Jůva, Vladimír

Systém pedagogických kategorií

In: Jůva, Vladimír. *Pedagogika jako věda.* Vyd. 1. V Brně: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1977, pp. 127-175

Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/121433
Access Date: 29. 11. 2024
Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

SYSTÉM PEDAGOGICKÝCH KATEGORIÍ

Dějiny pedagogiky odhalují nepřetržitý sled proměn výchovných koncepcí v závislosti na proměnách společnosti po stránce ekonomické, sociální, politické i kulturní. Jedině dějiny pedagogiky tak mohou zajistit v plné míře hluboké pochopení výchovy jako jevu sociálního, složitě a mnohostranně historicky podmíněného.

I když je pojetí výchovy ve stálém vývoji, i když se neustále mění výchovné cíle, výchovný obsah i výchovné principy, formy a metody, usilují pedagogické vědy v každé době také o teoretické vyjádření stávajícího výchovného systému, kterým se v určité etapě řídí rozsáhlá výchovná praxe školská i mimoškolská. O tuto formulaci relativně stálé výchovné soustavy v určitém historickém údobí usiluje pedagogická systematika, a to jak v obecně pedagogické rovině, tak v rovině jednotlivých aplikovaných pedagogických disciplín.

Každá pedagogická systematika je zpracována z hlediska své doby a jejích společenských podmínek. Ačkoliv je vždy vyjádřením stávající výchovné koncepce, může a měla by v sobě zachytit také pravděpodobné vývojové tendence nejbližšího údobí a tak vědomě připravovat ve shodě s futurologickými představami o vývoji společnosti i podněty k racionální inovaci pedagogického procesu ve shodě s proměnami společenských podmínek a potřeb.

Socialistická pedagogika usiluje o teoretické vyjádření výchovné soustavy, která všestranně rozvíjí jedince jako socialistického občana angažovaného na rozvoji socialistické společnosti a aktivně se podílejícího na jejím životě ekonomickém, politickém, vědeckém, technickém i kulturním. Uvědomuje si, že socialistická společnost prochází řadou vývojových etap s cílem dospět ke společnosti komunistické, a usiluje o to, aby socialistická pedagogická systematika odpovídala nejen stávajícím potřebám společnosti, ale aby sehrála pozitivní anticipační a akcelerační úlohu na cestě k vyšší formě beztřídní společnosti, na cestě ke společnosti komunistické.

1. OBECNÁ KONCEPCE VÝCHOVY

Výchova je cílevědomá, plánovitá a všestranná příprava jedince pro jeho společenské úkoly a pro jeho osobní život. V této formulaci je zdůrazněno několik základních znaků tohoto procesu, které ho odlišují od ostatních forem působení na rozvoj osobnosti.

Výchova je především činnost *cílevědomá a plánovitá* na rozdíl od živelného působení prostředí. Vývoj každého jedince probíhá tak, že na jeho biologický základ podmíněný dědičností působí jednak soubor nejrozmanitějších vlivů bezděčných — prostředí (materiální i sociální), jednak soubor vlivů záměrných s určitými cíli a podle určitého plánu — výchova. Tato výchova se uskutečňuje buďto přímým pedagogovým působením na jedince (výchova intencionální), anebo nepřímo tak, že je jeho rozvoj usměrňován záměrně uzpůsobenými podmínkami (výchova funkcionální).

Výchova je *všestranná příprava* jedince; týká se jeho fyzické i psychické stránky, rozvíjí ho v různých oblastech lidské kultury (v oblasti filozofie, vědy, techniky a umění, v oblasti morálky, práva a politiky, v oblasti fyzické i duševní práce, v oblasti fyzické kultury a sportu) a připravuje ho pro různé životní úlohy (pro zaměstnání, pro politické, veřejně prospěšné a kulturní činnosti, pro rodinu a pro volný čas).

Výchova se týká jedince *v každém věku*, od dětství až po stáří (permanentně celoživotní výchova), i když se samozřejmě v různých věkových údobích od sebe v mnoha směrech odlišuje. Zatímco v mládí převažuje výchova uskutečňovaná druhými jedinci — heteroedukace (uskutečňovaná rodiči, učiteli a vychovateli), v dospělosti vystupují do popředí zprostředkované formy výchovy (například výchova hromadnými sdělovacími prostředky) a sebevýchova — autoedukace, kdy si jedinec sám koncipuje cíle svého dalšího rozvoje a hledá k němu odpovídající prostředky a metody. Avšak tak jako momenty sebevýchovy existují a právem se posilují při výchově dětí a mládeže, tak se naopak při výchově dospělých stále více setkáváme s četnými formami výchovy řízené odbornými pracovníky ve speciálních institucích, v organizacích a na pracovištích.

Výchova připravuje jedince jak *pro společenské funkce* (pro úkoly na pracovištích a pro plnění četných občanských povinností), tak *pro osobní*

život (pro realizaci osobních potřeb a zájmů). Společenské a individuální zřetele mají při výchově tvořit jednotu, i když v některých výchovných situacích mohou převážit jedny nebo druhé.

Výchovné cíle

Výchovný cíl je *základní pedagogická kategorie*. Chceme-li poznat výchovnou koncepci v kterékoliv společnosti, musíme především zkoumat cíle, které si v této oblasti daná společnost z těch či oněch důvodů klade. Z výchovných cílů vyplývají jak adekvátní výchovné prostředky, tak adekvátní výchovné principy, formy a metody.

Výchovný cíl je *kategorie historická*. Mění se s epochou, se společenským zřízením, se státem, národem, třídou, s ideologií i s kulturou. Jiné jsou antické výchovné cíle, jiné jsou výchovné cíle středověké, jiné cíle si kladla raná buržoazní pedagogika Lockova, jiné pozdně kapitalistická pedagogika Deweyova. Také rozdíl socialistické pedagogiky od pedagogiky nesocialistických zemí je dán především podstatnými rozdíly ve výchovných cílech, které si jedna i druhá pedagogika před sebe staví.

Socialistická společnost koncipuje od svého počátku specifický výchovný model — komunistickou výchovu jako cílevědomou, plánovitou a všestrannou přípravu jedinců pro společenské úkoly a pro život v socialistické společnosti. Je to výchova založená na ideologických východiscích marxismu-leninismu a pojatá jako významný činitel v rozvoji socialistické společnosti na její cestě ke komunismu. Hlubší poznání této výchovy předpokládá podrobnější srovnávací analýzu jejích cílů a její struktury.

Základní alternativu v zaměření pedagogické práce tvoří *cíle individuální a sociální*. Individuálním cílem rozumí pedagogika snahu o osobní rozvoj, prospěch a uplatnění jedince. Toto zaměření výchovy je charakteristické pro koncepci Lockovu, Rousseauovu, Spencerovu i pro individualistickou pedagogiku 20. století. Sociálním cílem rozumíme naopak takové zaměření v přípravě jedince, které má zajistit, aby se svým působením stal co nejprospěšnější společnosti, aby byl schopen uvědoměle, kvalifikovaně a odpovědně plnit své sociální funkce.

Sociální zřetel ve výchově zdůraznili již antičtí filozofové Platón a Aristoteles, kteří viděli konečný cíl výchovy v přípravě řádného občana. V obdobném smyslu hovoří o výchově představitel sociologické pedagogiky Emile Durkheim jako o „metodické socializaci mladé generace". Český pedagog Otakar Kádner chápal již za předmnichovské republiky výchovu jako „přeměnu a vývoj tělesných i duševních schopností chovancových pro jeho úkoly společenské" a tak již v definici výchovy postihl sociální orientaci této činnosti.

Důraz na společenský cil výchovy je charakteristickým rysem socialistických pedagogických koncepcí od utopických socialistů (More, Campa-

nella, Fourier, Owen) až po klasiky vědeckého socialismu Marxe, Engelse a Lenina. Patří k pokrokovým tradicím české pedagogiky, že sociální cíle výchovy kladla vždy do popředí (Komenský, Lindner, Chlup). Vyzvednutí sociálních cílů ovšem neznamená popření individuální orientace výchovy. Jde o to, abychom dosáhli harmonické jednoty cílů sociálních a individuálních, jednoty v přípravě jedince pro jeho angažované plnění společenských úkolů v socialistické společnosti i pro jeho osobní život.

Při každé konkrétní výchovné činnosti (při výchově v určitém jazyce, v určité vědě, v určitém pracovním oboru, v určitém umění nebo sportu) vždy sledujeme jednak *obecné cíle*, tj. cíle společné veškeré výchově (všestranný rozvoj jedince, utváření jeho vztahu ke skutečnosti, k lidem a k hodnotám), jednak *specifické cíle*, tj. osvojení konkrétních vědomostí, dovedností a návyků a utvoření konkrétních postojů, potřeb a zájmů spjatých s oborem, ve kterém se výchova koná. Již Jean Jacques Rousseau zdůraznil, že každé výchově je společné „vychovávat člověka". Johann Friedrich Herbart rozlišoval výchovné cíle nutné (rozvoj jedincova charakteru, jeho aktivity a zájmů) a cíle možné, dané specifickou potřebou určitého povolání nebo určitého oboru.

Socialistická pedagogika usiluje o harmonické spojení obecných výchovných cílů, zaměřených k utváření angažované socialistické osobnosti, a cílů specifických, spjatých s určitou profesí nebo sociální funkcí. To má své významné důsledky v pojetí vyučovacích předmětů (každý předmět má své specifické i obecně výchovné cíle) i v požadavcích na činnost pedagogů (spojovat vždy specifické zřetele oborové s obecnými výchovnými zřeteli).

