

K metodice výzkumu světonázorové výchovy

Prof. dr. ZDENĚK KOLÁŘ, DrSc.,
katedra pedagogiky filozofické fakulty
Univerzity Karlovy, Praha

Význam vědeckého světového názoru člověka socialistické společnosti je nesporný. Rozborem jevu světový názor, vědecký světový názor, ¹⁾ rozborem procesu formování světového názoru člověka ²⁾ došla teorie světového názoru a teorie jako formování k přesvědčení, že stejně jako jiné kvality osobnosti lze záměrně formovat i její světový názor určitého obsahového a společenského zaměření, že tedy lze vychovávat světový názor určitého zaměření. Odtud pak rozvíjení speciální teorie světonázorové výchovy.³⁾ Ta vychází ve svém rozpracování problematiky teorie světového názoru (jako filozofické disciplíny) z teorie formování světového názoru (rozpracovávané zatím rovněž jako filozofická problematika) i z obecné teorie výchovy, a tedy i z uplatnění zákonitostí pedagogických. Konstituování vlastní teoretické základny procesu světonázorové výchovy bylo podmíněno i tím, že tato problematika byla formulována ve státním badatelském plánu jako relativně samostatný úkol a že je rozpracována mezinárodní spoluprací socialistických zemí.

Oprávněnost rozpracování procesu světonázorové výchovy jako relativně samostatné organické součásti systému komunistické výchovy zejména mladé generace je tedy podložena teoretickým rozborem této problematiky. Problém konstituování v praxi systému výchovy, jehož cílem je zformovat světový názor generace jako vědecký světový názor dělnické třídy a socialistické společnosti, je natolik významný, že je nezbytné formulovat a řešit tento problém teoreticky jako relativně svébytný, hledat specifické postupy odpovídající zákonitostem tvorby světového názoru člověka. Teorie již zpracovala řadu otázek. Lze říci, že tato problematika je již zpracována na takové úrovni, že je s to pomáhat při řešení praktických postupů ve světonázorové výchově. Ale rozpracování teoretické problematiky světonázorové výchovy i formulace modelů, podle kterých by mohla praxe světonázorové výchovy pracovat, je přece jen odlišné od řešení jiných, větších pedagogických problémových okruhů. Jako v málokteré oblasti pedagogické teorie je teoretické zpracování nedostatečně podloženo rozsáhlým a kvalifikovaným empirickým výzkumem. Zato je tato teorie zásobena velkým množstvím přímého zpracování praktických zkušeností. I výzkumů v oblasti světového názoru, vědeckého světového

názoru zejména mládeže je dostatek, a to výzkumů starších i z novější doby, ale naprostá většina z nich je zaměřena na zkoumání stavu a úrovně vědeckého světového názoru mládeže (někdy i dětí nebo dospělých), nebo stavu a úrovně některé stránky vědeckého světového názoru.⁴⁾ Zatím naprosto nedostatečný je výzkum procesu světonázorové výchovy, tedy výchovné aktivity zaměřené na tvorbu základů vědeckého světového názoru i vlastního vědeckého světového názoru. Tato skutečnost jistě souvisí s tím, že i v pedagogické teorii poměrně dlouho převažovalo rozpracování otázek spíše teorie světového názoru a formování světového názoru, než se pedagogická teorie propracovala k vlastní problematice světonázorové výchovy a začala rozpracovávat to, co je pro ni v této oblasti specifické.⁵⁾ Jisté to souvisí i s tím, že rozpracování samotné podstaty procesu světonázorové výchovy je převážně dílem teprve nedávné doby, že i pedagogická teorie se více zabývala světovým názorem jako cílovou kategorií než jako předmětem procesu záměrného formování, jako předmětem interakce vychovatele a vychovávaného, jako předmětem interiorizace vnějších vlivů ve vnitřních podmínkách osobnosti a exteriorizace vnitřních kvalit ve vnějších aktivitách osobnosti. Jisté je, že k tomuto stavu přispělo zatím nedostatečné rozpracování problematiky názorů, světového názoru, tvorby světového názoru v psychologii. Metodika např. empirického výzkumu v pedagogice se jistě opírá o rozpracování psychologická, z psychologického rozboru pedagogických jevů je významně odvozoována metodika empirického zkoumání jevů.

Teorie světonázorové výchovy se může kvalifikovaně rozvíjet (to znamená ve prospěch praxe socialistické školy, výchovně vzdělávací soustavy) jen za podmínky jednoty rozpracování teorie a empirického zkoumání i zhodnocení zkušeností z praxe. Bez této jednoty hrozí nebezpečí spekulativních řešení, která mohou být sice kvalifikovaně odvozena z obecné teorie výchovy, ale sama o sobě snadno vedou k formalismu. Bez této jednoty vzniká nebezpečí, že nebude postížena specifika procesu světonázorové výchovy, specifika přínosu světonázorové výchovy celému komplexu komunistické výchovy a opět specifika příspěvku ostatních obsahových stránek komunistické výchovy formování vědeckého světového názoru.⁶⁾ Nejde nám přitom jen o přínos teorie světonázorové výchovy společenské praxi, který se může dít jen na základě kvalifikovaného ověření teoretických konstrukcí z hypoteticky formulovaných závěrů. Jde též o rozvíjení samotné teorie světonázorové výchovy, která zákonitě má jako jeden ze zdrojů svého rozvoje empirické poznávání skutečnosti. Není jisté nutné dokazovat význam jednoty teorie, empirie a praxe v rozvoji vědy a jejího přínosu pro praxi.

