovy znovu vyvstává otázka práva na výchovu, práva zasahovat do vývoje člověka, a tak předurčovat jeho vývoj, a spolu s tím i otázka názorové volnosti učitele. Tyto otázky mají podle mého mínění obecnou platnost a nelze je přehlížet. Popírání nebo přehlížení těchto problémů vede ke školské politice, která preferuje konformní učitele bez ohledu na jejich učitelské kvality a v praktické výchovné činnosti může vést v pozdějším stadiu výchovy k rozkolu žáků a učitele, k ztrátě učitelské mravní autority.

Volba jistého světonázorového zaměření výchovy, a stejně tak i právo vychovávat mladého člověka, je dána pravdivostí, a tím i společenskou pokrokovostí světového názoru. Věcná oprávněnost určitého názoru pak určuje i míru tolerantnosti světonázorové výchovy. Mocenské vlivy ve vztahu společnosti k učitelstvu i ve vztahu učitelů k žákům sice existují a jsou reálně možné, ale dříve či později vedou k důsledkům, o nichž jsme se již zmínili. Aktuální a zpravidla pomyslný politický zisk při paušálním šíření a prosazování osobních názorů na kybernetiku, dědičnost, ekonomii apod. má, jak se soustavně přesvědčujeme, vážné důsledky právě pro světonázorovou výchovu lidí, a to třeba až v době, kdy dávno opustili školní lavice. Dochází k osobnímu zklamání, k nechuti veřejně pracovat, k paušálnímu zamítání teorie, nekritickému hledání jiných názorů apod.

Stanovisko, které hodnotí světový názor určující výchovný systém a vstupující v obsah výchovy z hlediska pravdy, vede k třetímu řešení problému světonázorové výchovy. Tím je postulát o nutnosti světonázorového zaměření výchovy a o nutnosti a potřebě vlivu na světonázorový vývoj jedince, a to jak

z hlediska sociálního, tak i individuálního pokroku. Tato myšlenka je shodnou ideou výchovných systémů v socialistických zemích a hlavní myšlenkou marxisticky orientovaných prací o světonázorové výchově. Tato výchova má podle dosavadních prací dvě stránky — pozitivní, tj. vytváření vědeckého světového názoru ve vědomí žáků, a negativní, tj. ateistickou propagandu a překonávání přežitků ve vědomí mládeže. Obě stránky působí na intelekt, emoce a vůli žáků.

Toto třetí řešení, tj. cílovědomá a záměrná světonázorová výchova mládeže, je příznačné pro výchovné systémy naší doby téměř na celém světě. Veřejné mínění a názory širokých vrstev obyvatelstva jsou v naší době tak významným společenským činitelem, že prakticky žádný vládní systém neponechává jejich utváření náhodě a živelnému průběhu. Podle kusých informací můžeme soudit, že ideologický tlak na žáky třeba v amerických školách je daleko intenzivnější, než je tomu u nás. Nejde tedy dnes o rozdíl mezi výchovou světonázorově neutrální a výchovou, která cílevědomě a otevřeně usiluje o jisté světonázorové zaměření. Rozdíl je právě v rozdílném zaměření, přičemž všichni tvůrci a vykladači výchovného systému vyhláší vlastní světonázorové zaměření za pravdivé a jediné správné, což platí i pro zastánce náboženského zaměření výchovy.

Znovu tedy vidíme, že těžištěm pedagogického sporu je skutečně spor světonázorový. Jestliže se však z dobrých důvodů rozhodujeme pro marxistický světový názor, neznamená to ještě, že jsme tento problém vyřešili. Spory o pravdivost a správnost jednotlivých otázek uvnitř téhož světového názoru i mezi různými světovými názory trvají a budou nutně pokračovat, to je jeden důvod. Dalším důvodem je existence různých světových názorů a jejich další vývoj. Tato různost je historickým faktem, který nelze ve výchově mládeže nerespektovat. A konečně přijetím jistého světonázorového zaměření se před námi otvírá vlastní pedagogický problém, otázka, jak vychovávat.