Významnou alternativu v zaměření výchovné činnosti tvoří *cíle materiální a formální* (informativní a formativní). Materiální koncepce výchovy se orientuje na osvojení konkrétní učební látky, tj. konkrétních vědomostí, dovedností a návyků, potřebných ke zvládnutí určitých teoretických i praktických úkolů. Formální orientace výchovy znamená její zaměření na rozvoj schopností; učební látka se chápe jako prostředek jedincova formálního rozvoje (například matematické učivo je prostředkem rozvoje logického usuzování; latinský jazyk se chápe jako nástroj k rozvoji filozofického cítění; zpěv a hra na hudební nástroj se pojímá jako prostředek rozvoje hudebnosti a estetického vkusu). Formální koncepce vychází z psychologické teorie transferu (přenosu) schopností při osvojování nových analogických vědomostí a dovedností.

Průkopníkem formální orientace výchovy byl na prahu 19. století demokratický švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi, který podrobil kritice tradiční jednostrannou materiální orientaci výchovy a koncipoval ideál elementárního formálního vzdělání každého žáka. Marxistická pedagogika se snaží integrovat obojí zaměření a tím překonat jednostrannost dosavadních výchovných systémů; v pojetí každé vyučovací disciplíny i v práci každého pedagoga zdůrazňuje stálé spojování materiálních cílů (osvojení přesně stanoveného a všestranně zdůvodněného základního učiva,

tj. základních vědomostí, dovedností, návyků a postojů) a cílů formativních (soustavný rozvoj jedincových schopností).

Podle zaměření výchovy k přítomnosti nebo k budoucnosti můžeme hovořit o *cílech adaptačních a anticipačních.* Adaptací rozumíme v pedagogickém procesu uzpůsobení jedince stávajícím podmínkám, tj. stávající výrobě, ekonomii, technice, vědě a kultuře. V minulosti to byla základní orientace výchovy, neboť vývoj společnosti byl relativně pomalý. Anticipací rozumíme naopak přípravu jedince pro podmínky budoucí společnosti, do které jedinec vstoupí a kterou má svou aktivní činností vytvářet a přetvářet.

Pouhá výchovná adaptace skrývá vždy nebezpečí pedagogického konzervatismu. Jedinec může být takto pojatou výchovou natolik konformován se soudobou ekonomikou, technikou, vědou a kulturou, že přestává být schopen vidět nové přístupy, natož pak je aktivně prosazovat. Již renesanční pedagogika, později pak osvícenská pedagogika francouzská a pedagogika ruských revolučních demokratů viděla ve výchově činitele, který může — pokud anticipuje vývoj — přetvářet společnost. Pro utopické socialisty byla výchova přímo rozhodující silou při změnách společenského řádu. Marxistická pedagogika nesdílí tento názor utopických socialistů. Při změnách společenských řádů vidí rozhodujícího činitele v revolučním převzetí moci nastupující společenskou třídou, avšak po vítězství revoluce považuje výchovu vedle ekonomiky za určujícího činitele v dalším rozvoji dané společnosti.

Anticipační zřetel vystupuje do popředí v etapě nastupující vědecko-technické revoluce, kdy se podstatně zrychluje tempo společenského vývoje, převratně se mění výrobní technologie a v této spojitosti i celý životní styl společnosti. Současná výchova se proto nemůže spokojit pouhou adaptací jedince stávajícím podmíkám, ale musí anticipovat pravděpodobné podmínky příštích desítiletí a jedince na ně všestranně připravit. Marxistická pedagogika zde vychází z oprávněného předpokladu, že další rozvoj socialistické společnosti může uskutečnit jen pro to dostatečně připravený jedinec.

Významným problémem při posuzování jakékoliv výchovy je vztah *cílů teoretických a praktických.* Každá výchova má sledovat jak teoretické cíle, jejichž těžiště je v systému vědomostí, tak cíle praktické, jejichž podstata je v kvalitních dovednostech a návycích, neboť konečnou výslednicí výchovné práce je vždy úspěšná a pro společnost i pro jedince prospěšná činnost. Socialistická pedagogika odmítá jak jednostranný teoretismus v zaměření výchovy, projevující se podceňováním nebo přímo odmítáním praktických cílů, tak výchovný prakticismus, který vede ke snižování úlohy teorie a k přehlížení systematického teoretického vzdělání. Od svého počátku zdůrazňuje socialistická pedagogika *spojení výchovy se životem,* spojení výchovy se všemi formami praxe (s praxí výrobní, technickou, vědeckou, kulturní atd.) jako jeden z typických znaků nové výchovy.

Při koncepci jakékoliv výchovné činnosti si musí pedagog uvědomit, že žák, který vstupuje do pedagogického procesu, má často již základní prak-

tickou orientaci a mnohdy přímo z praxe přichází (což je zvláště charakteristické při výchově dospělých). Od výchovy očekává, že mu umožní získat takové vědomosti, dovednosti, návyky a postoje, které mu praxi v nejširší míře pojatou usnadní a zkvalitní. Každý teoretický poznatek hodnotí právě tímto vztahem k praxi. Nemá-li pocit účelnosti daného studia, nevidí-li praktický efekt, který mu výchova přinese, snižuje se podstatně jeho aktivní účast, jeho zainteresovanost a může se projevit značná neochota ke spolupráci s pedagogem a negativistický vztah k výchově a ke vzdělání vůbec.

S tímto problémem úzce souvisí otázka *autonomních a heteronomních cílů* výchovy. Autonomním cílem rozumíme cíl, který si při výchově stanoví sám vychovávaný jedinec; heteronomní cíle jsou určovány jinými činiteli, jako je stát, skupina, pedagog, rodiče. Problém vztahu autonomních a heteronomních cílů existuje jak při výchově mládeže, tak při výchově dospělých a autonomnost nebo interiorizace (přijetí za své) heteronomních cílů hraje z hlediska výchovného úspěchu významnou úlohu.

Výchova (zvláště výchova dospělých) se někdy zjednodušeně chápe jako příprava jedince ve směru cílů, které si klade sám, pro které se vždy sám rozhoduje. Toto pojetí platí ve větší míře jenom při výchově zájmové; při výchově jedinců organizované a zajišťované státem, při výchově v kterékoliv organizaci stejně jako při výchově profesionální vystupují nutně do popředí také cíle heteronomní, tj. představa státu, organizace nebo pracoviště o optimálním profilu jedince, kterého má být výchovou dosaženo. O efektu výchovy však vždy rozhoduje ta okolnost, nakolik se jedinec s heteronomními výchovnými cíli ztotožní, nakolik je přijme za své na základě toho, že nabude přesvědčení o jejich správnosti a vhodnosti. Interiorizace výchovných cílů na základě jejich všestranné motivace je jedním z rozhodujících momentů při výchově mládeže i dospělých.

Při analýze výchovných cílů vzniká konečně otázka, kterých stránek jedincovy osobnosti se výchova týká a v kterých oblastech lidské kultury se má uskutečňovat. V historii pedagogiky se setkáváme s různými výchovnými modely, které často rozvíjely jen některé stránky osobnosti. Tak spartská výchova nebo výchova rytířská pěstovaly takřka výlučně tělesnou stránku jedince, středověká církevní škola měla dominantu v náboženské výchově, Sokrates, Montaigne nebo Pestalozzi kladli nejvýše morální rozvoj osobnosti, herbartismus se orientoval hlavně na intelekt, zatím co pragmatická pedagogika naopak formuje jedincovo chování.

Vývoj pedagogického myšlení však přes všechny jednostrannosti směřoval k ideálu *všestranného harmonického rozvoje* jedince. K této představě měla blízko v některých směrech již antická koncepce gymnasticko-múzické výchovy, usilující o kalokagathii (krásu a dobro), k ideálu harmonického rozvoje těla i ducha se opět vrátila renesance, tento cíl byl vyjádřen v klasické Komenského formulaci rozvíjet „všechny ve všem všestranně" a k němu se plně hlásí i pedagogika socialistická. Jestliže v minulosti ideál všestranného rozvoje jedince byl nutně třídně omezen a prakticky v širokých

vrstvách populace nerealizovatelný, vytváří socialistická společnost poprvé materiální i kulturní podmínky pro uskutečnění této nejvyšší mety tisíciletého snažení demokratických pedagogických myslitelů.

Pojem všestrannosti můžeme analyzovat jednak z hlediska vychovávaného jedince, jednak z hlediska složek lidské kultury, v nichž se výchova uskutečňuje. Z hlediska vychovávaného jedince znamená všestrannost výchovy harmonický rozvoj fyzické i psychické stránky, a to všech fyzických i psychických procesů (poznávacích, citových i volních) a všech fyzických i psychických vlastností (temperamentu, charakteru, postojů, potřeb a zájmů, schopností a nadání). Z hlediska složek lidské kultury všestrannost znamená rozvíjet jedince ve všech hlavních kulturních oblastech, tj. v oblasti filozofie, vědy, techniky a umění, mravnosti a práva, fyzické i duševní práce, tělovýchovy a sportu. O integraci všech těchto zřetelů při výchově se snaží teorie složek a stránek výchovy.