Konkrétně k problematice empirického rozpracovávání světonázorové problematiky. V této oblasti pedagogické práce více než kde jinde platí, že empirické zkoumání skutečnosti znamená i aktivní zasahování do vlastního procesu světonázorové výchovy. Nelze zkoumat stav, úroveň světonázorové výchovy bez zasahování do tohoto procesu a sledování změn, které tyto zásahy přinášejí. Jde tedy o zkoumání procesu, který je v neustálém pohybu a který nelze zkoumat jen prostředky nestranného sledování, ale především prostředky aktivního zasahování do stále ještě nedokonalého procesu vytváření

modelů, které se budou v praxi ověřovat. Navíc názorová zainteresovanost všech účastníků tvoří rovněž aktivní podmínky pro zkoumání. To je jistě jev, který se v pedagogickém výzkumu prosazuje i jinde, protože pedagogický výzkum v naprosté většině znamená v podstatě zasahování do skutečnosti. Tím ovšem je výzkum problematiky světonázorové výchovy nesmírně složitý, protože sám výzkumník se stává součástí procesu, je na něm zainteresován svým názorovým zaměřením. Objektivizace nezbytných faktů je tím jistě ztížena, ale to je osud všech společenských věd a pedagogiky zvláště. Neznamená to však, že neusilujeme o co nejobjektivnější poznání skutečnosti světonázorové výchovy. Naopak, právě proto, že víme o nezbytnosti subjektivní účasti i výzkumníka v procesu světonázorové výchovy, musíme se snažit maximálně objektivizovat procesy, jevy, fakta.

Které okruhy problémů je třeba v oblasti světonázorové výchovy zkoumat empiricky? Především je nutno stále znovu a znovu provádět výzkumy stavu a úrovně vědeckého světového názoru, jeho osvojení.⁷⁾ I když jsem výše kriticky psal o jednostrannosti výzkumů zaměřených na zkoumání stavu vědeckého světového názoru nebo jeho prvků, je třeba zároveň říci, že i tyto výzkumy jsou nezbytné. Jsou ale nezbytné jako součást celého systému zkoumání světonázorové problematiky. Jsou nezbytné proto, že stav osvojení si vědeckého světového názoru je jedním ze svědectví o kvalitě procesu světonázorové výchovy a o kvalitě ostatních procesů formujících vědecký světový názor, o kvalitě formativních aktivit celé socialistické společnosti. Za druhé je stav třeba zkoumat neustále, protože se permanentně mění se změnami ve společnosti, v organizaci a obsahu výchovně vzdělávací práce, soustavy, se změnami generací atd. Konečně je pro zkoumání procesu světonázorové výchovy třeba neustále zkoumat vstupní i výstupní kvality těch mladých lidí, s nimiž pracujeme a jejichž světonázorovou výchovu zkoumáme. Zjištění vstupního a výstupního stavu je nezbytnou podmínkou rozboru procesu světonázorové výchovy. Zkoumání stavu osvojení vědeckého světového názoru má již svou vypracovanou metodiku. Je to zatím většinou metodika vycházející ze sociologických nebo psychologických metod. Vypracovat soustavu metod zkoumání stavu osvojení vědeckého světového názoru jako pedagogického jevu znamená vymezit, co je to stav osvojení jako pedagogický jev,⁸⁾ tedy jak pro modelaci procesu světonázorové výchovy, tak pro hodnocení tohoto procesu potřebujeme provádět výzkumy úrovně osvojení vědeckého světového názoru a vůbec světonázorové orientace různých skupin mládeže.

Vedle těchto empirických výzkumů, které lze také chápat jako výzkumy podmínek, musíme však provádět výzkum vlastního procesu světonázorové výchovy. To je problém, který dosud není řešen na úrovni požadavků tohoto procesu. Proces světonázorové výchovy musíme zkoumat ze dvou hledisek. Především analyzovat stav světonázorové výchovy na různých úrovních (v institucích, ve vztahu k různým věkovým kategoriím). Za druhé analyzovat možnosti zkvalitnění procesu světonázorové výchovy na bázi poznání její podstaty, a to rovněž nejen jako komplexní proces prováděný celým systémem výchovně vzdělávacím, ale i jako proces zhodnocující živelné formování světového názoru dětí a jako proces realizovaný v některých institucích, proces

prováděný ve vztahu k různým věkovým skupinám nebo k různým skupinám sociálním.

Tato základní zaměření zkoumání jsou nezbytná a je třeba je organizovat a provádět v jednotě, protože světonázorová výchova je velmi rozsáhlý komplex, zachycující rozsáhlé pole pedagogického působení. To je také důvod, proč tyto výzkumy může jen obtížně provádět jednotlivec nebo i menší skupina, ale lze je organizovat na bázi zpracování kolektivního úkolu.

Empirické zkoumání světonázorové výchovy nevyžaduje jen formulaci metod, jejichž prostřednictvím lze zkoumat složitý proces záměrného formování vědeckého světového názoru. Není to tedy jen otázka souboru metod, jejich možností a mezí. Je to především otázka jednoty empirického výzkumu a teoretického rozpracování otázek světonázorové výchovy. Teoretické rozpracování systému metod do komplexu empirického zkoumání, které navíc musí být prostupováno teoretickým řešením.