Věcné spory, jakými dnes jsou třeba spory o myšlenku všelidového státu, o charakter současné etapy lidského vývoje o unitární přírodovědný výklad světa apod., mohou vstoupit do výchovy opět jenom jako spory, nikoli jako hotové či neměnné pravdy. To dává marxisticky orientované světonázorové výchově její příznačný ráz, tj. otevřenost, neuzavřenost a neustálý zřetel k realitě jako k zdroji a verifikaci každého lidského poznání. Pokud tomu tak není, přestává být výchova orientována marxisticky a mění se bez ohledu na to, co se manifestuje, ve výchovu orientovanou řekněme v duchu Hegelovy filosofie nebo ve výchovu náboženskou, v níž se jen vyměnili svatí a dogmata.

Velmi svízelná je otázka o výchovných důsledcích existence různých světových názorů, které vznikají a vyvíjejí se ve vzájemném střetávání. Nejde tu o novou podobu Platonových pochybností, zda mládež má být seznamována také s nepravými názory, nebo o novou podobu starostí církevních otců, zda mají být vykládány či zatajovány spisy pohanské. Aní snad už nemusíme brát vážně návrhy, aby výchova ve zkratce provedla dítě po stejných stupních, po kterých probíhal kulturní vývoj lidstva. Otázka zní jinak, zda vědecký světový názor, který jako forma společenského vědomí existuje a vyvíjí se v protikladu a v překonávání starších i současných nevědeckých světových názorů, potřebuje také při výchově jednotlivce svůj protiklad.

Doposud se výchova k vědeckému světovému názoru opravdu dělala tímto způsobem, což opravňovalo i rozlišování pozitivní a negativní stránky světonázorové výchovy. Konečně to odpovídalo realitě výchovné situace. Nejenže

objektivně existovaly různé světové názory, ale titíž lidé byli vychovááni dvojím způsobem, ať v prvních letech školní výchovy nebo jinak ve škole a jinak v rodině. Logika převýchovná tu byla na místě. Ale tato situace se od základu mění a mnoho dětí dnes například prostě nemá žádné náboženské představy. Jsou-li tyto důvody správné, zůstávala by jediným pádným důvodem pro zachování negativní stránky světonázorové výchovy pouze prevence na možná setkání s jiným názorem, tedy jakési světonázorové otužování. Přijmeme-li na okamžik tento předpoklad, zjistíme velmi snadno, že je nereálné, abychom uchránili mladého člověka před všemi možnými vlivy tím, že bychom mu kupříkladu vyložili a vyvrátili všechna známá náboženská učení. Opravíme-li původní předpoklad dalším předpokladem, že překonáním jednoho náboženství vyvarujeme člověka před jakýmkoli náboženstvím, nemůžeme neodpovědět na otázku, proč tedy vůbec by neměla být světonázorová výchova natolik obecná, aby člověku umožnila odpověď na jakoukoliv otázku, tedy i na jakoukoliv nesprávnou otázku.

Domnívám se, že by tomu tak mělo být. Budou-li výsledkem výchovy skutečně obecné názory člověka, skutečně obecná metoda myšlení a jednání, bude člověk schopen orientovat se nejen v dosud známých nesprávných názorech, ale i v těch, které teprve vzniknou. Přitom schopnost člověka kriticky analyzovat, hodnotit a řešit kterýkoliv problém by měla být jedním z hlavních kritérií při posuzování světonázorové úrovně člověka. Proti trvalému rozlišování pozitivní a negativní stránky světonázorové výchovy mluví i to, že výchova nemůže mít dvojí systém. Tím se nijak nepopírá, že výchova jako překonávání výchozích stavů obsahuje negaci. Zde se pouze tvrdí, že výchozím stavem nemusí být nesprávný názor, ale že jím může být prostě neznalost, tedy absence názoru. Výchova pak bude postupovat od věcí a jevů k teorii, nikoli od teorie k teorii. Nezprostředkuje názor na teorii, nýbrž názor na svět.²⁾ Vyození všech potřebných důsledků z faktu, že objektivně existují různé světové názory, závisí také na dostatečném poznání zákonů transferu poznatkových struktur a mentality mládeže (lákavost méně známých názorů apod.), je tedy dosti dlouhodobou záležitostí.

Z povahy a úrovně lidského poznání, jak jsou reprezentovány dobovým názorem na svět, můžeme vyvodit i některé důsledky pro způsob výchovy mládeže.

