Světový názor osobnosti a některé aspekty procesu jeho utváření*

MARIE HRADEČNÁ, CSc.
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Praha

Vědecký světový názor, jehož teoretickým základem je marxismus-leninismus, je nejobecněji definován jako soubor poznatků o vzniku a vývoji světa, o postavení člověka ve světě, jako názor na přírodu i společnost, vyjádření aktivních vztahů člověka ke společnosti a přírodě. Jeho součástí je i systém přesvědčení, morálních a estetických norem. Je to soustava názorů filozofických, vědeckých, politických, mravních, estetických, je to i obecná metoda poznání, hodnocení, rozhodování, jednání. Umožňuje nejen poznání vývoje společnosti, ale i její aktivní přetváření.

To, co bylo velmi stručně o vědeckém světovém názoru řečeno, předpokládá ovšem, že jedinci nebude jenom předkládán jako jedině možný a pravdivý názor na svět, ale že jedincem bude také přijat. V socialistické společnosti je dokonce žádoucí, aby se marxisticko-leninský materialistický světový názor stal součástí vědomí všech jejích členů.

Pokud jde o vědecký marxisticko-leninský světový názor a jeho formování, existuje tu přímo předpoklad, že kromě vědeckého výkladu přírody a společnosti zahrnuje současně i identifikaci člověka s programem a cíli socialistické společnosti, proto při jeho osvojování je třeba využít všech složek osobnosti — rozumové, citové i volní. „Vědecký světový názor není jen materialistickou gnoseologickou platformou v přístupu jednotlivce k přírodě, společnosti, myšlení, ale současně pozitivním orientačním a regulačním systémem, který přivádí člověka k utvoření společensky hodnotného osobního životního programu, k hledání souladu tohoto programu s potřebami a cíli socialistické společnosti, řídí konání člověka, postoje, myšlení, determinuje jeho hodnotové systémy, individuální existenci člověka dodá hluboce lidský, humánní smysl."[1])

*) Upravený a rozšířený text, který byl přednesen na Mezinárodním sympoziu o metodologických a všeobecně teoretických otázkách výchovy k marxisticko-leninskému vědeckému světovému názoru 26.—28. 9. 1978 v Modre u Bratislavy.

[1]) Velikanič, J. a kol.: *Vybrané kapitoly z pedagogiky*, Bratislava, SPN, 1972, s. 175.

Význam vědeckého světového názoru pro rozvoj osobnosti a význam osvojeného vědeckého světového názoru osobnosti pro rozvoj socialistické společnosti určují rovněž význam světonázorové výchovy.

Problém výchovy k vědeckému marxisticko-leninskému světovému názoru je jedním z nejaktuálnějších problémů pedagogiky (ale i jiných věd), jehož význam podtrhly i závěrečné dokumenty XXV. sjezdu KSSS a XV. sjezdu KSČ. Vyplývá i z jednoho ze základních úkolů komunistické výchovy člověka, jenž spočívá v nutnosti přispět v procesu této výchovy k uskutečnění harmonické jednoty mezi potřebami společnosti a ideály, zájmy, přesvědčením i potřebami osobnosti. Vytvoření skutečného socialistického uvědomění člověka, jež se obráží v jeho jednání a chování, souvisí právě s osvojením a přijetím marxisticko-leninského světového názoru jako vedoucí ideologie ve struktuře společenského vědomí. Závažnost těchto úkolů předznamenává i závažnost řešení otázek světonázorové výchovy v oblasti teorie i výchovné praxe.

Současný stav pedagogické teorie je charakterizován nejednotnou, někdy dokonce neujasněnou konkretizací obecného cíle výchovy ve složky. Tento stav zasahuje značně i chápání výchovy k vědeckému marxisticko-leninskému světovému názoru. Světonázorová výchova má specifické místo a funkci v systému komunistické výchovy. Podle J. Loukotky[2]) je to dáno zejména tím, že vědecký světový názor je integrujícím faktorem v utváření socialistického a komunistického profilu člověka; vědecký světový názor určuje samo pojetí komunistické výchovy, na druhé straně zformování vědeckého světového názoru u člověka je završením, hlavním výsledkem komunistické výchovy. Utváření vědeckého světového názoru ovlivňuje všechny ostatní složky výchovy, umožňuje dát mnohotvárnému výchovnému procesu jednotný směr a vnitřní soulad.

Samo formování vědeckého světového názoru je pak celostní, dialekticky se rozvíjející proces, který je třeba zkoumat v dialektické jednotě intelektuálního, emocionálně volního a činnostně praktického faktoru. Tuto jeho specifiku uvádějí zejména sovětští autoři (jak shrnuje také R. M. Rogova)[3]). Toto chápání zdůrazňuje, že materialistický vědecký světový názor je sice důsledkem vědeckého poznání, je však zároveň výrazem zaujetí názorového postoje i vyjádřením aktivních vztahů člověka ke společnosti, přírodě i sobě samému.