Komplex metodiky empirického výzkumu se vyvozuje z rozboru podstaty procesu světonázorové výchovy. Jedním z důvodů slabšího empirického zpracování této problematiky je skutečnost, že teorie světonázorové výchovy se dlouho soustřeďovala více na rozpracování vlastního pojmu vědecký světový názor než na proces záměrného formování vědeckého světového názoru. Problematika empirického zkoumání je jistě řešitelná až na základě určité úrovně rozpracování teorie světonázorové výchovy. V našich podmínkách lze říci, že teoretické předpoklady pro přípravu empirického výzkumu byly vytvořeny rozpracováním teorie formování světového názoru zejména ve studiích J. Mužíka a teorie světonázorové výchovy zejména ve studiích R. Pravdíka a později kolektivu soustředěného úkolem úkolů státního plánu výzkumu.

Jaké je tedy teoretické východisko empirického výzkumu v oblasti světonázorové výchovy? Proces světonázorové výchovy je chápán jako proces osvojování si vědeckého světového názoru dělnické třídy a socialistické společnosti. To je základní teze pojetí světonázorové výchovy ve všech podmínkách naší společnosti. Další významná teze ovlivňující pojetí empirického zkoumání je pojetí světového názoru jednotlivce. Použijeme pro toto vymezení rozpracování, které uvádí J. Mužík: „Světovým názorem člověka rozumíme souhrn názorů vyjadřujících jeho celkovou obecnou představu o světě a životě, celkový charakter jeho hodnotových představ, životních norem a kodexů, které se staly jeho přesvědčením, a tak ovlivňují jeho rozhodování a jednání. Považujeme ho za organickou, neoddělitelnou součást vědomí a osobnosti člověka, za faktor, který integruje poznání, postoje a činnosti lidí při praktickém i teoretickém řešení jejich vztahu ke světu. Světový názor se rozvíjí ve dvou základních polohách — jako vědecká teorie a jako nedílná součást individuálního vědomí lidí. V prvním případě je rozpracováván ideologie a teoretiky společenských tříd, aby co nejpřesněji vyjadřoval potřeby a zájmy těchto tříd ve sféře znalostí o světě, hodnotových představ i právních, mravních a vůbec životních norem. V druhém případě, tj. jako složka vědomí jednotlivých příslušníků dané společnosti a společenských skupin, není světový názor abstraktní teorií, ale živou součástí osobnosti člověka, plně funkci činného návodu jeho myšlení a jednání ... Určitému typu znalostí o světě odpovídá urči-

tý typ hodnotové orientace, určitému typu hodnotové orientace odpovídá určitý typ životních norem, na základě určitého typu světového názoru se formuje i určitý typ jednání lidí. Závislost a podmíněnost těchto jednotlivých složek je vzájemná.⁹⁾ Toto vymezení jevu světový názor osobnosti, rozpracování tohoto pojmu na jednotlivé složky ukazuje zároveň na koncipování procesu formování tohoto světového názoru s určitým obsahovým zaměřením. Ukazuje se, že světonázorová výchova musí být zaměřena nejen na rozvíjení světonázorově funkčních znalostí a na rozvíjení racionálních předpokladů potřebných pro osvojování si dalších světonázorově významných znalostí, ale že tento proces musí být orientován i na formování hodnotových orientací, rozvíjení určitých vnitřních norem člověka, jeho postojů ke skutečnosti, zejména společenské skutečnosti současné, rozvíjení jeho jednání odpovídajícího těmto normám. Ve spojení s první tezí to pak znamená formulovat proces světonázorové výchovy v duchu Leninovy myšlenky o spojení hlubokého poznání s účastí v boji dělníků a rolníků za komunismus.¹⁰⁾ Jde tedy o chápání procesu světonázorové výchovy jako procesu propojení hlubokého vědeckého poznání skutečnosti s aktivním jednáním v podmínkách socialismu, ve prospěch rozvoje socialismu. Takto formulovaná základní teoretická východiska procesu světonázorové výchovy jsou doplněna pedagogickým rozpracováním teorie světonázorové výchovy jako vzájemného propojování vnitřních podmínek osobnosti a jejího vývoje s vlivem souboru vnějších činitelů záměrně působících na formování světového názoru osobnosti jako vědeckého světového názoru. Přitom vycházíme z názoru, že vnější činitelé jsou nositeli cílové kategorie ve výchově vědeckého světového názoru, vnitřní podmínky tvoří podklad aktivního zpracovávání vnějších vlivů. Přitom účinnost aktivity vnějších vlivů je podmíněna uspořádaností, obsahovou náplní a společenským zaměřením vnitřních podmínek. Tedy kvalita vnitřních podmínek do jisté míry ovlivňuje intenzitu, skladbu a metodiku působení vnějších výchovných činitelů. Jestliže pak vnitřní aktuální podmínky považujeme především za výsledky předchozích formativních a výchovných aktivit, souvisí idea vztahu vnějších a vnitřních faktorů v procesu světonázorové výchovy i s ideou celoživotního charakteru procesu světonázorové výchovy. Rozbor vzájemných vztahů vnitřních a vnějších činitelů vede k vymezení dominantních vnitřních a vnějších faktorů formování vědeckého světového názoru v jednotlivých etapách vývoje osobnosti a jejího světového názoru. To je další teoretická teze, která má charakter východiska pro formulaci procesu světonázorové výchovy, a tedy i pro proces jejího výzkumu.¹¹⁾