Zřetel k objektivní realitě, který je podstatným znakem vědeckého světového názoru, vylučuje pouhé sdělování a vštěpování světonázorových výroků do vědomí mládeže, vylučuje dokonce i vštěpování nesporných výroků. Člověk by pak jen věřil tam, kde by měl vědět, a je víceméně věcí náhody, zda věří lékaři či šarlatánovi, zda věří v anděly či v kosmonauty. Zřetel k realitě naopak vyžaduje značně rozsáhlé poznání jevů objektivní reality, třídění těchto jevů, postížení souvislosti mezi nimi, tedy značnou erudici, která podmiňuje pravdivé světonázorové zobecnění. Vyžaduje také značný kontakt s realitou, vyžaduje, aby žák co nejvíce zasahoval — zřejmě prací — do reality. Jenže životní situace mladého člověka, tj. život ve škole mimo produktivní práci, je objektivně příznivější pro výchovu jiného světového názoru než vědeckého. Navíc dnešní realitu, zvláště sociální, lze individuálně obsáhnout jen obtížně, útržkovitě, po příliš dlouhé době. Celá kultura, věda a umění se postavily mezi člověka a svět a bez ovládnutí této kultury je poznání světa

²⁾ *Výchova k vědeckému světonázoru v škole*, SPN, Bratislava 1960, str. 35.

chaotické, zásah člověka do reality je nahodilý a výsledky tohoto zásahu jsou těžko postižitelné. Tak dospíváme k základnímu paradoxu soudobé výchovy: člověk by měl pracovat, aby mohl být vzdělán, a měl by být vzdělán, aby mohl pracovat. Vyřešit tento paradox znamená objevit spolehlivou cestu světonázorové výchovy, cestu k uspořádanému zvládnutí poznatků o světě a o místě člověka ve světě, k aktivnímu a poučejícímu životnímu postoji člověka. Základní objev byl učiněn, když byl v lidské práci poznán nutný prostředek výchovy a když ukončením izolace školy od ostatní společnosti byl nalezen východ ze školských labyrintů. Ale základní objev ještě neznamená, že je již vytvořen odpovídající systém výchovy. Proto jsme svědky různých kompromisů a střídajících se extrémních řešení, jak lze doložit na osudech výrobní práce žáků.

Klíčovým článkem výchovné soustavy je vzdělávání mládeže. Proto se nyní soustředíme na otázku, jaký je tedy vztah mezi vzděláváním mládeže a výchovou mládeže k vědeckému světovému názoru.

Vzdělání se dnes všeobecně pokládá za nutnou podmínku nebo za předstupeň výchovy k vědeckému světovému názoru. Jistý spor vyvolává teprve otázka, zda šíření vědeckých poznatků je postačující cestou světonázorové výchovy nebo zda je nutná ještě světonázorová výchova existující nad vzděláním nebo mimo vzdělání, třebaže předpokládající vzdělání.

Druhý názor se uplatňuje zvláště v souvislosti s ateistickou výchovou a opírá se převážně o psychologické argumenty, zvláště o citovou závislost lidí na určitém světovém názoru. Úvahy tohoto druhu vedly k značnému počtu studií o přínosu konkrétního učebního předmětu k světonázorové výchově. Myšlenkový postup většiny těchto studií lze schematicky vyjádřit takto: Máme dán určitý učební předmět (v tradiční podobě nebo odvozený ze systému příslušné vědní disciplíny aj.) — může přispívat výchově k vědeckému světovému názoru? — ano — čím? — sdělením konkrétních poznatků (popřípadě i vstřípením jisté metody) umožňuje přistoupit k světonázorovému zobecnění nebo dokázat správnost některých světonázorových výroků — některé učivo je z tohoto hlediska zvláště exponované — výčet tohoto učiva a příklady, jak maximálně využít této příležitosti k světonázorové výchově. Proti uvedenému myšlenkovému schématu můžeme vznést několik námitek. Za hlavní musíme pokládat námitku, že postup od jednotlivého předmětu k světovému názoru je jednostranný. Tímto způsobem odůvodníme totiž existenci libovolného učebního předmětu, neboť světový názor je natolik obecný, že se »dá vyvodit a prokázat« z libovolných jedinečných poznatků. Uvedený myšlenkový postup je často zjednodušenou aplikací úvah o vztahu vědy a filosofie, a tím si lze vysvětlit, proč se dostává do značných nesnází při zdůvodňování tzv. výchovných předmětů. Ani úvahy o celém učebním plánu, pokud fakticky pouze shrnují několik úvah uvedeného typu, neznamenají jistou metodu,³⁾ totiž metodu, kdy z rozboru světonázorové výchovy nebo z rozboru funkcí světového názoru dokážeme zjistit míru výchovné hodnoty jednotlivých předmětů a zároveň posoudit, zda soubor a uspořádání učebních předmětů je z hlediska výchovy k vědeckému světovému názoru úplný a účelný.