Proces formování vědeckého světového názoru nelze tedy omezovat jen na složku gnoseologickou, ale zahrnuje i složku psychologickou. N. A. Menčinskaja[4]) charakterizuje psychologický aspekt ve zkoumání formování vědeckého světového názoru objevením samotného procesu formování a jeho specifických rysů v závislosti na věkových a individuálních zvláštnostech, vyjádřením spojení tohoto procesu se zvláštnostmi rozvíjející se osobnosti. Zdůrazňuje široký a mnohostranný význam emocionálně volní stránky osobnosti; na

---

[2]) Loukotka, J.—Mužík, J.—Grulich, V.: *Komunistický světový názor a mladá generace.* Horizont 1974, s. 121.

[3]) Rogova, R. J.: *Formirovanije kommunističeskogo mirovozzrenija učaščichsja vo vněuročnoj dejatelnosti,* Sovetskaja pedagogika, 1976, 4, s. 36.

[4]) Menčinskaja, N. A.—Muchina, T. K.: *Formirovanije naučnogo mirovozzrenija kak predmet psichologičeskich issledovanij,* Sovetskaja pedagogika, 1976, 4, s. 126.

vyšších úrovních zformovanosti světového názoru jsou emoce nerozlučně spjaty s intelektuálními stránkami osobnosti, nepřidávají pouze něco k zevšeobecněnému a zprostředkovanému objasnění skutečnosti, ale stávají se nevyhnutelným předpokladem skutečného světového názoru, neboť bez emocí nemůže být boje za vlastní přesvědčení.

Psychologický aspekt se samozřejmě zabývá procesuální stránkou, ale i z hlediska pedagogiky umožňuje systémový přístup zkoumání vlastností dvou základních komponent a jejich vztahů — obsahové náplně osvojování vědeckého světového názoru a procesu formování, utváření vědeckého světového názoru, výchovného procesu, jejichž dialektická jednota naplňuje tezi o výchovném vyučování.

Tento výchovný proces pak předpokládá působení na všechny stránky osobnosti.

V. Grulich shodně s F. Frendlovským zdůrazňují, že lidé přijímají světový názor nejenom racionálně, ale též v podobě ostatních sociálně psychologických komponent, neboť světový názor chápeme jako komplex racionální, emocionální a eticko-volní sféry, který má ráz přesvědčení a specifického způsobu poznání a projevuje se v charakteru člověka, v morálně politickém postoji, v celkové povaze a zaměřenosti společenské praxe.[5]) Při studiu psychických procesů studujeme jednu komponentu, aniž ovšem ostatní zcela vylučujeme, ovšem začneme-li uvažovat o výchovném působení — pak jeho efektivita závisí na tom, zda zahrneme všechny tři stránky. Např. neustále probíhá působení na emocionální sféru prostřednictvím rozumu (ať už jde o nové poznatky, o uvědomění si vzniku vlastní citové reakce a nutnosti ovládání projevů emocí až po jejich korigování) právě tak, jako se rozumová sféra rozvíjí s využitím citů. Je snad možné při zkoumání skutečnosti, při stanovení cíle a zejména metod výchovného působení přiznat prioritu jedné z nich, abychom přispěli možnostem výchovného působení na všechny v jejich dialektické jednotě. Pokud jde o vztah emocionálního a intelektuálního, zdůrazňuje S. L. Rubinštejn, že „emocionální procesy nemohou být stavěny do protikladu k poznávacím procesům jako vnější, vzájemně se vylučující složky, lidské emoce samy o sobě jsou jednotou emocionálního a intelektuálního, stejně jako procesy poznávací jsou jednotou intelektuálního a emocionálního". O něco dále pak konstatuje, že „... jeden a týž proces může být a obyčejně bývá i intelektuálním, emocionálním i volním".[6])

Poznání, poznávací procesy se po dlouhou dobu hodnotily jako jediné významné procesy při formování a osvojování vědeckého světového názoru. Hodnotící poznání je nepochybně primární složkou, ale celý složitý proces výchovy k vědeckému světovému názoru nelze na ně redukovat, právě tak nelze toto poznání ztotožňovat pouze s racionalitou. I z hlediska gnoseologického má značný význam míra racionality a emocionality v poznání, z hlediska psychologického vztah emocionální a intelektuální stránky psychiky.

Na základě tohoto vztahu, na jeho výsledku do značné míry závisí procesy

---

[5]) Frendlovský, F.: *K teoretickým základům výchovy k vědeckému světovému názoru.* Aktuální problémy komunistické výchovy na vysokých školách, Praha 1973; Grulich, V.—Loukotka, J.—Mužík, J.: c. d., Praha 1974, s. 76.

[6]) Rubinštejn, S. L.: *Základy obecné psychologie.* Praha 1967, s. 491.

hodnocení a zaujímání postojů, jež patří i pokud jde o výchovu k vědeckému světovému názoru k nejvýznamnějším.