Neméně významným východiskem teorie světonázorové výchovy, který významně ovlivňuje proces vlastní výchovné práce v této oblasti, je již zmíněné rozvrstvení procesu světonázorové výchovy na etapy. Nejde jen o etapy podmíněné vývojem osobnosti (i když to jistě souvisí), ale o etapy zformovanosti světového názoru osobnosti jako vědeckého světového názoru. V každé etapě je nezbytný proces záměrného ovlivňování tvorby světového názoru na poněkud jiné základně, a tedy i jinou metodikou, jinými postupy vychovatelů a jinými aktivitami vychovávaných. V tomto smyslu musí být i výzkum orientován v jednotlivých etapách poněkud jinak. V tomto smyslu pak vzniká otázka,

kteřá etapa je pro výzkum světonázorové problematiky nejvhodnější (při zachování komplexního přístupu k výzkumu i z hlediska zapojení všech etap do výzkumu, nebo kterou etapou formování je nejlépe začít výzkum). Na základě zatím provedených rozborů intenzity vývoje osobnosti a tvorby světového názoru člověka je nejvhodnější etapa tzv. komplexních ideálů, tedy etapa dospívání,¹²⁾ protože zde dochází k nejintenzivnější subjektivní účasti člověka na tvorbě vlastního světového názoru a zároveň je již rozvinuta schopnost analýzy sebe sama i svého prostředí, vlivů, s nimiž se mladý člověk ve svém rozvoji intenzivně setkává. Odtud lze pak přejít i k dalším etapám.

Před rozбором konkrétních otázek metodiky empirického výzkumu ve světonázorové problematice je přece jen ještě třeba formulovat obecnější zásady pro výzkum světonázorové problematiky. Především je nutno provádět výzkum jako zkoumání pedagogického jevu. Je ho třeba organizovat jako komplexní, postihující celý proces světonázorové výchovy i návaznosti jednotlivých etap formování světového názoru. Výzkum problematiky světonázorové výchovy musí být vždy dlouhodobý, protože proces tvorby světového názoru není jednorázovým aktem, a zároveň musí postihovat nejrozumnější prostředí formování osobnosti. Výzkum musí být zaměřen nejen na výpovědi, ale zejména na činnosti vychovatelů a vychovávaných, na jejich vzájemnou součinnost. Organickou součástí výzkumu je i zkoumání sebevýchovy v rámci tohoto procesu; proces formování vědeckého světového názoru je výrazně i subjektivním procesem formování sebe sama a je to uvědomělá aktivita jednotlivce vůči světu a jeho vlivům. Prostřednictvím empirického výzkumu světonázorové výchovy musíme zákonitě zkoumat i vliv a místo kolektivu v procesu formování vědeckého světového názoru. Pro zkoumání jak stavu osvojení vědeckého světového názoru, tak procesu světonázorové výchovy je třeba nejprve formulovat co nejpřesnější kritéria hodnocení úrovně jak vědeckého světového názoru, tak procesu světonázorové výchovy. Tato kritéria je třeba formulovat hypoteticky a ověřit výzkumem samostatné povahy.

To jsou některé zásady pro pojetí výzkumu, které vyplývají z povahy světonázorové výchovy. Na jejich základě lze formulovat soubor metod, metodické zaměření zkoumání světonázorové problematiky.

Východním souborem metod zkoumání světonázorové výchovy a stavu zformování vědeckého světového názoru je rozbor těch obsahů, jejichž prostřednictvím na děti a mládež působíme. Jsou to zejména vzdělávací obsahy, které si žáci svojí ve škole, ale i obsahy poznání, které žáci získávají mimo školu. Na každém souboru obsahů poznání zkoumáme zejména společenské zaměření, metodologické zaměření, názorotvorné možnosti. Rozbor poznávacích obsahů je jen východiskem pro další rozборы, protože i sebelépe světonázorově koncipovaný obsah nemusí působit dobře při metodicky nedostatečném zpracování, v nepříznivé atmosféře ve třídě nebo jinde. Je to tedy rozbor učebnic, rozbor obsahové náplně vyučovacích hodin, obsahového zaměření těch činností, které jsou zdrojem poznání žáků. To vše je ovšem jen východí etapa, která sama o sobě nic neznamena.

Rozbor obsahů, jejichž osvojením žáci získávají soustavu vědeckých poznatků o skutečnosti, musí být doprovázen rozбором poznatků, které žáci zís-

kávají prostřednictvím vlastní aktivity ve skutečnosti, tedy rozbořem zkušeností víceméně individuální povahy, které žáci získávají ve společenských podmínkách. Toto doplnění rozboru např. učebnic je nezbytné, jestliže vycházíme z pojetí tvorby světového názoru jako procesu sjednocování poznání a vlastní aktivity člověka v poznávané skutečnosti, jestliže chápeme tvorbu světového názoru jako proces interiorizace poznatků prostřednictvím vlastních činností osobnosti. Musíme tedy provádět rozbor poznatkového obsahu těch činností, které žáci realizují ve vyučování i mimo ně. Na základě rozboru obsahů vzdělání doplněných poznávacími obsahy individuálních zkušeností můžeme říci, že jsme provedli rozbor obsahů, které vstupují do procesu formování světového názoru člověka. Rozbor obsahů v učebnicích, ve vyučovacích hodinách, v jiných pramenech (četba žáků, jejich kulturní, politická aktivita) je poměrně snadný. Rozbor obsahu individuálních zkušeností lze pak provádět na základě rozboru potencionálního obsahu činností žáků. Je třeba analyzovat, jaké poznatky může žákovi poskytnout každá jeho činnost, jakého zaměření mohou být poznatky, které žák získá v určitých souborech činností, v určitém prostředí, v němž se dané činnosti realizují. To je již velice složitá analytická činnost, ale pro důkladnou analýzu obsahu je nezbytné provádět výzkum takto.