Dvě stránky výchovy

Komunistická výchova má *systémový charakter*. Její analýzu můžeme uskutečnit z různých hledisek. Podle toho, které kvality výchova u jedince rozvíjí, zda rozvíjí jeho vědomosti, dovednosti a návyky nebo jeho postoje ke skutečnosti, jeho potřeby a zájmy, rozlišujeme dvě základní stránky výchovy Podle toho, ve které kulturní oblasti se výchova jedince rozvíjí, zda v oblasti filozofie, politiky, vědy, techniky a umění nebo v oblasti mravnosti, práva, fyzické a duševní práce či sportu, hovoříme o několika výchovných složkách. Obě hlediska se samozřejmě prolínají a v rámci každé výchovné složky můžeme opět rozlišit obě základní výchovné stránky.

Marxistická pedagogika chápe výchovu jako *dvoustránkový proces* — jako průnik vzdělání a výchovy v užším smyslu. Vzděláváním rozumíme osvojování soustavy vědomostí, dovedností a návyků (vědeckých, technických, uměleckých, pracovních i sportovních) a rozvoj odpovídajících schopností (obecných i specifických). Výchovou v užším smyslu rozumíme formování jedincových postojů ke skutečnosti (filozofických, politických, etických, estetických), jeho potřeb a zájmů a utváření adekvátních forem jeho chování a jednání.

Naše pedagogika kritizuje jednostrannou orientaci mnoha učitelů, vychovatelů i lektorů na stránku vzdělávací a staví před sosialistického pedagoga náročný úkol stále spojovat vzdělávací proces (tj. osvojování vědomostí, dovedností a návyků a rozvoj schopností) s výchovnými úkoly v užším smyslu (tj. s tvorbou jedincových postojů ke světu, ke společnosti, k druhým lidem, k práci, ke studovenému oboru atd.). S těmito postoji jsou pak úzce spjaty jedincovy zájmy a potřeby, které se opět stávají motivy jeho další aktivity. Jedním z pedagogických paradoxů je možnost negativního výchovného působení při chybně pojaté vzdělávací činnosti (například pedagog, který nadužívá při vzdělávání nátlakových metod, ignoruje zájmo-

vou orientací žáků a vytváří negativní pedagogickou atmosféru, vyvolává — ať chce či nechce — negativní postoj k oboru, ke studiu a ke vzdělání vůbec, ale i k lidem a ke společnosti jako celku).

Východiskem každého pedagogického procesu je utváření určitého souboru vědomostí z oblasti, ve které jedince rozvíjíme. Jde především o vytvoření dostatečně bohaté zásoby konkrétních, jasných a diferencovaných představ o realitě, získaných na základě adekvátního vnímání a pochopení daných jevů. Na bázi těchto představ rozvíjíme pak systém pojmů, soudů a úsudků, které jedinci umožní racionální integraci poznávané skutečnosti.

Nemá-li však výchova setrvat pouze v receptivní poloze a zajistit toliko informovanost jedince o skutečnosti, je třeba, aby si jedinec v jejím procesu osvojil i vybrané soubory *dovedností a návyků* a rozvinul odpovídající *schopnosti,* které mu v potřebné míře umožní i aktivní činnost v dané oblasti. V některých pedagogických modelech končí koncepce výchovné práce u těchto výchozích kategorií — u vědomostí, dovedností, návyků a schopností. Nelze popřít, že bez těchto kvalit si nemůžeme žádnou účinnou výchovu představit, ať již jde o výchovu jedince v některé vědní nebo technické oblasti, v oblasti umělecké, ve sféře morálně politické nebo v oblasti pracovní a sportovní. Moderní výchova se však zdaleka neuspokojuje jenom osvojenými vědomostmn, vypěstovanými dovednostmi a návyky a rozvitými schopnostmi, ale vidí v nich předpoklad pro realizaci klíčového výchovného úkolu — pro rozvoj jedincových postojů ke skutečnosti.

Výchova *postojů ke skutečnosti* je svou povahou problém daleko složitější než vytváření vědomostí a dovedností, jejichž mechanismy jsou již poměrně dobře prozkoumány a pedagogicky zvládnuty. Postoji ke skutečnosti nelze naučit v tradičním smyslu slova, lze jej pouze navodit a přivést k němu za pomoci různých pedagogických opatření a postupů. Postoj ke skutečnosti (ke společnosti, k lidem, k hodnotám) je v konečné podobě vždy jedincovým osobním rozhodnutím, jeho osobní volbou a nelze jej vnutit ani přikázat. Opakuje-li jedinec pouze pedagogovy hodnotící soudy, nemůžeme v daném případě vždy hovořit o jeho postoji, neboť často jde toliko o reprodukci cizího soudu jako o naučenou a mnohdy pedagogem přímo požadovanou vědomost. Tak může dojít k výchovně nežádoucímu jevu „dvojí tváře", kdy jedinec jedny postoje — postoje pedagogem požadované — vně vyslovuje, avšak jiné postoje, často značně odlišné, vnitřně skutečně prožívá.

Pro tvorbu jedincových samostatných postojů ke skutečnosti může účinná výchova položit klíčová východiska. Jde především o to, abychom poskytli jedinci dostatečné a pravdivé výchozí informace, abychom vytvořili v jeho vědomí systém hodnotících kritérií a abychom ho přivedli k pochopení podstaty hodnotícího procesu, k postižení vztahu ideálů a reality při hodnocení a k uvědomění si důvodů, které mluví pro přednost určitého jevu, určité kvality nebo určité činnosti před jinými. Také názorný příklad pedagogova postoje i postoje jiných lidí a postoje tlumočené ve vědeckých a umělec-

kých dílech i v hromadných sdělovacích prostředcích, a to především jednota slov a činů, nejsou zanedbatelné.

S rozvojem postojů ke skutečnosti těsně souvisí *výchova zájmů a potřeb.* Jedině dostatečné zájmy a potřeby, které se v procesu školní, mimoškolní i rodinné výchovy u jedince vytvářejí, skýtají záruku, že výchovný proces bude doveden ke svému nejvyššímu cíli, tj. aby jedinec byl nejen informován o skutečnosti, aby ovládal potřebné dovednosti a návyky a uměl správně posoudit jevy, které ho obklopují, ale aby se aktivně podílel na životě společnosti a aby uplatnil výsledky výchovné práce v celém životě, v práci, v tvorbě životního slohu i životního prostředí. Právě dostatečně hluboké zájmy a potřeby, výchovou záměrně vytvořené, hrají rozhodující úlohu mezi motivy jedincovy pozdější činnosti v celém dalším životě.

Vzdělávací a výchovná stránka pedagogického procesu — jak vyplynulo z předcházejícího rozboru — vždy spolu těsně souvisí. *Jednota vzdělávání a výchovy v užším smyslu* je zřejmá například z analýzy vyučovacího procesu v kterémkoliv oboru. Při vyučování přírodním vědám předává pedagog studujícím poznatky jevů a zákonitostí fyzikálních, chemických a biologických. Studující si je osvojují, na jejich základě přistupují k novým přírodovědným problémům a zároveň si odpovídají i na obecnější otázky o podstatě a vývoji světa jako celku. Toto vše tvoří vzdělávací stránku vyučovacího procesu. Pedagog však současně utváří na základě získaných poznatků světonázorové postoje, rozvíjí zájem studujících o přírodní vědy, snaží se navodit jejich aktivní vztah a lásku k přírodě, podněcuje jejich zvídavost a usměrňuje jejich chování. Tyto zřetele i zřetele další tvoří výchovnou stránku přírodovědného vyučování.

Obdobně můžeme rozlišit vzdělávací a výchovnou stránku v dějepisném vyučování. Vzdělávacím úkolem výuky historie je seznámit jedince se základními jevy národních i světových dějin a s obecnými zákonitostmi, které určují historický vývoj společnosti. Výchovným úkolem tohoto předmětu je při studiu historických faktů a zákonitostí rozvíjet u jedince vlastenectví, internacionalismus a humanismus, pěstovat lásku k pokrokovým tradicím vlastního národa i celé lidské společnosti, kladný postoj k socialistické přítomnosti i k socialistickým perspektivám, naučit všechny společenské jevy hodnotit historicky a umět myslet v historickém kontextu.

Z uvedených příkladů vzdělávání a výchovy v užším smyslu při vyučování přírodním vědám nebo vědám společenským může vzniknout dojem, že průnik dvou stránek pedagogického procesu se týká hlavně vědecko-výchovné složky komunistické výchovy. Tytéž vztahy však zjišťujeme i v oblasti výchovy pracovní a technické, výchovy estetické, výchovy mravní i výchovy tělesné. Tak například při hudebním vyučování jde analogicky též na jedné straně o tvorbu hudebních představ a hudebně teoretických a hudebně historických pojmů, tedy o vědomosti v oblasti hudební kultury, a o výcvik hudebních dovedností a návyků (vokálních, instrumentálních, dirigentských i kompozičních), a na druhé straně o výchovu klad-

ného postoje k hudbě, k umění, ke kultuře a ke společenským hodnotám vůbec a o tvorbu hlubokých a trvalých hudebních a kulturních potřeb a zájmů jako nejvýznamnějších motivů jedincovy hudební aktivity.