Problematika vztahu poznání a hodnocení svou složitostí přesahuje rámec tohoto příspěvku, proto se jen ve stručnosti dotknu otázek souvisejících s mírou emocionality a racionality. Přístupy k hodnocení a ke vztahu poznání a hodnocení se vyznačují nejednotností u vědců současnosti i minulosti.[7]) Pro některé je hodnocení primárně aktem rozumovým a sekundárně se na něm podílejí city, pro jiné je zase záležitostí výlučně emocionální a rozum vystupuje v roli výpomocného činitele. Marxistická teorie pak chápe hodnocení jako komplexní psychický akt, při kterém se uplatňuje intelekt, emoce i volní složka a poznání má zprostředkující úlohu. Rovněž poznání, které se uskutečňuje (na základě teorie odrazu) v jednotě jeho objektivní a subjektivní stránky, není myslitelné bez emocí a volního jednání. Nedostatky v emocionálně volním vývoji jsou jednou z příčin malé poznávací aktivity.

Úroveň procesu hodnocení je samozřejmě závislá na úrovni poznání, na stupni vývoje osobnosti a jejích zkušenostech. Na jisté úrovni je hodnocení převážně emoční, teprve v procesu vývoje osobnosti, se vzrůstající zralostí intelektuální i emocionální postupně převažuje hodnocení racionální. Neznamená to však, že by emocionální hodnocení zcela odpadlo, ale především jeho místo a význam pro osobnost, pro utváření její hierarchie hodnot se mění.

Jako jsou city součástí všech forem chování, jsou také součástí procesů poznávání a hodnocení, kde působí ve funkci jakéhosi transformátoru, jenž zčásti určuje hodnotící vztah k poznávaným jevům.

Hodnotící poznání (kterého se účastní všechny stránky psychiky) je pak podmínkou, aby se vědecky zobecněné poznání, vědecký světový názor změnily v přesvědčení a tím v prostředek, kterého lze plně použít v konkrétním lidském životě.

Chápeme-li proces vzdělávání jako specifický poznávací proces (a jako takový jako základnu pro utváření vědeckého světového názoru), musí obsahovat zřetel ke všem třem složkám — racionální, emocionální i volní, jen tak lze dospět ke skutečně výchovnému vyučování. Zejména pro obsahovou stránku vědeckého světového názoru je primární racionální složka. Jednotlivě a odděleně snad mohou být poznatky osvojeny v různé míře bez zdůraznění významu emocí, ale mají-li tvořit systém, být přijaty jako systém a realizovat se jako systém, pak nelze tuto sféru nevzít v úvahu, neboť poznatky nevstupují do vědomí podle svého objektivního významu, ale podle významu, který mají pro osobnost, a zde je emocionální zabarvení již jasně patrné.

Každý světový názor (od nejjednoduššího, prakticistického, až po ucelený[8]) vědecký světový názor) obsahuje určitý vztah člověka ke světu, a tento vztah je jednotou racionálního a mimoracionálního — v tomto smyslu především

---

[7]) Viz např. Grulich, V.: *Socialistická pedagogika a hodnoty.* Praha 1972.

[8]) Je obtížné stanovit, kdy lze již hovořit o jisté míře ucelenosti vědeckého světového názoru. Zpočátku se jedná spíše o základní prvky osvojování vědeckého světového názoru, a to ve všech sférách osobnosti, které mají směřovat ke stále ucelenějšímu utváření tohoto názoru. Srov. např. pojmy „světonázorová zralost", „světonázorové zrání" u D. Kodýtkové ve sborníku *Proces výchovy k vědeckému světovému názoru z hlediska jeho vztahů k ostatním komponentám systému výchovy,* PÚ JAK ČSAV, Praha 1977, s. 69 a 72.

emocionálního. Světový názor je základem komplexního postoje, který je určován souhrnem postojů a jejich vzájemným vztahem a kvalitou. A jako nejobecnější postoj má i vlastnosti postojů, je předpokladem jednání a má i svůj vnější výraz, který se projevuje v mínění, víře či přímo názoru (ovšem tento vnější výraz vlivem sociálního prostředí i požadavků společnosti nemusí přesně odpovídat skutečnému postoji). Většina autorů[9]) zabývajících se vymezením pojmu postoj se shoduje v tom, že postoje jsou určitým předpokladem jednání. Rozeznávají kognitivní, emotivní a konativní složky postoje — chápou tedy postoj jako složitou dispoziční strukturu, v níž se uplatňují opět všechny základní složky psychické činnosti. V charakteristice postojů zdůrazňují jejich konzistenci (soudržnost všech složek). Konzistentní postoje považují za stabilnější, neboť jejich komponenty se vzájemně podporují (citovost je současně racionalizována). Zejména tento jejich charakter má pro výchovu význam.