Při těchto rozbořech postupujeme ve dvou polohách. Především analyzujeme ty obsahy, jejichž prostřednictvím na žáky chce působit některý z prvků vnějších vlivů světónázorové výchovy, např. učitel ve vyučování, pracovník organizací aktivity žáků mimo vyučování, vedoucí kroužku atd. Vedle toho ale analyzujeme ty poznatky, které se již staly součástí osobnosti, jež si tedy osobnost osvojila a které se staly stavebními kameny obsahového zaměření jejího světového názoru. Tedy zjišťujeme, jaké poznatky člověk má, jak hluboce jsou osvojeny, jak dalece se staly součástí činnosti osobnosti. V tomto případě již nezjišťujeme zvlášť znalosti získané ve škole a znalosti načerpané z individuálních zkušeností, ale zjišťujeme jejich jednotu, zjišťujeme celek znalostí o skutečnosti a mobilnost tohoto celku jako podkladu pochopení skutečnosti, jejich zákonitostí, jako podkladu k vytvoření pravdivého a akčního postoje k této skutečnosti.

Je tedy velká část zkoumání světónázorové výchovy i stavu osvojení vědeckého světového názoru: zkoumáním kvality osvojených znalostí žáků. Hierarchie těchto znalostí, mobilnost těchto znalostí, jejich schopnost být funkční v orientaci člověka ve skutečnosti. Na této úrovni zkoumání se výzkumy kvality světónázorové výchovy většinou zastavily. Tím se výzkumná oblast rozpracování světónázorové výchovy neustále udržovala v podstatě v intelektualistickém pojetí světónázorové výchovy. Jako by osvojené znalosti již znamenaly názor, přesvědčení, světový názor. Abychom v podstatě nezůstali v tomto pojetí, musíme překročit zkoumání jen potencionálních názorotvorných vlivů v obsahu nebo jen kvality osvojených pojmů, soustav pojmů, aktivit osvojených znalostí atd.

Základem výzkumu světónázorové výchovy je všestranný rozbor činností vychovatelů a činností vychovávaných. Výchozí metodou rozboru činností ve světónázorové výchově je systematické a dlouhodobé pozorování

procesů, v nichž se může světonázorová výchova realizovat a v nichž se může projevat úroveň světového názoru vychovávaných. Systematické pozorování znamená pozorování vytypovaných činností všemi dostupnými pozorovateli. Všemi, kteří jsou buď součástí samotného procesu a jsou s to sledovat některé prvky činností v rámci procesu světonázorové výchovy, ale i těmi, kteří mohou některé činnosti sledovat jako vnější pozorovatelé. Je tedy třeba do pozorování zapojit i učitele, žáky, vychovatele, rodiče, pionýrské vedoucí, studenty na praxi. Plánovité pozorování ale předpokládá, že jsou předem vytypovány činnosti, které budou systematicky sledovány, že bude sledováno podle předem připraveného programu v různých etapách a v různých situacích, v kterých se mohou uplatňovat, a v různých podmínkách objektivních i subjektivních. Podle předem připraveného programu se tohoto sledování také zúčastňují pracovníci různé úrovně zapojení do vlastního procesu světonázorové výchovy. A to, jak jsem výše uváděl, včetně samotných žáků, kteří jsou „objekty—subjekty“ formování vědeckého světového názoru. Potřeba dlouhodobého pozorování vyplývá z dlouhodobé povahy tvorby světového názoru. To neznámá, že musíme pozorováním zachytit celý proces individuální tvorby světového názoru, ale musíme zachytit základní etapy tvorby světového názoru, zachytit přitom vývoj, pohyb, změnu v obsahu, aktivitě a hloubce světového názoru člověka i procesu tvorby pod vlivem některých záměrně provedených změn v procesu. Z činností funkčních pro tvorbu světového názoru tedy budeme pozorovat: vyučování, činnosti kolektivu a aktivitu člověka v kolektivu, zájmové činnosti, činnosti ve volném čase, produktivní práci, společensky prospěšnou činnost, společenskou politickou činnost. Na základě pozorování těchto činností provádíme rozbor činností učitele ve vyučování i mimo ně (jako integrujícího činitele světonázorové výchovy) a rozbor činností žáků ve vyučování, rozbor jejich činností v kolektivu, zejména v kolektivu společenskopolitické orientace. Pozorování takového rozsahu je velmi obtížně proveditelné, ale bez náležité šíře postižení činností žáků a učitelů (vychovatelů) nepostihneme šíři procesu světonázorové výchovy. Významné je důkladné naplánování pozorování a potom i rozboru činností učitelů a žáků tak, aby všechny významné stránky jejich činností byly postiženy, aby bylo možné všechny tyto významné stránky činností konfrontovat v závěrečném rozboru.