Obecně lze říci, že *každá pedagogická činnost má své cíle vzdělávací a výchovné*. Harmonická proporce mezi těmito dvěma stránkami je jedním z kritérií hodnotné výchovy, ať již jde o vyučování nebo o kteroukoliv jinou formu pedagogické práce. Přecenění jedné stránky a nedocenění stránky druhé (nezávisle na tom, zda jde o přecenění nebo nedocenění stránky vzdělávací nebo výchovné) snižuje hodnotu pedagogické práce jak ve škole, tak v mimoškolních zařízeních a organizacích, na pracovištích i v rodině.

Složky výchovy

Rozčlenění komplexního výchovného procesu na několik složek je starého data. Již Aristoteles rozlišoval výchovu rozumovou, mravní a tělesnou, a toto triadické dělení našlo mnoho stoupenců až do nové doby (Locke, Spencer). K tomuto základu však přistupovaly složky další. Od renesance vystupuje stále silněji do popředí pracovní výchova (More, Rabelais, Campanella, Rousseau) a v moderní pedagogice zaujímá mnohdy dominantní postavení (Dewey, Makarenko). Novodobý technický rozvoj, narůstající specializace, mechanizace a automatizace výroby se neobejdou bez soustavné technické výchovy, která se stává nezbytnou složkou soudobé výchovy a je zvláště v socialistickém pedagogickém systému široce zkoumána a aplikována. Spolu s estetizací moderního života a s demokratizací umění vystupuje do popředí také estetická výchova a organicky se začleňuje do souboru výchovných složek.

V socialistické pedagogice se v minulých letech ustálila pětice základních složek komunistické výchovy. Všestranného rozvoje osobnosti, který je nejvyšším cílem socialistické výchovy, se dosahuje v jednotě výchovy rozumové (neboli vědecké, zahrnující v sobě i součást světonázorovou), výchovy pracovní a technické (polytechnické), výchovy tělesné, výchovy mravní (morálně politické) a výchovy estetické.

Toto rozdělení výchovných složek je v současné době předmětem diskuse. *Josef Váňa* již v roce 1962 ve stati „O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie" kritizoval jeho nesourodost a doporučil vzít za základní kritérium k rozčlenění výchovy formy společenského bytí a vědomí. Z tohoto hlediska hovořil o osmi výchovných složkách, které tvoří výchova tělesná, výchova jazyková, výchova pracovní a technická, výchova vědecká, výchova vědeckého světového názoru, výchova politická, výchova mravní a výchova umělecká.[1] Podstata tohoto přístupu tkví především

[1] Josef Váňa, O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie, Pedagogika XII/3, 1962, str. 272—315.

v tom, že se tradiční syntetická složka rozumové výchovy člení na samostatnou výchovu jazykovou, výchovu vědeckou a výchovu světonázorovou, a výchova politická se vyjímá z kontextu mravní složky, kam bývá obvykle zahrnuta.

Na tuto úvahu navázal *Vlastimil Pařízek* ve studii „Problémy konkretizace a členění cílů výchovy".[2] Je toho názoru, že tradiční členění složek výchovy vychází pouze z obsahové stránky života společnosti a nerespektuje druhý důležitý aspekt, tj. strukturu osobnosti v nejširším smyslu (soubor biologických a psychických vlastností jedince). Proto doporučuje doplnit Váňovu klasifikaci druhou klasifikací souběžnou, která by vycházela z vlastností vychovávaného jedince: tělesný rozvoj, rozvoj vnímání, pozornosti, paměti, myšlení, řeči, obrazotvornosti, potřeb, motivů a zájmů, citů, vůle, dovedností, schopností a nadání a charakteru. Nelze popřít, že se tyto kvality v každé výchovné složce rozvíjejí. K nim přihlíží členění výchovy na dvě základní stránky, tj. vzdělávání, které rozvíjí vědomosti, dovednosti, návyky a schopnosti, a výchovu v užším smyslu, která utváří postoje jedince k realitě (k lidem, ke společnosti a k hodnotám), jeho zájmy a potřeby, a vyúsťuje tak v charakterovém profilu jedince. Jak vzdělávání, tak výchova v užším smyslu, probíhají neustále v každé výchovné složce.

Na Váňovu koncepci navázal programní studií „Vedeckotechnická revolúcia a škola" *Gustáv Pavlovič*,[3] který přejímá Váňovo rozdělení složek a pouze pojem umělecká výchova nahrazuje širším pojmem výchova estetická. Pavlovič se snaží ve shodě s futurologickou koncepcí vědeckotechnické revoluce zpracovanou Richtovým kolektivem ukázat významnost některých dílčích cílů těchto složek v etapě nástupu vědeckotechnické revoluce (například rozvoj poznávacích procesů, zvláště myšlení, rozvoj adaptability, rozvoj fyzické a nervové odolnosti ad.) a nutnost modifikace cílů jednotlivých složek v nových podmínkách společenského vývoje. V tomto smyslu hovoří ve svých pracích i *Ondrej Baláž*[4] a *Ján Velikanič*.[5]

O zajímavý srovnávací rozbor výchovných složek a vyučovacích předmětů se pokusil *Miroslav Cipro* ve spise „Modernizace základního vzdělání".[6] Od analýzy vyučovacích předmětů učebního plánu všeobecně vzdělávací školy postupuje jejich uskupováním do širších okruhů až po systém výchovných složek, kterých má devět (na rozdíl od Váňovy analýzy rozlišuje jako samostatné složky výchovu vědeckého světového názoru a výchovu ateistickou). Nejcennější na této Ciprově analýze je vystižení vzá-

---

[2] Vlastimil Pařízek, Problémy konkretizace a členění cílů výchovy, Pedagogika XIII/6, 1963, str. 633—644.

[3] Gustáv Pavlovič, Vedeckotechnická revolúcia a škola, Paedagogica I, Zborník filozofickej fakulty, SPN, Bratislava 1968, str. 9—30.

[4] Ondrej Baláž a kol., Pracovná výchova na ZDŠ, SPN, Bratislava 1970.

[5] Ján Velikanič, Zložky komunistickej výchovy, SPN, Bratislava 1972.

[6] Miroslav Cipro, Modernizace základního vzdělání, SPN, Praha 1968.

jemné spojitosti mezi výchovnými složkami jako pojmem obecnějším a vyučovacími předměty, které cíle těchto složek konkretizují na určité specifické učební látce.

Jiné tendence, se kterými se setkáváme, usilují například o rozčlenění tělesné výchovy na dvě relativně samostatné složky (výchovu zdravotní a výchovu pohybovou) nebo o zavedení ekonomické výchovy jako samostatné složky. Nelze přehlédnout ani tendenci, charakteristickou především pro pedagogiku dospělých, členit výchovné složky podle sociální úlohy nebo podle sociální situace, pro kterou je jedinec danou výchovou připravován. Z tohoto hlediska se hovoří o výchově profesionální, o výchově k partnerství a rodičovství, o výchově dopravní nebo o výchově k volnému času.

Předchozí stručný rozbor naznačil některé problémy, týkající se obecného pojetí a struktury výchovných složek v socialistické pedagogice. Zvláštní pozornost — a to jistě právem — je zaměřena k jedné ze základních tradičních složek výchovy — k výchově rozumové. Stojíme před otázkou, zda ji máme nadále chápat jako jednotný komplex, zahrnující výchovu jazykovou, výchovu vědeckou a výchovu světonázorovou, nebo zda máme tyto součásti pojímat, jak se k tomu přiklánějí někteří autoři, jako složky zcela samostatné. Zvážíme-li spojitost jazykového rozvoje jedince s osvojováním základů věd, dále spojitost výchovy vědeckého ateistického světového názoru s poznáváním vědeckých zákonitostí skutečnosti, zdá se, že v marxistické koncepci je vhodnější chápat výchovu jazykovou, výchovu vědeckou a výchovu světonázorovou jako relativně svébytné komponenty jednotné komplexní výchovné složky obecně označené jako výchova vědecká a světonázorová.

V otázce spojení výchovy pracovní a technické do jedné složky se názory v současné době sbližují v tom smyslu, že průnik pracovních činností a technických prostředků je dnes při kterékoliv práci takové povahy, že je nejvýhodnější chápat tuto složku také jako jednotný celek. Předmětem diskuse bude jistě i vztah výchovy mravní a výchovy politické. Politický charakter socialistických morálních norem, tak jak jsou formulovány v morálním kodexu budovatele komunismu přijatém v roce 1961 na XXII. sjezdu KSSS, přímá spojitost mnoha socialistických etických norem s normami politickými (například socialistické vlastenectví a prolétářský internacionalismus, ochrana socialistického vlastnictví, nesmiřitelnost s vykořisťováním, s národnostním a rasovým útlakem) mluví v našich podmínkách spíše o oprávněnosti jedné komplexní složky, tj. výchovy mravní a politické. Také vzájemný průnik zdravotní výchovy a výchovy pohybové, podmíněnost jedné druhou, podporuje požadavek zachování jejich integrace.