Rovněž vědecký světový názor má tedy svou emocionální složku, zejména tzv. vyšší city (mravní, poznávací a estetické), které jsou součástí charakteru, jsou úzce spjaty se světovým názorem. S. L. Rubinštejn dokonce hovoří o tzv. světonázorových citech: „... obecnější city (analogické svou úrovní obecnosti abstraktnímu myšlení) jako například cit humoru, ironie, cit vznešeného atd. většinou vyjadřují obecné, víceméně stálé světonázorové postoje osobnosti, mohli bychom je nazvat city světonázorovými."[10]) Skutečná světonázorová orientace člověka se projeví vždy v konkrétních situacích, v činnosti. V takových situacích člověk nezůstává citově neutrální, nýbrž tu hraje roli i emocionální postoj — a je podstatné, aby tento postoj nebyl v rozporu s mravními i rozumovými postoji člověka, ale naopak, aby je podporoval, umocňoval, aby tvořily jednolitý celek. Také podle R. Pravdíka „utváření vědeckého světového názoru je úzce spjaté s city, a to především vyššími (morálními, estetickými a intelektuálními...). Postupně, jak se ze světonázorových představ utváří systém a jak se tyto představy prohlubují, významně se ovlivňuje celý citový život člověka,... je obtížné měnit a vyvracet ty názory, které jsou zakořeněné v citové sféře osobnosti".[11])

Osvojování vědeckého světového názoru prochází neustálým vývojem, je závislé kromě jiného také na etapách lidské ontogeneze (což je opět v teorii i praxi nepropracovaná oblast).

V jedinci probíhají změny vývinu, organicko-psychické zrání, ale i změny sociálního zrání a zapojování, změny v jeho aktivní účasti na životě společnosti. Kladný postoj ke společnosti, k jejím potřebám a cílům má odezvu i v citové sféře. Jedna z potřeb člověka je potřeba společenství, družnosti — od narození žije ve společenských skupinách, od rodiny až po společenské instituce, v kolektivech pracovních a zájmových. V rodině získává nebo by měl

---

[9]) Viz např. Krech, D.—Grutchfield, R. S.—Ballachey, E. L.: *Člověk v spoločnosti.* Bratislava 1968.

[10]) Rubinštejn, S. L.: c. d., s. 523.

[11]) Pravdík, R.: *Svetonázorová výchova mládeže — jej stav, problémy a aktuálne úlohy.* Bratislava 1972, s. 70—71.

získat základy mezilidských vztahů, z nichž některé — zejména vztah matka — dítě, ale i sourozenecké vztahy mohou být do značné míry určující pro zaujímání vztahů k jiným lidem. Ve škole, v kolektivu se učí kolektivnímu cítění a smýšlení, jež je obsaženo i ve společenské odpovědnosti (i v cítění třídní sounáležitosti).

Při tomto vrůstání jedince do společnosti je třeba stále brát zřetel na citový vývoj jedince. Podle Hiebsche toto vrůstání probíhá na několika úrovních: a) sociální skupina (rodina, jesle, třída, pracovní tým atd.), b) nadstavba (hodnoty, normy, kultura, mravy, zvyky atd.), c) společenské poměry (třídní původ, postavení, pohlaví, profesionální situace), d) produktivní síly společnosti (materiální i personální).[12]) Vzrůstající míra socializace pak musí jít ruku v ruce se zvyšující se úrovní osvojení vědeckého světového názoru — a má-li být cílem pozitivní sociální chování jedince i společenských skupin, i se zvyšující se mírou interiorizace tohoto marxisticko-leninského vědeckého světového názoru.

Socialismus vytváří předpoklady pro socialistické vztahy mezi lidmi. Jedince však je pro tyto žádoucí vztahy třeba vychovávat, to znamená působit i na citovou sféru jeho osobnosti; i to je součástí světonázorové výchovy. Uvědomme si, jak velmi je kupř. ve vlastnostech socialistického člověka, jako je uvědomělost, odpovědnost, soudružství a kolektivismus, sebekritičnost, skromnost, iniciativnost, pracovitost, a v dalších zastoupena složka citová. Vždyť např. i sebecit — tj. vztah k sobě samému, prožívání a uvědomění si vlastních schopností a vlastní hodnoty — je pro úsilí dosažení sociálně politických, ale i morálních cílů naší společnosti nezbytný.

Na tom, jaké společenské jevy a ideály se stanou potřebou osobnosti, pohnutkami jejího jednání, v mnohém závisí výchova nového člověka. V procesu přeměny vnějšího předmětu v potřebu osobnosti mají emoce významnou úlohu, neboť podle Rubinštejna jsou emoce na začátku (v motivech) i na konci (v realizaci potřeb, činnosti) volního aktu.

Je všeobecně známo, že záporné city či nedostatek citového zaujetí snižují hodnotu jednání člověka, mohou být příčinou malé aktivity, avšak nevycházíme dostatečně z těchto faktů ve výchovném působení.

Komunistická výchova člověka je jedním ze základních prostředků, který přispívá k uskutečnění harmonické jednoty mezi potřebami společnosti a ideály, zájmy, přesvědčením a potřebami osobnosti. Složitost společenského prostředí vyžaduje náročné přizpůsobování člověka, nikoli ve smyslu pouhé adaptace, ale tvořivé přizpůsobování, které je předpokladem aktivního měnění tohoto prostředí, v duchu marxistického pojetí sociální podstaty lidské osobnosti.