Pojetí, které pokládá světonázorovou výchovu za jakousi nadstavbu vzdělání, je spojeno také s jistým výkladem pojmu vzdělání. Vzděláním se rozumí buď jen osvojení souboru vědomostí, dovedností a návyků, nebo se fakticky

3) *Základy komunistické výchovy*, SPN, Praha 1963, str. 114—117.

rozlišují ve vzdělání jakési dva stupně, jednak právě osvojení vědomostí, dovedností a návyků a jednak vytvoření světového názoru. V obou případech se předpokládá, že existují jednotlivé poznatky, které jsou světónázorově neutrální. Vezmeme-li v úvahu, že jednotlivé poznatky existují pouze a jenom v nějaké soustavě, v závislosti na jiných poznatcích, nemůžeme přijmout tento předpoklad, a tím musíme pochybovat i o celém pojetí. Podat jednoznačné vysvětlení vzniku těchto názoru není možné, pravděpodobně půjde o zastaralé rozlišování logických soudů nebo o přílišnou abstrakci faktu, že stejné poznatky se vyskytují v různých soustavách (ať pojmových nebo vzdělávacích). Existence jednotlivých poznatků je zcela abstrahována od závislosti na soustavě, poznatky se jeví jako samostatné a jakoby teprve dodatečně se jim dává smysl, v tomto případě výchovný. Ve skutečnosti neexistuje vzdělání bez výchovného smyslu, nýbrž jen vzdělání odlišující se různým smyslem.

Jiným a závažnějším důvodem pro uvedené pojetí vztahu vzdělání a světónázorové výchovy je psychologická nauka o vývojové triádě, podle níž si člověk nejdříve osvojuje vědomosti, pak je zpracovává (nebo také ne) ve světový názor a pak dospěje k přesvědčení, k morálce.⁴⁾ Tato triáda, připomínající reflexní oblouk, není podle mého názoru prokázána. Uvedené pojetí přeceňuje případy, kdy existuje nesoulad mezi názory a jednáním člověka nebo nesoulad mezi jednáním a schopností vyjádřit své vlastní názory. Avšak tyto případy mají blíže k vývojovým deviacím než k normálnímu duševnímu vývoji, pokud nejsou vyvolány společenským nátlakem. Také obecná tendence lidského vědomí a osobnosti člověka k jednotě, k vytváření celku není v souladu s uvedenou triádou a vede nás přinejmenším k pochybnostem. Psychologické práce jiného druhu, například studie J. Piageta a práce vycházející důsledně z myšlenky homeostaze, stejně jako výchovatelské zkušenosti, nedovolují přijmout představu, že individuální vývoj člověka jde od předstupně světového názoru (tj. vzdělání) k vytvoření světového názoru a odtud k dalšímu stupni, k jednání, k vytvoření morálky. Vývoj člověka jde spíše od jednoho stupně světového názoru k dalšímu stupni, a to pravděpodobně od zjednodušeného, smyslového a neuvědoměného světového názoru k názoru bohatějšímu, racionálnímu a uvědomovanému.

Představa, že výchova k světovému názoru může a má následovat až tehdy, když si člověk osvojí relativně nezávislé vědomosti, vede v didaktice pouze k hledání takových souvislostí mezi světovým názorem člověka a jeho vzděláním, které by měly platit shodně pro všechny školní stupně. Například význam poznání přírody je pak nezřídka vykládán velmi shodně pro vyučování na škole základní i střední. Ve speciálních didaktikách a ještě častěji ve školní praxi vede tato představa obvykle k neústrojnému spojování jediného poznatku žáka se značně obecným světónázorovým výrokiem.⁵⁾

Při výchově mládeže k vědeckému světovému názoru je tedy rozhodující samo vzdělávání, tj. jeho obsah, uspořádání a metoda, nikoli nějaká přídatná výchovná činnost. Jaká je souvislost mezi určitým druhem a stupněm vzdělání a světovým názorem mládeže?