Dospíváme-li tedy k závěru, že je možné vyčerpat celý komplex socialistické výchovy všestranně rozvité osobnosti klasickými pěti složkami — jak to dokazují i zahraniční socialistické syntetické práce sovětské (Boldyrev, Gmurman, Iljinová, Korolev, Savin),[7] práce polské (Suchodolski)[8] nebo německé, vzniká otázka, v čem byl vlastně *přínos dosavadních diskusí*

o složkách socialistické výchovy. Diskuse odhalily především neúplnost v systému dílčích cílů jednotlivýcho složek, zanedbání určitých aspektů a určitých problémových okruhů, které znesnadňovalo a někdy úplně vylučovalo možnost dosahovat nejobecnějších cílů komunistické výchovy dětí, mládeže i dospělých. Typickým příkladem je opomíjení jazykové složky v obecné koncepci rozumové výchovy nebo zdravotní složky v koncepci výchovy tělesné. Současně je třeba říci, že v oblasti předškolní pedagogiky se toto opomíjení některých oblastí projevovalo poměrně daleko méně než v oblasti výchovy školní mládeže a dospělých.

Závěrem těchto úvah se pokusme charakterizovat *hlavní cíle jednotlivých složek komunistické výchovy* s přihlédnutím k výsledkům minulých diskusí a k předchozím analýzám podaným v této studii.

Cílem *vědecké a světonázorové výchovy* (výchovy rozumové) je poskytnout jedinci vzdělání v přírodních a společenských vědách, utvářet jeho vědecký ateistický světový názor a zároveň rozvíjet jeho poznávací schopnosti. Tyto tři hlavní cíle spolu těsně souvisí. Vědecká a světonázorová výchova poskytuje jedinci soubor vědomostí a dovedností v mateřském jazyce i v cizích jazycích, v matematice, v přírodních vědách a ve vědách společenských. Při osvojování těchto vědomostí poznává jedinec zákonitosti vývoje přírody, společnosti i člověka. Na základě poznání těchto dílčích zákonitostí se utváří jeho syntetický pohled na svět, jeho vědecký ateistický světový názor. Současně při osvojování faktů a zákonitostí se u jedince rozvíjejí jeho poznávací procesy a schopnosti (vnímání, představy, myšlení, fantazie). Těsné spojení vědecké a světonázorové výchovy je jedním z charakteristických rysů komunistické výchovy. Světonázorové představy, pojmy a postoje — jakmile se jednou utvoří — se stávají centrem celé komunistické výchovy, jsou posilovány i jinými výchovnými složkami (především výchovou mravní, politickou a estetickou) a zpětně opět ovlivňují kvalitu výchovné práce v ostatních složkách.

Cílem *pracovní a technické výchovy* je seznámit jedince s vědeckými principy soudobé výroby a techniky, rozvinout jeho dovednosti a návyky v zacházení s nejdůležitějšími pracovními nástroji a stroji a vypěstovat — a v tom je vyvrcholení této složky — jeho pracovní kulturu (tj. naučit ho správné organizaci, racionalizaci a efektivizaci pracovních činností všech druhů). Význam této výchovy je v tom, že umožňuje jedinci rozhled ve stále složitějším výrobním systému socialistické společnosti a usnadňuje mu jeho profesionální adaptaci a začlenění do povolání na základě spole-

---

[7] N. I. Boldyrev a kol., Pedagogika, SPN, Bratislava 1972.
T. A. Iljinová, Pedagogika, SPN, Praha 1972.
F. F. Korolev, V. E. Gmurman, Obščije osnovy pedagogiki, Prosveščenije, Moskva 1967.
N. V. Savin, Pedagogika, SPN, Praha 1974.

[8] Bogdan Suchodolski a kol., Zarys pedagogiki II, PWN, Warszawa 1964.

čenské potřeby i na základě jedincových osobních sklonů. Tato výchova se uskutečňuje v mnoha formách, a to jak v přírodovědných předmětech praktickým zaměřením výuky a důrazem na osvojení pracovních technik, začleněním praktik a laboratorních cvičení, tak ve speciálních technologických a pracovních předmětech, v zájmových kroužcích, exkurzemi do závodů a výrobní prací v podnicích. Tato výchovná složka je jednou ze specifických forem, jak socalistická pedagogika uskutečňuje princip těsného spojení výchovy se životem.

Cílem *mravní a politické výchovy* je utvářet u jedince morální a politická přesvědčení a adekvátní formy chování v duchu socialistického morálního kodexu a ve shodě se socialistickým politickým zřízením. Ze socialistického etického kodexu vyplývají jednotlivé dílčí úkoly mravní výchovy: výchova k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu, výchova k socialistickému humanismu, výchova odpovědného vztahu k práci, ke společenskému vlastnictví a k pravidlům socalistického společenského soužití a výchova socialistických charakterových vlastností (uvědomělé kázně, pevné vůle, iniciativnosti, rozhodnosti, vytrvalosti ad.). Vyvrcholením této výchovy je poznání podstaty socialistického politického systému, politických norem a občanských práv a povinností, a výchova uvědomělého a angažovaného občanského jednání.

Mravní a politická výchova nemá většinou svůj specifický předmět. Její cíle se uskutečňují v rámci všech předmětů i ve všech mimovyučovacích formách výchovné práce. Jsou ovšem obory, které mají zvláštní možnost postavit úkoly mravní i politické výchovy do popředí své pozornosti; jde například o filosofii, občanskou nauku, dějepis, právo a některé další humanitní obory. Žádný předmět a žádná výchovná činnost se však nemohou zříci svého aktivního podílu na výchově k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu, na utváření postoje k práci a k povinnostem, na výchově k ukázněnosti i na rozvoji odpovědných forem chování. Právě cíle mravní a politické výchovy jsou vedle cílů výchovy světonázorové nejvýznamnější výchovné cíle, které charakterizují komunistickou výchovu.

Estetická výchova rozvíjí jedince v oblasti umění a krásy. Klade si za cíl vychovávat adekvátní vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení umění a krásy, seznámit jedince s významnými uměleckými díly a s vývojem umění jako důležitého kulturního jevu, rozvíjet jeho uměleckou aktivitu a tvořivost a estetizovat jeho osobnost. Podle prostředků estetickovýchovné práce můžeme rozlišit estetickou výchovu uměleckými prostředky neboli výchovu uměleckou (do které patří výchova literární, výtvarná, hudební, divadelní, filmová a taneční) a estetickou výchovu mimouměleckými prostředky (estetikou prostředí, přírody, práce, hry a tělovýchovných činností). Obdobně jako složky předchozí uskutečňuje se estetická výchova jak ve škole (a to ve speciálních uměleckých předmětech, dále jako jeden z výchozích aspektů práce ve všech ostatních vyučovacích předmětech i půso-

benim estetiky školního prostředí), tak v mimoškolních podmínkách (působením nejrozmanitějších kulturních institucí a hromadných sdělovacích prostředků) i v rodině.

Tělesná a branná výchova má za cíl rozvíjet a upevňovat zdraví jedince (zajištěním dostatečného pohybu, vhodné životosprávy a osvojením návyků osobní a společenské hygieny), rozvíjet a upevňovat jeho tělesnou zdatnost (tj. pěstovat pružnost a ladnost pohybů, posílit a otužit organismus a zároveň rozvíjet volní vlastnosti — odvahu, rozhodnost, sebeovládání, ukázněnost, houževnatost) a připravit ho k obraně socialistické vlasti. Tato výchova se neomezuje jen na speciální předměty a na zájmové tělovýchovné a branné předměty, ale jako princip proniká veškerou výchovnou prací. Hygienických, zdravotnických a branných zřetelů musí dbát každý pedagog v kterékoliv výchovné disciplíně. Jde především o hygienu pedagogického prostředí (o kvalitu ovzduší, osvětlení, o adekvátní teplotu atd.), o hygieničnost výchovné práce (časté střídání činností, předcházení nadměrné únavě, bezpečnost práce, hygiena zkoušek ad.) a o takové zaměření všech výchovných opatření, aby v jedinci byly posíleny fyzické a psychické síly potřebné k obraně socialistické vlasti.

Jednotlivé výchovné složky se neuskutečňují izolovaně, nýbrž těsně na sebe navazují a v praktické výchovně vzdělávací činnosti se neustále prolínají. Právě tato *těsná spojitost výchovných složek* a jejich vzájemný průnik — jak ukazuje polský pedagog Bogdan Suchodolski[9] — je jedním z typických rysů komunistické výchovy a jím se tato výchova kvalitativně odlišuje od všech tradičních pedagogických modelů, jak je známe z dějin výchovy. Při výchově v kterékoliv disciplíně rozlišujeme cíle specifické — dané obsahem daného oboru — a cíle obecné, společné každé výchovné činnosti. Obecnými cíli výchovy v naší společnosti jsou pak cíle dané jednotlivými složkami komunistické výchovy. Jde o to, aby si každý obor i každá dílčí disciplína jasně stanovily svůj podíl na výchově světonázorové, na výchově mravní, na výchově politické, na výchově pracovní, na výchově estetické i na výchově tělesné. Současná analýza vzdělávání a výchovy na všech stupních škol i v mimoškolních institucích sleduje daleko hlouběji než doposud, nakolik a jakou formou jsou cíle jednotlivých složek komunistické výchovy realizovány, a hledá nejvhodnější způsoby, jak v rámci přestavby cílů, obsahu a forem vzdělávání a výchovy jejich plné uplatnění zabezpečit.

---

[9] Bogdan Suchodolski, Základy socialistické výchovy, SPN, Praha 1970.