Chápání dialektického vztahu jedince a společnosti je základem i pro pochopení úlohy emocí, jejichž plné rozvinutí je jednou z podmínek dosažení maximální jednoty společenské podstaty a individuální existence člověka.

Dialektický vztah osobnosti a společnosti se projevuje i v oblasti citů. „Prostřednictvím citů probíhá regulace činů, jednání i přání osobnosti podle stanovených morálních, estetických, vědeckých i jiných požadavků společnosti."[13])

City jsou společensky podmíněné jevy psychiky. „Problém řízení citů a emo-

---

[12]) Hiebsch, H.: *Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung.* Berlin 1971.

[13]) Šingarov, G. M.: *Emoci i čuvstva kak forma otraženija dejstvitelnosti,* Moskva 1971, s. 156.

cí a jejich formování ve vztahu k mravně politickým ideálům naší společnosti má ohromný společenský i osobní význam."[14])

„Pozorujeme, že v různých formách společenské nepřizpůsobivosti mají rozhodující úlohu faktory citové. Začínáme si klást otázku o významu citů ve výchově, zejména citů jakožto faktorů spoluutvářejících postoje a formy vztahu jedince k ostatním lidem, a také jakožto činitelů spoluurčujících plnost a radost ze života."[15])

Citace různých autorů dokumentují, že teoretici a praktici nepodceňují význam emocí pro vztah jedince a společnosti. Jestliže marxistická teze říká, že sociální vztahy určují a podmiňují individuální vývoj, pak převaha marxistického řešení vztahu člověka a společnosti je nejen v teorii, ale zejména v praktickém přetváření poměrů ve společnosti, jejímž cílem jsou i nové vztahy. Proto marxistická pedagogika zahrnuje do výchovně vzdělávací funkce školy i ovlivňování sociálního rozvoje žáků systematické vedení k pozitivnímu sociálnímu chování. Specifikum člověka je v jeho sociální determinaci (při současné determinaci biologické). Obecně pozitivní reagování na normy společenského způsobu života socialistické společnosti, tj. takové reagování, které odpovídá, prospívá potřebám společenského vývoje socialistické společnosti, a tím současně i potřebám jednotlivce jako člena této společnosti, považujeme za pozitivní sociální chování. Konkrétně žije jedinec v určité sociální skupině (v rodině, skupině vrstevníků, kolektivu pracovním apod.), která si postupně kromě norem obecně platných (mravních, právních aj.) vytváří své vlastní normy pro jedince závazné. Nejsou-li tyto normy v rozporu s obecně platnými normami socialistické společnosti a reaguje-li jedinec pozitivně, hovoříme o konkrétním pozitivním sociálním chování jedince v dané skupině. Toto pozitivní reagování v konkrétním i obecném smyslu závisí do značné míry na identifikaci jedince s těmito normami, a to opět rovněž citové.[16])

Konstatovali jsme již, že dialektický vztah osobnosti a společnosti zahrnuje i oblast citů. City vyplňují funkci nezbytnou pro společenský život člověka, pro jeho přizpůsobení ke společenskému prostředí a změnu tohoto prostředí z hlediska zájmů a potřeb nejen osobnosti, ale i společnosti.

Je proto nutné přistoupit vědecky, z marxistických pozic k otázkám úlohy emocí ve vztahu jedince a společnosti a k možnostem výchovy v tomto smyslu. Je třeba z marxistických pozic odpovědět těm, kteří chtěli „zdokonalit" marxismus a jejichž kritiky směřují zejména proti marxistickému pojetí problematiky člověka a otázkám postavení člověka v současném světě. Přistoupit k těmto otázkám je velice závažné, neboť „filozofické stanovisko, odmítající na základě komparace kapitalistického a komunistického systému existenci problému člověk v socialistické společnosti a jeho řešení, ať již v teoretické rovině, nebo v propagandistické a výchovné práci, přispívá k uvolnění prostoru pro nejrůznější koncepce nemarxistického řešení tohoto problému... —

---

[14]) Kovalev, A. G.: *Vospitanije čuvstv,* Moskva 1971, s. 8.

[15]) Suchodolski, B.: *Základy socialistické výchovy,* Praha, SPN 1970, s. 132.

[16]) Jeden ze základů sociálního chování tvoří postoje, které zahrnují složky intelektuální i elementy motivačně emocionální a jsou určitým předpokladem jednání. Také světový názor lze chápat jako základ nejkomplexnějšího postoje, jak jsem se již výše o tom zmínila.

důsledkem je v 60. letech přejímání např. koncepcí existencialismu."[17]) Existencialismus si udržoval po dlouhou dobu široký vliv a jedním z důvodů byl právě ten fakt, že se zabýval tzv. „světonázorovými, osudovými" otázkami (podstata a smysl života, víra a odpovědnost apod.).