Aby bylo pozorování účinné jako výzkumná metoda, musí být doplněno výpověďmi všech aktivních účastníků procesu světonázorové výchovy. Žáků o sobě i o procesu a o svých spolužácích, učitelů o žácích, o procesu, o ostatních učitelích, o ostatních prvcích. Poslední výzkumy zejména úrovně vstupních a výstupních osvojení vědeckého světového názoru prokázaly funkčnost konfrontace výpovědí učitelů o jejich žácích a výpovědí spolužáků o jejich kamarádech. To ovšem platilo tehdy, jestliže byla jasně formulována kritéria hodnocení v podobě konkretizace činností odpovídajících úrovním osvojení vědeckého světového názoru. Výpovědi jsou v procesu sledování stavu světového názoru, stavu procesu světonázorové výchovy i vývoje procesu světonázorové výchovy velmi cenným materiálem. Ale jen tehdy, když výpovědi máme od všech zainteresovaných prvků světonázorové výchovy i od

těch, kteří mohli „zvnějšku“ sledovat proces nebo některé jeho prvky. Za druhé tehdy, máme-li předem co nej přesnější rozpracovaná kritéria pro výpovědi těchto účastníků a sledovatelů světonázorové výchovy, a to kritéria, která jsou s to ve svých výpovědích respektovat, kritéria, která jsou formulována jako vnější konkrétní projevy vnitřních kvalit.¹³⁾ Na tomto základě se pak osvědčují konfrontace výpovědí např. učitelů a spolužáků, protože oba typy výpovědí jsou na základě znalostí jiné polohy činností sledovaných. Výpovědi použité při výzkumu světonázorové výchovy jsou použitelnější v ústní podobě než v podobě dotazníků (i když ani ty nevyklučujeme, ale jejich dosah je v této poloze výzkumu velmi omezený a v podstatě můžeme prostřednictvím dotazníků získávat jen některá fakta o činnostech, podmínkách, aktivitě, rozhodně bychom prostřednictvím dotazníků neměli získávat výpovědi o názorech, posto-
jích, hodnotících soudech, hodnotových orientacích atd. To bývá v písemné podobě velmi zkresleno). Výpovědi v podobě individuální nebo kolektivní besedy jsou v této oblasti mnohem cennější, protože jsou bezprostřednější a v kolektivní besedě máme navíc zachycenu i atmosféru vlivu kolektivu a jeho kontrolní či motivační funkci. Ale to je již otázka vlastního obsahu potřebných výpovědí, zda je zkoumáme prostřednictvím individuálních nebo skupinových rozhovorů.

Významným faktorem výzkumu světonázorové problematiky ve všech jejích polohách je tvorba, řešení a sledování řešení problémových situací, rozbor chování lidí v těchto situacích a v řešení těchto situací. Jde o situace, v kterých se musí projevit buď jako nositel určité úrovně světového názoru, a to v konkrétní podobě projevu tohoto světového názoru, nebo jako člověk, který svou činností vytváří některé prvky vědeckého světového názoru druhých. Vytváření problémových situací a rozbor jednání lidí v nich je jednou z neúčinnějších metod výzkumu světonázorové výchovy. V podstatě má tato metoda charakter experimentu ve světonázorové výchově, protože při jejím použití měníme podmínky, vytváříme nové situace a všemi prostředky analyzujeme všechny aktivní prvky takto nově koncipovaných situací. V těchto problémových situacích je angažován i výzkumný pracovník, on je jejich tvůrcem, on jimi sleduje jak samotný proces, tak jeho zdokonalení. Tvůrcem takových situací se však stává tehdy, když jsou tvořeny ve spolupráci s aktivními činiteli procesu světonázorové výchovy.

Při výzkumu světonázorové problematiky se ukazuje nejsložitějším plánování výzkumu, protože nezbytně postihuje rozličné konkrétní postupy a nej-různější zapojené činitele. Stejně náročné se ukazuje vyhodnocení údajů získaných ve výzkumu. Podle povahy naplánování výzkumu se provádí i vyhodnocení výzkumu a získaných údajů. V této práci se výrazně projevuje kvalita rozpracování teorie světonázorové výchovy, a to jak při plánování výzkumu, tak při vyhodnocení jeho výsledků. Jistě je i zde potřebné statistické zpracování faktů, jejich kvantitativní vyhodnocení. Ale to zřejmě není rozhodující postup při zpracovávání výsledků. Rozhodujícím momentem vyhodnocení výsledků výzkumu je jejich konfrontace s teoretickými předpoklady, s nimiž se do výzkumu vstupovalo. To neznamená podřízení výsledků výzkumu hypotetickým soudům, ale znamená to zpracování zjištěných faktů v rámci celého

procesu, zařazení faktů do širších souvislostí, např. pojetí osobnosti, její determinace, rozvíjení psychických procesů, rozvíjení postojů atd. Teorie světonázorové výchovy musí tedy prostupovat nejen volbu metod výzkumu, ale i plánování celého výzkumu, jeho provedení i vyhodnocení. Jen takový výzkum je přínosem pro rozvoj teorie světonázorové výchovy a pro organizaci praktické světonázorové výchovy.

Tato stať je jen stručným pohledem na místo empirických výzkumů v oblasti světonázorové výchovy. Podrobnější rozpracování metodiky výzkumu světonázorové výchovy je věcí každého pracovníka, který se těmito otázkami výzkumně zabývá. Zřejmě by v současné době bylo funkční i v publikacích, které se zabývají světonázorovou výchovou, více se orientovat i na metodiku výzkumu těch otázek, které jsou v dané publikaci analyzovány. To i pro rozvoj teorie světonázorové výchovy.

POZNÁMKY

¹⁾ Grulich, V. — Loukotka, J. — Mužík, J.: *Komunistický světový názor a mladá generace*, Praha 1974; Mužík, J. a kol.: *Vědecký světový názor a hodnoty socialistického člověka*, Praha 1978; Grulich, V.: *Světonázorový profil socialistické osobnosti*, Praha 1979.