2. ČINITELÉ VÝCHOVNÉHO PROCESU

V každém výchovném procesu můžeme rozlišit tři základní činitele. Na jedné straně stojí *pedagog* (rodiče, učitel, vychovatel, kulturní pracovník, řídící pracovník), který je iniciátorem tohoto procesu, na druhé straně *vychovávaný jedinec* (dítě, žák, student, frekventant kursu, zaměstnanec), jehož osobnost se v tomto procesu utváří a rozvíjí. Výchova se pak uskutečňuje za využití rozmanitých *výchovných prostředků*, jako je vyučování, působení pedagogicky adaptovaného prostředí, hromadných sdělovacích prostředků, práce, hry a umění. Hlubší analýza pedagogického procesu předpokládá především rozbor těchto tří činitelů.

Pedagog

Profil pedagoga je jedním ze základních problémů pedagogické teorie.[10] Pedagog je iniciátorem a organizátorem výchovného procesu a na jeho odborné i pedagogické erudici, na jeho všeobecném a odborném vzdělání, stejně jako na vzdělání pedagogickém a metodickém i na jeho osobnostním profilu značně závisí efektivnost výchovné práce. Klasik ruské pedagogiky Konstantin Dmitrijevič Ušinskij velmi správně vyzvedl, že žákovu osobnost lze vychovat jedině působením skutečné osobnosti učitelovy.

Hlavní činitele, které určují pedagogův profil, můžeme shrnout do několika skupin. Úspěšná výchovná práce klade požadavky na pedagogovo všeobecné vzdělání, na jeho odborné vzdělání v oborech, kterým vyučuje, na jeho pedagogické vzdělání a na jeho osobnostní profil v nejširším smyslu. Pouze v harmonické syntéze těchto aspektů je dán předpoklad pro účinnou výchovnou práci.[11]

Pedagogovo vzdělání by mělo být zaměřeno v několika směrech. Základem je hluboké *všeobecné vzdělání a široký filozofický, politický, vědecký a kulturní rozhled.* Požadavek širokého i hlubokého vše-

---

[10] Učitelovou osobností se zabývá podrobně Ondrej Baláž v monografii „Učiteľ a spoločnosť", SPN, Bratislava 1973.

obecného vzdělání v základních vědních, technických i uměleckých oborech je podmíněn četnými faktory. Máme-li žádat všeobecné vzdělání po žácích — a o to moderní výchova usiluje na všech stupních škol, neměli by se setkávat u svých učitelů s jednostrannou a úzce odbornou vzdělanostní orientací. Při vyučování kterémukoliv oboru nerozvíjí učitel žáky jenom v dané disciplíně, ale ovlivňuje jejich celou osobnost; z tohoto hlediska má jeho široký vzdělanostní profil významnou úlohu. Avšak i další důvody mluví pro význam této složky vzdělání. Jakýkoliv obor, kterému vyučujeme, není izolovaným souborem informací, ale těsně souvisí s jinými, mnohdy zdánlivě značně vzdálenými disciplínami. Zajistit ve výuce mezioborovou koordinaci a překonat často kritizovanou mozaikovitost současné výuky na všech stupních škol předpokládá mimo jiné široké obecné vzdělání u všech učitelů. V praxi však zdaleka tento požadavek nebývá ani doceňován, ani respektován.

K všeobecnému vzdělání jako výchozí podmínce přistupuje při výchově v kterémkoliv oboru *požadavek teoretického i praktického odborného vzdělání.* Východiskem tohoto vzdělání je teoretické studium určitého souboru vědních disciplín daného oboru, které můžeme rozčlenit do tří kategorií: pomocné vědy daného oboru, profilové disciplíny daného oboru a aplikované disciplíny. Z pedagogického hlediska je důležitým momentem tohoto vzdělání i pedagogova praktická zkušenost v daném oboru, stále obohacovaná účastí na vědeckém i kulturním životě společnosti. I tento aspekt mnozí praktikové značně přezírají. V praxi se často setkáváme s učiteli, kteří jednostranně žijí jenom ze zkušeností, které jim kdysi poskytla škola a praktická činnost, aniž dále sledují současný vědecký, technický nebo umělecký vývoj a aniž tvořivě promítají jeho kritéria do své pedagogické práce.

Podmínkou úspěšné výchovy však není jenom pedagogovo všeobecné a odborné vzdělání. K němu musí zároveň přistoupit i hluboké *pedagogické vzdělání,* zahrnující obecnou pedagogiku s jejími hlavními pomocnými vědami (jako je pedagogická psychologie, pedagogická sociologie, školní hygiena aj.), didaktiku, teorie jednotlivých složek výchovy i metodiku oboru, ve kterém pedagog žáky rozvíjí. Pedagogickým vzděláním rozumíme nejen osvojení teoretických vědomostí o cílech, prostředcích, principech, metodách a formách výchovné práce. Integrální součást tohoto vzdělání tvoří soubor vypěstovaných praktických pedagogických a metodických dovedností a návyků, které pedagogovi umožňují přenést poznatky pedagogické teorie do živé praxe výchovného procesu. Výzkum současného vyučování odhaluje četné nedostatky v tomto směru a svědčí o značné metodické ne-

---

[11] Osobností vysokoškolského učitele a lektora v mimoškolské výchově se podrobněji zabývám ve studiích „Úloha vysokoškolského učitele v komunistické výchově" (Vysoká škola XX/8, 1972, str. 337—344) a „Lektorova osobnost v mimoškolském vzdělávání" (Osveta XIX/2, 1975, str. 19—23).

obratnosti některých učitelů. Jednotvárnost, metodická uniformita a stereotypnost charakterizují mnohdy hodiny, v nichž by měl být žák naopak zaujat živými příklady i bohatou myšlenkovou prací v ovzduší tvůrčí radosti.

V pedagogickém procesu se uplatňuje mnoho rysů pedagogovy osobnosti, které kladně ovlivňují průběh i výsledky tohoto procesu:

— *Zásadový postoj v duchu socialistické morálky,* tj. pedagogovo myšlení, cítění i chování v duchu vlastenectví, internacionalismu a humanismu, jeho kladný vztah k práci, jeho ukázněnost a pevná vůle.

— *Pedagogický optimismus,* tj. pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení (důvěra v moc výchovy), důvěra v žákovy síly (tím posilujeme žákovu zdravou sebedůvěru) a radostný přístup k práci.

— *Pedagogický takt,* tj. ukázněnost v jednání se žáky, schopnost sebeovládání, spojení náročnosti na žáky s kulturními formami jejich vedení.

— *Pedagogický klid,* tj. schopnost pracovat soustředěně, ale nikdy nespěchat a trpělivě vysvětlovat žákům problematiku tak, až ji plně pochopí.

— *Pedagogické zaujetí,* které se odráží v citově kladném a aktivním pedagogově přístupu k látce a k pedagogické práci.

— *Organizátorské dovednosti,* tj. umění řídit pedagogickou práci, tvořivě užívat všech metod, správně je střídat, vidět problémy a najít jejich nejvhodnější řešení. Bez organizátorských dovedností bývá někdy neúspěšná i práce velmi vzdělaných a obětavých pedagogů.

— *Hluboký přístup k žákům,* láska k žákům, která se neprojevuje v patetických formách, ale v kvalitě pedagogické práce, ve snaze žáky co nejvíce poznat, pochopit a pracovat s nimi ve shodě s jejich individualitou. Učitelův přístup žáci velmi brzy postihnou a odměřenost, upjatost a povýšenost, chlad nebo pedagogova lhostejnost se ihned odráží v kvalitě práce, v jejich zájmu a poměru ke studiu.

— *Přísná spravedlnost,* tj. požadavek neponechat nedostatek nebo přestupek bez povšimnutí, nepreferovat některé žáky, jednotně postupovat při hodnocení a při klasifikaci, nepodléhat v pedagogické práci subjektivním náladám a především cizím vlivům (například intervencím).

Žáci bedlivě sledují všechny pedagogovy projevy, jeho jednání a vystupování. Jedině učitelovo další vzdělávání, prohlubování jeho všeobecné, odborné i pedagogické erudice a kultivace jeho charakteru jsou zárukou trvalé pedagogické autority, která tvoří hlavní podmínku úspěšné výchovné práce.

Žák jako činitel pedagogického procesu

Cílem výchovného procesu je *žákův všestranný rozvoj,* jeho *adaptace stávající kultuře* a utváření jeho *aktivního a tvůrčího vztahu k realitě.* Při studiu tohoto procesu proto pedagogika věnuje oprávněně velkou pozornost vychovávanému jedinci (dítěti, žákovi i dospělému člověku), a to po mnoha

stránkách. Často se setkáváme s otázkou, jaké předpoklady jsou žádoucí pro výchovu a jak je máme zjišťovat, co vše je třeba ve výchovném procesu u jedince rozvíjet a jaké je vůbec postavení a úloha vychovávaného jedince v tomto procesu.

Žákovy předpoklady pro úspěšnou výchovu jsou fyzické a psychické. Požadavky na některé *fyzické předpoklady* se značně různí podle oblastí výchovy (zvláště výrazně se uplatňují například v tělesné nebo estetické výchově). Jde o požadavky týkající se celkové tělesné zdatnosti a zdraví, fyzického typu, pohybové pružnosti a uvolněnosti, anatomického uzpůsobení částí těla apod. Neméně významné jsou požadavky na citlivost smyslových orgánů, motorickou citlivost a koordinaci a četné další požadavky, z nichž mnohé překračují do oblasti předpokladů psychických. Jednotlivé obory si postupně zpřesňují celé soubory těchto biologicky podmíněných požadavků, které zvláště při špičkových výchovných cílech nejsou a nemohou být zanedbatelné.