Učinit výchovu k materialistickému marxistickému světovému názoru efektivní znamená mimo jiné zmobilizovat v její prospěch také city osobnosti. Uvědomíme si to nejvíce, vzpomeneme-li si na náboženskou výchovu — výchovu, kde působení na citovou oblast bylo snad nejdokonaleji promyšleno. Přitom výchova k ateismu — jistě oprávněně založená na rozumové sféře — podcenila citovou sféru a je pravděpodobné, že je to jeden z důvodů, proč náboženské cítění přetrvalo či přetrvává déle, než by to odpovídalo šíření výsledků a nových poznatků vědy a techniky. Nábožnost — to je nejen oblast názorů a přesvědčení, ale postihuje ještě i oblast prožitků, které jsou, jak známo, málo přístupné rozumovým důvodům.

Působení KSČ, socialistického státu, odborových a mládežnických organizací, školy jako instituce i hromadných sdělovacích prostředků je sice jednotné a cílevědomé, přesto však je velmi závažné působení rodiny. Při výzkumech k této problematice se projevilo zejména u dětí mladšího školního věku toto působení jednak jako velmi silné, jednak jako vedoucí k velikým nesrovnalostem v myšlení a cítění dětí. Výchova k ateismu ovšem nevyčerpává všechny požadavky výchovy k vědeckému světovému názoru. Důsledky této výchovy se projeví i v tom, jaké životní cíle si člověk klade, jaké mravní normy přijímá a plní, jaké je jeho politické přesvědčení a třídní uvědomění atd.

Třebaže při utváření vědeckého světového názoru jsou primární vlivy, které působí prostřednictvím racionální sféry, neztrácí emocionalita svoji závažnost, u dětí a mládeže se dokonce posouvá do popředí, protože jde o období nedostačující racionální orientace ve světě. Dítě nemá ještě dostatek zkušeností, nedospělo dosud k určité úrovni poznání a hodnocení, která by zaručovala co nejobjektivnější pohled na svět, nemá ještě pevnou hierarchii hodnot v souladu s požadavky společnosti. V mladším věku je nepochybné přijímání pravd a názorů těch, kteří jsou pro dítě autoritou. Otázka onoho citového transformátoru je aktuální v každém věku, u dětí se však posouvá značně do popředí, neboť jejich vztah k mravně politickým ideálům je do značné míry intuitivní.

Výchova k vědeckému světovému názoru, který se stává vlastně nejkomplexnějším postojem, by se kromě poznávacího procesu, kromě intelektuální stránky měla tedy týkat také procesu vnitřního přijetí, který probíhá do jisté míry neuvědoměle u přijímacího subjektu, ale nutně musí být vědomě a systematicky zahrnut do procesu výchovného působení. Zde je ovšem velice patrný nedostatek způsobený kromě jiného také neexistencí okamžité a ve výchovné praxi použitelné zpětné vazby. Toto je ostatně problém celé výchovy. J. Janoušek upozorňuje, že „... výchova není přitom účinná, neopírá-li se o vlastní aktivitu jedince. Výchovou předávané poznatky, postoje atd. musí být vnitřně přijaty, vyžadují vnitřní úsilí vychovávaného člověka. V nových významech se skutečně musí realizovat vlastní osobnost. Jinak se aktivita člověka zaměřuje proti jednosměrnému tlaku na interiorizaci předkládaných významů..."[18])

---

[17]) Matějovská, H.: *K problému vztahu jedince a společnosti*, in: Acta polytechnica, V, 1, Praha 1972.

[18]) Janoušek, J. — Bokorová, V. a kol: *Motivace a civilizační proměny*. Praha 1971, s. 34.

Poznatky se nestávají samy o sobě přesvědčením, samy o sobě nepronikají ani do emocionální sféry — ony musí odpovídat potřebám lidí. Světonázorové otázky musí být pro člověka aktuální, jen tak se odpovědi na tyto otázky mohou stát přesvědčením a projevit se v praxi — v zaujetí stanoviska, v rozhodování, ve výběru hodnot, v chování a jednání. Závažnost světonázorových problémů pro jedince umožňuje do značné míry výchovné působení.

Světonázorové otázky jsou pro mládež v jisté podobě velmi aktuální (smysl života, vznik života, mezilidské vztahy apod.), model světonázorové výchovy, který je třeba vytvořit, toho může využít. Při výzkumu, který jsme prováděli, se jako velmi aktuální například objevila problematika mezilidských vztahů v socialistické společnosti. Výrazná byla tendence klást vysoké požadavky na mezilidské vztahy, na kolektivistické cítění jako jeden z jejich základů. Zároveň se však projevil i určitý sklon ke skepsi, k němuž zřejmě dochází v období končící puberty při konfrontaci ideálů a získávaných zkušeností. Projevila se značná úroveň znalostí požadavků na pozitivní sociální chování, podíl identifikace s těmito požadavky, jejich přijetí se projevilo minimálně.