Různé druhy škol, a tedy i různé druhy vzdělání, vychovávaly nejen skupiny lidí s různými pracovními schopnostmi, nýbrž i lidi odlišující se dost

4) Viz např. Smirnov, A. A.: *Voprosy psihologii ličnosti sovetskogo školnika*, Sovetskaja pedagogika, roč. 1950, č. 2, str. 73.

5) Viz např. Hatašová, D.: *Vychováváme příští občany komunistického státu*, Socialistická škola, roč. 1963–64, č. 2, str. 96–102.

výrazně svým vztahem ke světu a názorem na svět. Absolvent herbartovského gymnasia byl zpravidla kromě jiného přesvědčen, že existoval kdysi zlatý věk, kterému se lidstvo vzdaluje nebo jen s námahou přibližuje, měl řadu vyhraněných názorů o osudu vlastního národa, o poslání inteligence atd. Absolvent buržoazní střední školy měl zpravidla značně vyhraněné názory etické, byl stoupcem a znalcem názorů Masarykových, byl přesvědčen o demokratičnosti Československa atd. Nejde o úplnost tohoto popisu, ani o hodnocení uvedených názorů, ani o odchylky od tohoto všeobecného obrazu. V těchto příkladech je obsažena jistá výchozí skutečnost, že určitý vyhraněný typ školy, a tím i typ vzdělání, vede k dosti vyhraněnému názoru mladých lidí na svět a na své vlastní postavení a poslání v tomto světě. Podle běžné zkušenosti můžeme soudit, že podobné rozdíly, snad jen v menší míře, můžeme pozorovat i mezi absolventy různých vysokých škol ze stejné doby. Tyto rozdíly vznikají i tehdy, když nejsou záměrně pěstovány, nebo dokonce v protikladu k výchovnému záměru. Čím se však typy vzdělání vždy významně liší, je výběr učiva, jeho uspořádání a metoda učební. Můžeme snad i tvrdit, že míra těchto rozdílů zhruba odpovídá i míře světonázorových rozdílů mezi absolventy.

Rozdílný výběr soustavy učiva a učební metody zjistíme hlavně historickým srovnáním. Určitá světonázorová orientace rozhoduje o celé koncepci učebního předmětu, což je zjevné hlavně u společenskovědních předmětů jako je třeba dějepisu. Ten je jednou historií královských rodů, jindy historií válek a pohrom, jindy historií lidské kultury, jindy historií výroby a směny. I dějepis chápaný jako genealogie králů by mohl být interpretován z hlediska marxismu a poskytl by příležitost ke konfrontaci s nemarxistickými názory. Avšak jako všeobecně vzdělávací předmět by byl i v marxistickém podání nesouladný s výchovou k vědeckému světovému názoru, protože by deformoval vztah člověka k dnešnímu světu a k živým tradicím minulosti.

Celková tendence dnešního vzdělávání směřuje k teoretickému vzdělání, které se ukazuje jedinou cestou, jak poznat svět v takové míře, která je vynucena potřebami praktického života, potřebami dalšího vývoje vědy i potřebami výchovy k vědeckému světovému názoru.

Obecnou tendencí ve volbě učebních předmětů a učební látky je i orientace na vzdělání ve vědách, zvláště ve vědách přírodních. Dokonce i společenské vrstvy, pro které bylo a zůstalo vzdělání jen okrasou a životní výsadou, hledají pro svou mládež vzdělání ve vědách, jak můžeme vidět na vývoji některých anglických škol.

Z těchto tendencí vznikají dvě obtíže — nesoulad mezi vyloučením člověka z vědy, objektivací lidského poznání a výchovným posláním vzdělání ve vědách, a za druhé intelektuální náročnost tohoto typu vzdělání, která je dosud spojena s jistou sociální výlučností a s rozpadem tradičních vyučovacích systémů při přílivu méně nadaných žáků do vyšších typů škol.