Zvláštní pozornost bývá při výchově věnována *psychickým předpokladům*, především problému schopností a nadání pro určitou činnost. Při analýze schopností zdůrazňuje B. M. Teplov nutnost jejich přesného rozlišení od vloh. „Vrozené mohou být jen anatomicko-fyziologické předpoklady, tj. vlohy, jež jsou základem rozvoje schopností, schopnosti samy jsou pak vždy výsledkem vývoje, probíhajícího v procesu výchovy a vyučování.“[12] Na rozdíl od některých dřívějších pojetí dospívá Teplov na základě dlouhodobých výzkumů k závěru, že schopnost existuje jenom v pohybu, ve vývoji a vzniká vždy v procesu odpovídající činnosti. Schopnosti tak nechápe jako strnulé a neměnné předpoklady, ale jako činitele, který se tvoří v průběhu života a rozvíjí se v konkrétní činnosti. Proti představám o omezených možnostech jedince, predestinovaných mírou jeho schopností, zdůrazňuje, že „nikdo nemůže předvídat, do jaké hranice se může rozvíjet určitá schopnost; zásadně řečeno, může se rozvíjet do nekonečna. Praktické hranice rozvoje lidských schopností jsou určovány pouze takovými faktory, jako je délka lidského života, metody výchovy a vyučování atd.“[13]

Pojetí schopností jako plastického činitele, který se vytváří a rozvíjí v průběhu života a který umožňuje a urychluje osvojování si vědomostí, dovedností a návyků, dává pedagogické práci na jedné straně optimistické perspektivy, na druhé straně však zavazuje, abychom v maximální míře zajistili odpovídající podmínky pro nejrozmanitější činnosti, v nichž se tyto schopnosti mohou utvářet a rozvíjet.

Schopnosti jsou obvykle chápány jako podmínka rychlého a úspěšného osvojení vědomostí, dovedností a návyků v pedagogickém procesu. Samo

---

[12] B. M. Teplov, Schopnosti a nadání, SPN, Praha 1950, str. 32.
[13] Tamtéž, str. 51.

osvojování vědomostí a dovedností však není bez vlivu na soubor žákových schopností. N. L. Leites ukazuje, že mezi schopnostmi, vědomostmi a dovednostmi je dialektický vztah, kde rozvoj jedněch je přímo podmíněn a usměrňován rozvojem druhých. „Pro rozvoj schopností je třeba, aby si člověk osvojoval vědomosti, dovednosti a návyky vytvořené ve společensko-historické praxi, a dál aby jich tvořivě užíval. Vědomosti a dovednosti nemají ke schopnostem pouze vnější vztah. Když si člověk osvojuje vědomosti a dovednosti, podporuje rozvoj svých schopností. Ze zobecněných dovedností se tvoří schopnosti."[14] Schopnosti se jeví na jedné straně jako trvalejší vlastnosti osobnosti, současně se však utvářejí a vyvíjejí pomaleji, než se získávají vědomosti, dovednosti a návyky. Svou analýzu uzavírá Leites konstatováním, že „schopnosti se utvářejí a rozvíjejí osvojováním vědomostí a dovedností, a na rozvoji schopností pak opět závisí, jak snadno a rychle si člověk vědomosti osvojuje".

Vážným pedagogickým problémem je otázka odpovídající *diagnózy žákových předpokladů* a volba nejvhodnějších metod, jak tyto stávající předpoklady optimálně rozvíjet, integrovat a některé slabé předpoklady posílit nebo paralyzovat jinými. Poněvadž nejde o izolované fyzické a psychické schopnosti, ale především o jejich komplexní skladbu, je zvlášť důležité postihnout u každého jedince specifiku jeho předpokladů k výchově v určité oblasti. Diagnóza těchto předpokladů může být stěží jenom nárazová. Kvalitní výsledky může přinést jedině dlouhodobá odpovědná diagnostická práce, kdy pedagog bedlivě sleduje všechny výsledky žákových snah a jeho úsilí.[15]

Významným momentem, který také determinuje výchovu každého jedince, je jeho *sociální situace*. Žák je začleněn do rodiny, je vázán mnoha svazky s různými zájmovými skupinami, dospělý člověk je nadto zařazen do určitého povolání a vykonává četné společenské funkce. Tyto sociální vazby a společenské funkce mohou na jedné straně vzdělání a výchovu pozitivně motivovat (mohou je přímo vyžadovat, podporovat je a kladně hodnotit), na druhé straně však mohou do ní zasahovat rušivě (svými názory, postoji a životními stereotypy, které jsou v rozporu s výchovnými záměry, i svými časovými nároky a nároky na fyzické a psychické síly jedince).

Atmosféra prostředí ovlivňuje v každém věku průběh i výsledky výchovy. Necítí-li jedinec kladný přístup okolí ke svému výchovnému úsilí, nedostává-li se mu v životním a v pracovním prostředí oprávněného uznání za dosahované výsledky, ztrácí chuť i odvahu k další práci, stává se lhostej-

---

[14] A. A. Smirnov a kol., Psychologie, Praha 1959, str. 384.

[15] Otázkou pedagogické diagnózy se podrobněji zabývám se studií „Problém pedagogické diagnózy ve výchovně vzdělávací práci" (Socialistická škola 1963/64, č. 5, str. 244—248).

ným a pokud může, snaží se vymknout dalšímu výchovnému působení. Z toho vyplývá, že jedním z významných činitelů podporujících rozvoj různých forem výchovy je vytvoření pozitivní pedagogické atmosféry v žákově životním a pracovním prostředí, jakož i vytvoření pozitivního vztahu ke vzdělání a k výchově v celé společnosti.

Vedle fyzických, psychických a sociálních faktorů determinuje výchovu významným způsobem žákova *dosavadní vzdělanostní úroveň*. Až na děti v prvních fázích života nejde výchova jedince v kterékoliv oblasti od počátku, ale většinou již navazuje na dosavadní všeobecné i odborné vzdělání, na dosavadní úroveň vědomostí, dovedností a návyků, jakož i na dosavadní úroveň postojů ke skutečnosti, na úroveň zájmů a potřeb. Všechny tyto kvality tvoří u každého jedince složitý soubor neopakovatelný co do jejich množství, jakosti i celkové struktury. Tato okolnost může být pro výchovu příznivá i nepříznivá. Příznivá je za předpokladu, že dosavadní vědomosti, dovednosti a návyky i dosavadní postoje, zájmy a potřeby jsou na úrovni, která je žádoucí z hlediska další vzdělávací a výchovné práce. Není-li tomu tak, jsou-li základní návyky všeobecného i odborného vzdělání té povahy, že z hlediska další výchovy je musíme podstatnou mírou přeměnit, tvoří dosavadní žákovy vědomosti, dovednosti a návyky i jeho dosavadní názory, postoje a životní stereotypy překážku ve výchovné práci, jejíž překonávání je někdy obtížnější než sama další výchova. Výchova má tak vždy v sobě mnoho prvků *převýchovy*, která vyžaduje zvláště velkého úsilí, trpělivosti a vůle ze strany pedagoga i žáka.

Vedle otázky výchovných předpokladů a jejich diagnózy vyvstává při analýze pedagogického procesu druhý základní problém — co v tomto procesu u žáka rozvíjíme. Jsou to pouze informace o realitě, které mu máme sdělit, nebo jde i o některé dovednosti a návyky, které si má osvojit, či je naší povinností také rozvoj některých jeho postojů, zájmů a potřeb?

V pedagogickém procesu *rozvíjíme žákovu osobnost po všech stránkách*. Zajišťujeme tak jeho vzdělávání, tj. osvojování souboru vědomostí, dovedností a návyků v oblasti všech výchovných složek, tak jeho výchovu v užším smyslu, tj. rozvoj jeho světonázorových, politických, mravních a estetických postojů k realitě, rozvoj jeho zájmů a potřeb ve shodě s potřebami společenskými. Výsledkem pedagogického procesu — pokud nemá být jednostranný a deformovaný — je vždy komplexní formování žákovy osobnosti, tak jak to jasně rozebírá teorie stránek a složek komunistické výchovy. Není to úkol snadný a klade na pedagoga nesmírné nároky. Je to však jedině správný přístup k výchově jako *všestrannému utváření žákovy osobnosti jako angažovaného socialistického občana*, který se aktivně podílí ve všech oblastech života a práce socialistické společnosti.

Dalším závažným problémem je otázka žákova postavení v pedagogickém procesu. Tradiční model výchovy, chápané jako jednostranné formování jedince pedagogem, vedl v praxi velmi často k před-

stavě o učitelovi jako o aktivním subjektu pedagogického procesu a o žákovi jako o receptivním objektu, který přijímá od subjektu informace, provádí jeho pokyny a mnohdy i reprodukuje a napodobuje jeho postoje. Moderní pedagogické myšlení, které z mnoha hledisek odhalilo negativní důsledky tohoto v podstatě scholastického přístupu k výchově, postavilo právem do čela *aktivitu vychovávaného jedince,* která se projevuje jak aktivitou ve vyučovací jednotce, v přístupu k učivu, v plnění a řešení stanovených úkolů, tak aktivním podílem na samém plánování výchovné práce, na specifikaci jejího obsahu i jejích prostředků, forem a metod.