Ukazuje se, že nestačí racionální uvědomování, ale že je tu podmínkou také emocionální přijetí. Jeho vztah k ostatním prvkům osvojení materialistického světového názoru a marxistické ideologie je jednoznačný — je jednou z podmínek tohoto osvojování, která je však naprosto závislá na primární podmínce — poznání. Na tomto závisí do značné míry efektivnost tzv. světonázorové výchovy, která předpokládá účast všech stránek osobnosti — rozumové, citové, volní, musí vzít v úvahu i hromadění zkušeností v průběhu činnosti, praxe. Výchova sociální osobnosti, tj. osobnosti společensky angažované, mravní výchova ani výchova světonázorová nejsou myslitelné bez výchovy citů. Proto například socialistické pojetí vědeckotechnické revoluce zdůrazňuje zároveň harmonický rozvoj člověka, uvědomuje si rovněž význam citové sféry jednotlivců i společenských skupin pro uskutečňování svých cílů a idejí. Právě marxistické učení postavilo do středu zájmu člověka v beztřídní, komunistické společnosti; výchova tohoto socialistického člověka předpokládá nejen poznání oprávněnosti a nezbytnosti revolučních marxistických idejí a poznatků o světě a společnosti, nejen racionální uvědomování a uvědomění, ale také vnitřní, aktivní přijetí, zaujetí postoje a jeho realizaci v jednání a chování. Je důležité, abychom si uvědomili, že emocionální přijetí je významnou součástí nejen v procesu osvojování onoho uceleného názoru na svět opřeného o vědecké poznatky, ale rovněž pokud jde o tvůrčí projevy tohoto názoru, o jeho skutečnou realizaci v postojích ke světu, ke společnosti, k sobě samému i druhým, vyúsťující potom v žádoucí aktivní, pozitivní společenské chování a jednání. Na druhé straně společenskou angažovaností získává jedinec nové zdroje zážitků a rozvíjí se zejména v oblasti vyšších citů. Emocionální vazby člověka ke světu nepochybně ovlivňují jeho světový názor, ale také jsou jím ovlivněny.

O vztahu emocionální a racionální složky jsme již hovořili, je třeba zmínit se ještě o volní složce a zdůvodnit její význam právě pro projevení se vědeckého světového názoru.

Význam volní sféry plyne z charakteristiky vůle samé. Třebaže jde o pojem psychology značně nejednotně vymezovaný,[19]) nejobecněji je marxistickými

[19]) Viz např. přehled psychologických názvů v publikaci Kotyrlové, V. K.: *Volní výchova v mateřské škole*, Praha, SPN 1976.

autory chápána jako vědomě zaměřené chování, jež je spojeno s překonáváním překážek a je řízeno morálními motivy. Sovětští psychologové[20]) vymezují etapy volních úkonů: uvědomění si cíle, rozhodnutí vytyčit si cíl, uvědomění si způsobu, jak cíle dosáhnout, splnění přijatého rozhodnutí. Právě při výběru cíle se projevuje opravdová vůle jako umění podřizovat vlastní jednání požadavkům objektivní nutnosti a především cílům, které mají společenský význam. V. Kotyrlová pak vyvozuje, že toto ukazuje, proč základní podmínkou úspěšného překonávání překážek, které souvisejí s volním úkonem, jsou pro člověka pevné a jasné názory — světový názor.

Domnívám se, že pro naši problematiku je významné uvědomit si dialektický vztah mezi světovým názorem a vůlí — světový názor má význam pro snadnější a rychlejší rozhodování i jeho realizaci a volní úkoly s ní související, teprve však využitím vůle mohou být realizovány cíle, jejichž vytyčení vyplývá ze správně osvojeného světového názoru. Pro vůli je charakteristické překovávání překážek na cestě k dosažení vědomě vytčeného cíle. Právě světonázorová výchova má možnost ovlivnit uvědomění si a výběr těchto cílů tak, aby významné pro společnost se stalo významným i pro osobnost. Projev osvojeného vědeckého světového názoru v praxi, v chování a jednání, v činnosti závisí do značné míry na vůli — i vštípené zásady, jejich dodržení závisí rovněž na dostatečně pevné vůli, budou-li za všech okolností projeveny. Významný pro nás je pak závěr vyplývající z literatury, že totiž vůle se u dětí neprojevuje od narození, nýbrž vzniká během života působením výchovných podmínek.

Plné rozvinutí racionální, emocionální a volní sféry osobnosti tvoří jednu z podmínek dosažení maximální jednoty společenské podstaty a individuální existence člověka. Není-li racionální a emocionální v souladu, dochází ke konfliktu iluzí a skutečné reality, k citovému zklamání, což vede k oslabení volního úsilí (k roztříštění úsilí o překonání překážek, které se vyčerpá hledáním pocitu vlastní rovnováhy) k jeho zaměření neefektivním směrem z hlediska celospolečenských cílů. Důsledkem je potom jednání a chování, které nemůže být dostatečně společensky aktivní (vyčerpá se hledáním integrujících složek totality osobnosti).