²⁾ Frendlovský, F.: *Vědecký světový názor*. Příloha Učitelských novin, 1971, č. 14; Grulich, V.: *Marxisticko — leninský světový názor jako integrující složka komunistické výchovy*. Filozofický časopis, 1974, č. 3; Pravdík, R.: *Svetonázorová výchova mládeže — její stav, problémy a aktuálne úlohy*. Bratislava 1969.

³⁾ Kromě již zmíněných prací F. Frendlovského, R. Pravdíka ještě práce Semráda, J. a kol.: *Proces výchovy k vědeckému světovému názoru z hlediska jeho vztahů k ostatním komponentám systému výchovy a vzdělání*. Praha, PÚJAK ČSAV 1977; Kolář Z.: *Vědecký světový názor jako pedagogický problém*. Praha ÚML UK, 1982; Kolář, Z.: *Proces světonázorové výchovy mládeže*. Praha 1981.

⁴⁾ Těchto výzkumů je nejvíce a z nich pak nejčastější jsou výzkumy znalostí světonázorové povahy.

Nejčastěji byly analyzovány na základě výzkumu otázky vědeckoa-teistické výchovy. Viz např. Frendlovský, F.: *Otázky ateistické výchovy na našich školách*. Informační zprávy Svazu zaměstnanců školství a vědeckých ústavů, 2. června 1958; Frendlovský, F.: *Otázky výchovy k vědeckému světovému názoru a k vědeckému ateismu ve škole*. Praha 1960; Sachsová, H.: *Vědeckoa-teistická výchova v práci školy*. Praha 1960; Loukotka, J.: *Zkušenosti z vědeckoa-teistické výchovy žáků*. Praha, 1961 a další práce. Tyto práce zároveň prokazují, že otázky světonázorové výchovy jsou u nás rozpracovávány již před řadou let a že i současné rozvíjení světonázorové výchovy vychází z tohoto rozpracovávání uskutečněného již v padesátých a šedesátých letech. Studie programové povahy se věnovaly ovšem i procesu světonázorové výchovy. Zejména v sedmdesátých letech bylo provedeno množství výzkumů a rozborů světonázorové problematiky na nejrůznějších úrovních a s nejrůznějším dosahem. Uvádím pro příklad pestrosti rozpracovávání: *Sborník o výchově k vědeckému světovému názoru* (Ped. fakulta v Plzni), Praha 1974; *Výchova k vědeckému světovému názoru* (politické oddělení ÚV NF ČSSR), Praha 1972; *Aktuální úkoly světonázorové výchovy* (ideologické oddělení jiho-moravského KV KSČ), Brno 1972; *Okresní konference o výchově k vědeckému světovému názoru na školách* (Odbor školství ONV v Karvině), 1977; Jaroš, J.: *Výchova k vědeckému světovému názoru na základní škole*. Praha, 1982 UK a další materiály.

⁵⁾ Podrobněji je proveden rozbor tohoto problému ve studiích Kolář, Z.: *Pedagogická problematika formování světového názoru*, In: Sb., *Vědecký světový názor a světónázorová výchova na vysoké škole*, Praha 1976; Kolář Z.: *Východiska řešení světónázorové problematiky v pedagogické teorii a ve výchovné praxi*, Pedagogika, 1977, č. 1.

⁶⁾ Viz publikaci Mužík, J. — Ruml, V.: *Empirie, teorie a praxe ve společenských vědách*. Praha 1978.

⁷⁾ Světového názoru vůbec, protože je třeba zkoumat i úroveň a zaměření světového názoru jiných orientací, než je vědecký světový názor.

⁷⁾ Jde zejména o jeho určení jako výstupní a vstupní kvality procesu světónázorové výchovy.

⁹⁾ Mužík, J.: *Marxismus—leninismus — ideový základ socialistického uvědomění*. In: Mužík, J. a kol.: *Dialektika formování socialistického vědomí*. Praha 1981, s. 30—31.

¹⁰⁾ Lenin, V. I.: *Úkoly organizací mládeže*. Praha 1949.

¹¹⁾ Podrobněji je proveden rozbor vztahu vnitřních a vnějších faktorů formování světového názoru v publikaci Kolář, Z.: *Proces světónázorové výchovy mládeže*. Praha 1981.

¹²⁾ Tamtéž.

¹³⁾ Odvolávám se na rozpracování kritérií hodnocení úrovně osvojení vědeckého světového názoru v podobě konkrétních činností, jak je to rozpracováno v mé zmíněné publikaci.

ЗДЕНЕК КОЛАРЖ К ВОПРОСУ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Очерк представляет попытку разработать обходную до настоящего времени молчанием методика исследования процесса мировоззренческой подготовки. Автор исходит из констатации, что разработанные до настоящего времени публикации о проблематике мировоззренческой подготовки ориентируются предпочтительно на вопросы самого мировоззрения и научного мировоззрения; в отношении исследованных эти работы можно назвать разведкой состояния в области мировоззренческой определенности части молодежи. Настоящий очерк ориентирует внимание на вопросы исследования самого процесса формирования мировоззрения как научного мировоззрения путем воспитания. В качестве исходной точки для анализа методов эмпирического исследования процесса мировоззренческой подготовки автор указывает на необходимость опоры на теоретическую разработку вопросов мировоззренческой подготовки. Исследовать эти вопросы нельзя без активной

заинтересованности в реализации процесса.