Intelektuální náročnost je nutným důsledkem výchovy k vědeckému světovému názoru, aspoň do té doby, dokud nebude uskutečněno závazné středoškolské vzdělání nebo pokud nebudeme jisti, že současné společenské a pracovní poměry přivedou pracovníky s nižším vzděláním živelně k vědeckému světovému názoru. Snad právě tyto úskalí vedlo Lunačarského bezprostředně po Říjnové revoluci k návrhu vytvořit jakési socialistické náboženství, které by právě takové úskalí překonalo. Neobstál-li názor Lunačarského krátce po revoluci, nemůže být vůbec vážně obnovován dnes. Zásadním řešením je jistě

myšlenka a praxe soustavného vzdělávání člověka po celý život. Přesto zůstává nevyřešeným problémem výchova k vědeckému světovému názoru těch lidí, kteří ukončují své vzdělání základní školou, která podle dnešního mínění nemůže zaručit ani vytvoření základů světového názoru.

V uspořádání učiva, v struktuře vzdělání nalezneme rozdíly podmíněné rozdílným výběrem učiva a rozdíly v sjednocování vzdělání. A právě sjednocování či nesjednocování učiva v systém a způsoby, jimiž se usiluje o soustavnost a vnitřní, poznávací jednotu vzdělání, mají zřejmě rozhodující vliv na světonázorové zaměření výchovy. To je starší problém ústředního učebního předmětu čili koncentrace vyučování, to je i problém jednotlivých idejí u Brunera. Tyto jednotlivé ideje, to je také otázka kategorií, »nazíracích forem«, v nichž bude člověk myslet, a cílů, o něž bude usilovat. Celá věc je tak obtížná proto, že je v rozporu s celým stavem dnešní vědy, která se stále více štěpí a stále méně srozumitelně vyjadřuje. Teoretickým řešením podle současné pedagogiky je teorie základního učiva a mezipředmětných vztahů u O. Chlupa, teorie exemplárního a kategoriálního vzdělání u Klaffkiho a teorie poznatkových struktur u Brunera, vyvozená snad z Piagetovy psychologie. Velmi podnětná je i snaha pedagogů v NDR o vnější sjednocení vzdělání (např. Neuner aj.), avšak tato snaha není dosud teoreticky vyhraněná. Také v praxi stojíme stále před klíčovými otázkami, zda struktura učebních plánů odpovídá struktuře současné vědy, soudobému světu, životním úkolům nových generací a harmonii lidské osobnosti, jak didakticky vyjádřit nastávající dotyk lidských kultur, nebo před otázkami poměrně snadnějšími, zda základní škola má vhodný ústřední předmět, zda na střední škole by tímto předmětem neměla být filosofie, dovolující myšlenkově spojit vzdělání modernizované v jednotlivých učebních předmětech, a moderní logika, která by spojila a zpřístupnila řeč různých oborů.

Obdobné souvislosti jako mezi výběrem a uspořádáním učiva a světovým názorem mladých lidí nalezáme i mezi metodami vzdělávání a světonázorovou výchovou. Hledání se v poslední době soustřeďuje na metodu dialogu mezi vychovatelem a vychovávaným, na vyučovací postupy umožňující a podporující aktivitu žáků, na problémovou metodu apod. Hlavní otázkou však podle mého mínění jsou značné nároky marxisticky orientovaného vzdělání na intelekt žáků i učitelů, dětí i rodičů. Má-li být světový názor skutečně názorem vědeckým, musí být především záležitostí rozumu a výchova pak nemůže být v zásadě jiná, nemůže neexistovat shoda mezi povahou cíle a prostředků. Tím se nijak nepopírá existence a význam emocí, jenže citovým působením můžeme pouze vyvážit působení rozumové, nikoli ho tak nahrazovat. Těžištěm přesvědčování je důkaz, bez něho se mění v demagogii. Zvýšit rozumové schopnosti lidí a zároveň zpřístupnit vědecké poznání nižšímu intelektu mladších dětí a méně nadaných jedinců, to je hlavní obtíž metody vzdělávání, metody světonázorové výchovy.