Na podkladě dosud provedené teoretické analýzy lze říci, že jedna z podmínek úspěšného výchovného působení (tedy i světonázorové výchovy) spočívá v tom, že tato výchova bude brát zřetel na odpovídající vývoj jedince nejen ve sféře rozumové, ale zároveň citové a volní, zejména pak na soulad tohoto vývoje. Jako už mnohokrát narážíme tu opět na nedostatečné vymezení pojmů emoční a volní zralost, ačkoliv tato zralost by měla být jedním z kritérií rozvinuté osobnosti: Volní vyspělost není prakticky vůbec definována, emoční zralost je psychology nejobecněji vymezena jako úroveň emočních projevů, která odpovídá věku a mentální úrovni daného jedince, přičemž cílem citového vývoje je diferenciace, tj. stále jemnější rozrůzňování citů v procesu přizpůsobování, kortikalizace, tj. stále dokonalejší ovládání projevů citů a socializace, čili stále dokonalejší přizpůsobování emočních projevů sociálně kulturním podmínkám prostředí.[21])

Soulad ontogeneticky podmíněné úrovně zralosti rozumové, citové a volní

---

[20]) Smirnov, Rubinštejn, Leoťjev, Těplov: *Psychologie.*

[21]) Viz např. sborník Emoce, Praha 1961.

je jednou z podmínek úspěšné výchovy a zároveň jedním z jejích cílů, nemůže tudíž být opominut ani ve světonázorové výchově.

Při světonázorové výchově se již do značné míry vycházelo z úrovně rozumové zralosti, míra zralosti emocionální a volní nebyla dosud příliš brána v úvahu, což se projevilo nejen při osvojování vědeckého světového názoru, ale logicky především v dopadu na jeho uplatnění v praxi.

Pro každou rovinu utváření vědeckého světového názoru je teoreticky jistě dominantní jiná sféra — pro osvojování základů vědeckých poznatků a názorů na svět a společnost sféra intelektuální, pro jejich interiorizaci, zaujetí postojů a vztahů, utváření přesvědčení sféra emocionální, pro činnost, jednání a chování sféra volní, přičemž v žádné rovině nelze ostatní vyloučit. Skutečnost, že jedna sféra je vždy relativně dominující, nám může pomoci při rozpracovávání metod a prostředků výchovného působení.

Shrňme tedy: Osvojování vědeckého světového názoru je třeba chápat jako komplexní, dialekticky se rozvíjející proces v jednotě intelektuálního, emocionálně volního a činnostně praktického faktoru. Pro úspěšnou světonázorovou výchovu je nezbytný odpovídající vývoj jedince ve sféře rozumové, citové i volní a zejména pak soulad tohoto rozvoje, který je rovněž nezbytnou podmínkou pro tvůrčí projevy osvojeného světonázoru v jednání a chování.

Osvojený vědecký světový názor je možné považovat za integrujícího činitele jednání a chování, ovšem až po dosažení určité úrovně tohoto osvojení, a proces tohoto osvojování je pak do značné míry závislý na integritě osobnosti.

Formování vědeckého světového názoru je pak chápáno jako jednotící, syntetizující složka výchovně vzdělávacího procesu. Tato jeho funkce se může realizovat jen tehdy, bude-li pedagogický proces vycházet nejen z obsahové náplně vědeckého světového názoru, ale rovněž ze zákonitostí psychologických jakožto spolurozhodujících činitelů procesu výchovy.

Zde jsme ovšem odkázáni na úroveň psychologických věd, avšak využití jejich dílčích poznatků pro výchovný proces je již součástí komplexního přístupu pedagogů.

МАРИЯ ГРАДЕЧНА

МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

Очерк посвящен проблематике процесса формирования научного мировоззрения, который следует понимать как комплексный, диалектически развивающийся процесс, протекающий в рамках единства интеллектуального, эмоционально-волевого и действенно-практического фактора. Успешное формирование мировоззрения обусловленно необходимостью наличия соответственного развития индивида в умственной, эмоциональной и волевой сферах, в частности, слаженности этого развития. Освоенное научное мировоззрение можно считать интегрирующим фактором поступков и поведения, причем процесс этого осваивнаия в известной мере зависит от целостности личности. В таком случае формирование научного мировоззрения понимается как объединяющий, синтетизирующий компонент воспитательно-образовательного процесса. Эта его функция осуществима лишь в том случае, если педагогический процесс будет исходит не только из програми содержания научного мировоззрения, но также и из психологических закономерностей.

MARIE HRADEČNÁ

THE PERSONALITY'S WORLD OUTLOOK AND SOME ASPECTS OF THE PROCESS OF ITS FORMATION

This study deals with the problems involved in the process of forming the scientific world outlook, which is to be understood as a complex, dialectically developing process, in the unity of the intellectual, emotionally volitional and actively practical factors. What is necessary for a successful education in world outlook, is the corresponding development of the individual in the rational, emotional and volitional spheres, and especially the harmoniousness of this development. The asquired scientific world outlook may be regarded as an integrating factor of one's actions and behaviour, with the process of this asquisition being to a considerable degree dependent on the personality's integrity. The formation of the scientific world outlook is then understood as a unifying, synthesising component of the educational process. This function of its cannot be realised unless the pedagogical process proceeds not only from the content of the scientific world outlook, but also from the laws governing psychology.