Автор разграничивает области мировоззренческой подготовки, которые можно эмпирически исследовать: состояние мировоззрения определенной группы (возрастной, социальной) молодежи, которое представляет результат не только умышленного формирования, но и целого ряда непреднамеренных факторов; в связи с этим подчеркивается необходимость знакомства с входным и выходным состоянием. Внимание однако сосредоточено на исследовании процесса мировоззренческой подготовки, на вопросы анализа возможности повышения качества мировоззренческой подготовки на базе разработки сущности этой подготовки. Разграничение методов исследования исходит из положения, что процесс мировоззренческой подготовки представляет процесс усвоения молодым поколением научного мировоззрения рабочего класса и социалистического общества,

и разграничение мировоззрения человека, как единства познаний о мире, ориентации в области ценностей, принятия решений и поступков. Разграничение исходит также из анализа процесса формирования мировоззрения, как взаимно обуславливающих средств общества и внутренних условий личности, а также из взгляда на поэтапный характер процесса формирования мировоззрения, включительно анализа доминантных факторов, воздействующих на каждом этапе развития личности. Каждый этап требует применения иной методики формирования мировоззрения, но также и иной методики исследования процесса мировоззренческой подготовки. В этом смысле анализируется, в частности, этап созревания как наиболее подходящий для проведения исследований формирования мировоззрения.

Автор подчеркивает необходимость долгосрочных исследований проблематики мировоззренческой подготовки и ориентирует исследования на базе ответов исследуемых в сочетании с анализом их поступков. Важной областью исследований автор считает анализ процесса самовоспитания и самообразования. Из методов исследования процесса автор отмечает следующие методы: анализ содержания воз-

действия, оказываемого на детей и молодежь; анализ познаний, приобретаемых детьми и молодежью в результате собственной активности в реальной среде (анализ познаний, предусмотренных нами для воздействия, и познаний, которые фактически были приобретены личностью). Эти анализы должны сопровождаться всесторонним анализом работы воспитателей и работы воспитываемых – на базе систематических и долгосрочных наблюдений всех наблюдателей (участвующих в процессе наблюдения и посторонних наблюдателей). А это значит прежде установить деятельности, которые подлежат наблюдениям. Наблюдения восполняются за счет ответов всех участников процесса мировоззренческой подготовки на основании предварительно разработанных критериев. Для исследования процесса и состояния мировоззренческой подготовки затем важную роль играет прослеживание решения проблемных ситуаций и акцентирование фактических ситуаций в практической жизни.

Очерк является лишь сжатым обзором вопросов, которым необходимо посвятить надлежащее внимание в связи с развитием мировоззренческой подготовки на практике и с теоретической разработкой этого процесса.

ZDENĚK KOLÁŘ

THE QUESTION OF METHODOLOGY OF RESEARCH INTO WORLD OUTLOOK EDUCATION

This study represents an attempt at working out hitherto neglected methodology of investigating the process of world outlook education. Its starting point is the statement of the fact that publications that have appeared so far on the problems of world outlook education have largely concentrated on questions of the world outlook itself and of the scientific outlook; if they deal with research at all, it is research into the state of world out-

look in a certain group of the youth. This study focuses its attention on questions of research into the very process of the formation of the world outlook as the scientific world outlook by means of education. The starting point given by the author for analysis the methods of empirical investigation of the process of world outlook education is the necessity of it being supported by a theoretical elaboration of questions of world outlook education.

One cannot carry out research into these questions without being actively interested in the realization of the process.

The author delimits the areas of world outlook education which can be empirically investigated: the state of the world outlook as manifested by a certain group (age group, social group) of the youth, which is the result of both purposeful formation and a number of uncontrolled influences; in this context the author emphasises the necessity of the knowledge of the input and output states. But he concentrates his attention on investigating the process of world outlook education. In this connection he deals with questions of research into the state of world outlook education and which questions concerning the analysis of the possibilities of improving world outlook education on the basis of an inquiry into the substance of this education. In delimiting the methods of research the author proceeds from the fundamental thesis stating that the process of world outlook education is a process of the acquisition by the young generation of the scientific world outlook of the working class and the Socialist society, and the definition of man's world outlook as a unity of knowledge about the world, value orientations, decision-making and behaviour. He also proceeds from an analysis the process of the world outlook formation seen as an interaction of the society's external means and the personality's internal conditions, and from the view that there are definite stages in the process of the world outlook formation, including an analysis of the dominant factors prevailing at each stage of the personality's development. At each the stage it is necessary to choose a different methodology of the world outlook formation as well as a different methodology of research into the world outlook education process. In this sense the stage that is primarily analysed is that of adolescence,

which is the most suitable stage for research into the world outlook formation.

The author underlines the necessity of long-term investigation of the problems of world outlook and orientates the research to statements by respondents in unity with the analysis of their activities. He considers an analysis of the process of self-education and self-training to be a significant area of investigation. As regards the methods of investigating the process the author points out the following ones: the analysis of the contents by which we educate the children and the youth; the analysis of knowledge which the children and the youth acquire by their own activities in real life (the analyses of knowledge by means of which we want to exercise educational influence, and of the knowledge that actually become a part of the personality's equipment). These analyses must be accompanied by an all-round analysis of the work of the educators as well as of the activities of those who are being educated, and this analysis is to be made on the basis of systematic and long-term observations by all the observers available. (Those who are taking part in the process as well as outside observers.) This means that the activities to be observed must be set forth beforehand. Observations are supplemented with statements by all the participants in the process of world outlook education on the basis of criteria worked out in advance. In addition, it is important for the investigation of the process and the state of world outlook education to take note of the solutions of problem situations, with emphasis being laid on real situations in practical life.

The article is only a brief survey of the question which must be paid attention to in connection with the development world outlook education in practice and its elaboration in theory.