Přehlédneme-li nyní souhrn otázek, k jakým vede zájem o souvislost mezi vzděláním a světovým názorem člověka, zjistíme, že to jsou otázky, které se v pedagogice již dlouho vyskytují jako problémy vzdělání. Hledáme-li cíle světonázorové výchovy, zjistíme, že hledáme cíle vzdělání; totéž se ukazuje při hledání obsahu a metod světonázorové výchovy. Problém vzdělání člověka, to je formulace problému výchovy člověka k vědeckému světovému názoru, která odpovídá soustavě pedagogiky a je řešitelná jejími metodami.

Nyní také musíme opravit původní otázku. Nemůže jít o vztah vzdělání

člověka a světového názoru člověka, protože je zřejmé, že světový názor je integrální, součástí vzdělání, jeho systematizující stránkou. Vytvoření světového názoru je přímo znakem pojmu vzdělání a kritériem vzdělanosti člověka. Neboť co je to vlastně vzdělání?

Vzdělání je v podstatě chápáno dvojím způsobem. Jednak jako vyzbrojení člověka poznatky a schopnostmi, které jsou předpokladem pro vykonávání určité činnosti, jednak jako zušlechtnění člověka zpřístupněním lidské kultury jedinci, tj. učinit ho schopným žít v současném světě.

První stanovisko se uplatňuje hlavně v odborném vzdělání. Jako obecný přístup ke vzdělání je velmi pochybné, neboť z poznatků a schopností člověka činí něco, co je mimo člověka, nezávislé na člověku, a co může být do člověka vloženo, aniž by se změnil člověk sám. Vzdělání se tak degraduje na instrument, na pouhé nářadí, které člověk buď má či nikoliv, a vzdělávání se nutně stává opětovným hledáním a používáním norimberského trychtýře. Toto stanovisko není jen jednou z pedagogických teorií, neboť se vyskytuje i u jednotlivých studujících, zvláště u starších lidí, kteří studují při zaměstnání. To znamená, že vzdělání, má-li vést člověka k vědeckému světovému názoru, ještě vyžaduje, aby vychovávaný člověk vnitřně přijal cíle výchovy, aby nastalo zniternění smyslu výchovy.

Vzdělání v druhém pojetí, tzn. jako zušlechťování osobnosti člověka v souladu s obecnými lidskými záměry a tužbami, je jako veškerá výchova překonáváním přirozeného stavu člověka, výchozího vývojového stavu, umocněním a kultivací přirozených lidských vlastností, je součástí a progresivní tendencí vývoje člověka i lidstva. Východiskem k vyřešení problému vzdělání je pak reálný vztah reálných lidí k reálnému světu a vzdělání samo je poznáním a pochopením tohoto vztahu a vyvozením všech logických i praktických důsledků. Vzdělání pak není převzetím sumy poznatků, ale stálým poznáváním světa směřujícím a dospívajícím k jeho pochopení, k moudrosti, jak říkali starověcí myslitelé.

Výchova k vědeckému světovému názoru je pak obecným vzděláním v logickém slova smyslu, a to jak ve vzdělání všeobecném (tj. všeobecně závazném nebo rozšířeném), tak ve vzdělání odborném. Přitom sám požadavek, aby každý člověk byl vzdělán odborně, tj. pro určitou práci, aby toto odborné vzdělání bylo dosti vysoké, je už jeden z důsledků obecného vzdělání v určitém pojetí, které vyplývá z konkrétní historické podoby vztahu lidí ke světu a z vědeckého světového názoru jako formy společenského vědomí.

Světónázorová výchova tedy směřuje k celému vztahu mezi člověkem a světem, k vztahu člověka k přírodě, k technice, k různým stupňům a okruhům společnosti a k vztahu člověka k sobě samému. Její výsledky jsou obsaženy ve všech životních postojích člověka. Proto snad není nutno v této souvislosti obsáhle dokládat, že poznání veřejného života a poznání života státního celku a postoje člověka k politickým událostem, stejně jako jeho postoje mravní jsou jen jednou z oblastí, v nichž se světový názor člověka projevuje a utváří.

Existující vztah mezi mládeží a světem a světový názor jako pochopení tohoto vztahu a zdokonalování člověka pro neustávající střetávání se světem jsou polem poznání výchovy mládeže k vědeckému světovému názoru. V mezích těchto skutečností je nutno řešit otázky vlivu učitele na světový názor žáků, poznávat a hodnotit jejich názory, zkoumat změny v mentalitě mládeže, její pochybnosti, její zdroje a cesty poznání.



Světónázorová výchova je aktuálním problémem současné výchovné teorie i praxe. Společenská a individuální potřeba člověka, vyjádřená postulátem výchovy k vědeckému světovému názoru, je formulována v soustavě pedagogických kategorií jako problém vzdělání člověka a pouze v tomto vymezení je řešitelná metodami pedagogiky.

Hlavním článkem tohoto problému je jednota, ucelenost a harmonie vzdělání. Jde tedy o jednotu poznání, k němuž člověk dospívá osvojením vědy, práce a umění, o jednotu všech cest k poznání světa, tedy o jednotu poznatků z různých vědních odvětví, pracovních oborů a druhů umění, o jednotu osobnosti vychovávaného člověka, o jednotu poznání světa a postoje ke světu.

Jednou z cest k řešení tohoto problému může být analýza společenských a individuálních funkcí světového názoru člověka, analýza soudobé kultury z hlediska výchovných potřeb, konkrétní poznání dobových a místních podmínek světónázorové výchovy a hledání způsobů, jak konkrétně formulovat cíle světónázorové výchovy, a analýza a zobecňování zkušeností s průběhem výchovy mládeže.

Tím se řešení problému světónázorové výchovy včlení do proudu současného pedagogického myšlení, nebude k němu jen vnějšně přidáno a teoretické řešení bude moci splnit naléhavý požadavek výchovné praxe — přejít od zvyšování intenzity světónázorové výchovy k nové kvalitě této výchovy.

Do redakce došlo v červenci 1965.

LITERATURA

1. Ballauff, Th.: *Die Grundstruktur der Bildung*, Weinheim, Beltz 1953.
2. Bruner, J. S.: *The Process of Education*, Harvard university Press, Cambridge 1960.
3. Cipro, M.: *O vědeckoateistické výchově žáků*, Praha, SPN 1960, 2. vyd.
4. Cvekl, J.: *Člověk a světový názor*, Praha, SNPL 1962.
5. Frenclovský, F.: *Otázky výchovy k vědeckému světovému názoru a k vědeckému ateismu ve škole*, Praha, SPN 1960, 2. vyd.
6. Glogar, A.: *O výchově k vědeckému světovému názoru ve škole*, Praha, SPN 1962, 2. vyd.
7. Helling, F.: *Neue Allgemeinbildung*, Schule und Nation, Schwelm i. West. 1963.
8. Hornowski, B.: *Psychologiczne podstawy kształtowania poglądu na świat dzieci i młodzieży*, Poznań, PFN 1959.
9. Hraše, J.: *K psychologické problematice vytváření světového názoru žáků*, Komenský, roč. 82 [1958], č. 8, str. 452—459.
10. Jiránek Fr.: *Činnost a myšlení žáků 1. ročníku*, Komenský, roč. 88 [1963], str. 241—246.
11. Kabele, J.: *Některé problémy výchovy k vědeckému světovému názoru ve vyučování matematice*, *Matematika ve škole*, roč. 14 [1964], č. 6, str. 805—312.
12. Krupskaja, N. K.: *Pedagogičeskije sočinenija*, t. 3, Moskva 1959.
13. Pravdík, R.: *Poznatky z výchovy k vědeckému světovému názoru na školách*, *Jednotná škola*, roč. XVI [1964], č. 3, str. 193—212.
14. *Problemy teorii vychovaniá*, Warszawa, PZWS 1957, str. 24—39.
15. Říha, A.: *Výchova k vědeckému světovému názoru — podstata ideologické práce*, *Učitel'ské noviny*, roč. 14 [1964], č. 7.
16. Klaffki, W.: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim, Beltz 1959.
17. Sukuba, D.: *K aktuálním otázkám teorie a metodiky občanské výchovy*, *Jednotná škola*, roč. XVI [1964], č. 4, str. 289—303.
18. *Vospityvať molodež v duče kommunističeskoj ideologii*, *Sovetskaja pedagogika*, roč. XXVII [1963], č. 7, str. 3—11.
19. *Výchova k vědeckému světovému názoru v škole*, Bratislava, SPN 1960.
20. *Základy komunistické výchovy*, Praha, SPN 1963.
21. *Z teorie výchovy a vyučování*, Praha, NCSAV 1962.