Po této stránce jsou různé možnosti ve skupinové a individuální výchově. Zatímco ve skupinové výchově musí pedagog vycházet z diagnosticky zjištěného průměru skupiny a přihlížet k požadavkům stanoveným učebním plánem a osnovami, v individuální výchově může na základě individuální diagnózy podstatně modifikovat všechny stránky pedagogické práce. Takovýto přístup předpokládá, že pedagog nejen učí žáka látce, ale vede ho k tomu, aby porozuměl cílům pedagogické práce, systému učiva a kritériím jeho výběru, mechanismu učení, metodám i formám výchovně vzdělávací práce, a umožňuje mu, aby si tak sám osvojoval i techniku výchovné práce se sebou a později i s druhými. *Od výchovy pedagogem k sebevýchově* — tak bychom mohli charakterizovat podstatu tohoto pedagogického postupu, a od úlohy objektu výchovy k funkci subjektu sebevýchovy — tak bychom mohli vyjádřit žákovo postavení v tomto procesu.

Výchovné prostředky

Výchova se uskutečňuje za využití rozmanitých prostředků, které působí jak intencionálně (tj. přímo a záměrně), tak funkcionálně (tj. nepřímo a pro vychovávaného jedince jakoby bezděčně) a vzájemně se doplňují a podporují. Základním a tradičním prostředkem intencionální výchovy je vyučování; k němu přistupuje působení pedagogicky adaptovaného prostředí, působení hromadných sdělovacích prostředků, dále výchovné působení práce, hry a umění. Tím ovšem nevyčerpáváme všechny novodobé výchovné prostředky, neboť jejich soubor se neustále obohacuje a rozvíjí.

V y u č o v á n í m rozumíme systematickou výchovnou činnost učitele ve vyučovací jednotce, při níž rozvíjí u žáků vědomosti, dovednosti a návyky a utváří jejich adekvátní postoje ke skutečnosti. Vyučování se obvykle uskutečňuje ve speciální instituci (ve škole, v zařízení pro další vzdělávání), a to za působení profesionálních pedagogických pracovníků. Podle počtu jedinců, kteří se vyučování účastní, můžeme rozlišit vyučování individuální a skupinové. *Individuální vyučování* má tu přednost, že může plně vycházet z komplexní diagnózy žákových výchovných předpokladů a že může přihlížet k jeho individualitě. Je ekonomicky poměrně nákladné a používá se jej obvykle tam, kde je nutno dosáhnout v krátké době vy-

sokých výkonů (například individuální jazykové vyučování), kde musíme počítat s podstatnými rozdíly v žákových předpokladech i výkonech a v metodách výchovné práce se žáky (např. v některých druzích uměleckého vyučování) nebo kde jde o dosažení špičkových výsledků.

V běžné praxi se převážně užívá *skupinového vyučování*, a to ve skupinách o nejrůznějším počtu jedinců (několikačlenné skupiny v zájmových kroužcích, třiceti až čtyřicetičlenné skupiny v základních a středních školách, velké skupiny — nad 50 frekventantů — v některých vysokoškolských kursech nebo v kursech dalšího vzdělávání pracovníků). Skupinové vyučování nemůže plně respektovat individuální předpoklady každého jedince; vychází ze skupinového průměru a jen v některých případech může hlouběji přihlížet k individuálním rozdílům například tím, že se při určitých úkolech dělí základní skupiny na menší celky nebo že se žákům ukládají různé úkoly podle stupně jejich dosavadního rozvoje. Skupinové vyučování má současně některé přednosti: umožňuje vzájemné pozitivní ovlivňování žáků, srovnávání jejich studijních a pracovních výsledků, umožňuje spolupráci a vzájemnou pomoc. Také po ekonomické stránce je podstatně levnější a dává možnost využít vynikajících odborníků pro široký okruh studentů.

Druhým výchovným prostředkem je p e d a g o g i c k y a d a p t o v a n é p r o s t ř e d í. Přírodní a společenské prostředí vždy působí na rozvoj jedince, ať již pozitivně nebo negativně. O výchovném působení prostředí můžeme hovořit pouze v tom případě, jestliže je záměrně uzpůsobeno výchovným cílům. *Jde vždy o působení funkcionální, které se může v mnoha* případech spojit s intencionálním vlivem vyučování.

Nejvyššího stupně pedagogické adaptace dosahujeme v prostředí pedagogické instituce. Jedině v tomto prostředí je možno uvést všechny jeho komponenty do plného souladu s výchovnými cíli, které si klademe. Výchovným činitelem v tomto prostředí je jednak jeho materiální vybavení (odpovídající po stránce účelové, hygienické a estetické), jednak jeho sociální atmosféra (kultura mezilidských vztahů) a životní a pracovní režim v tomto prostředí navozený (tj. soubor norem, jimiž se řídí život a práce v daném prostředí). Pokud se dostává některá z uvedených komponent pedagogického prostředí do rozporu s cíli výchovy nebo s některými jinými formami výchovné práce (například do rozporu se studovanou teorií, s proklamovanými požadavky), působí tento nesoulad jako paralyzátor našich výchovných snah.

V moderní pedagogice vystupují v úloze výchovných prostředků stále více do popředí h r o m a d n é s d ě l o v a c í p r o s t ř e d k y (masová komunikační media), jako je tisk, rozhlas, film a televize. Tyto prostředky podmíněné rozvojem soudobé techniky, vychovávají jak intencionálně, tak funkcionálně. *Intencionální výchova* se uskutečňuje četnými pořady, které jsou věnovány dalšímu vzdělávání, ať již politickému, vědeckému, technickému nebo uměleckému. Počet hodin věnovaných pořadům tohoto druhu

narůstá úměrně s potřebami dalšího vzdělávání členů naší společnosti a s možnostmi dalších rozhlasových nebo televizních okruhů. Z pedagogického hlediska nelze však přehlížet ani *funkcionální výchovné působení*, tj. působení těchto prostředků v situacích, kdy si zdánlivě nekladou za cíl vychovávat čtenáře, posluchače nebo diváky. Funkcionální výchova se uskutečňuje samým výběrem obsahu, přístupem k jevům a problémům i formou jejich podání a ovlivňuje u jedince především oblast postojů politických, etických a estetických.

Stále významnějším výchovným činitelem se stává také práce fyzická a duševní. Práce může výchovně působit jak *hodnotou pracovního produktu*, tak *hodnotou pracovního prostředí* (jeho uspořádáním i kulturní úrovní) i *samým pracovním procesem*, který učí organizovanosti, soustavnosti, důslednosti, houževnatosti i jiným charakterovým vlastnostem. Výchovné působení práce je tedy podmíněno jak tím, co v pracovním procesu vzniká, tak samotným pracovním prostředím a stupněm organizovanosti, racionalizace a efektivizace pracovní činnosti. Z toho vyplývá, že výchovný účin práce je tím vyšší, čím společensky významnější a po všech stránkách kvalitnější výsledek přináší, čím dokonalejší je prostředí, v němž jedinec pracuje, a čím dokonalejší je sama technika pracovní činnosti.

Hra jako výchovný prostředek má rozhodující úlohu v předškolním věku, kde tvoří základní formu dětské činnosti. Za jejího přispění děti hlouběji poznávají svět (napodobivé a tematické hry), utvářejí si mravní i estetické postoje ke skutečnosti a rozvíjejí si své schopnosti, potřeby a zájmy. Avšak i v pozdějším věku, v době školní docházky i v dospělosti, se hra podílí na dalším rozvoji různých stránek osobnosti. Tak sportovní hry přispívají rozvoji tělesné zdatnosti, organizovanosti, houževnatosti, pevné vůle i estetické citlivosti, společenské hry (například hra v šachy) rozvíjejí strategické a taktické myšlení. Využití her jako výchovného prostředku v každém věku tak obohacuje soubor těchto prostředků a vnáší do výchovné práce pestrost a změnu.

V přehledu základních soudobých výchovných prostředků nemůžeme konečně opomenout ani umění. Umělecká díla a tvůrčí umělecké činnosti obohacují poznání, a to zvláště v oblasti společenské, spolupůsobí při tvorbě filozofických a mravních postojů ke skutečnosti, podstatně ovlivňují estetickou citlivost (vkus) a rozvíjejí tvořivost. Z těchto důvodů zapojuje moderní pedagogika umění stále více do souboru svých prostředků a estetická výchova, která jednak vychovává jedince k umění a ke kráse, jednak usiluje o jeho další rozvoj prostřednictvím umění a krásy, se stává významnou a rovnocennou složkou každé účinné výchovy.

3. PEDAGOGICKÉ PRINCIPY

Úspěch pedagogické práce je podmíněn mnoha okolnostmi. Podílí se na něm pedagogova osobnost i žákovy předpoklady, materiální i organizační zabezpečení pedagogického procesu a v neposlední řadě i samo pojetí vzdělávací a výchovné práce. Pedagogika po staletí usilovala o formulaci základních *pedagogických principů* (zásad), tj. nejobecnějších pravidel (norem), jejichž zachování podmiňuje efektivnost pedagogické činnosti. Tyto principy se zprvu získávaly empiricky, na základě rozboru praktických úspěšných pedagogických postupů. O jejich formulaci se se zdarem pokusil již Komenský, Pestalozzi, Diesterweg, Ušinskij, Spencer i další klasikové moderní pedagogiky. Současná teorie je zdůvodňuje i gnozeologicky, fyziologicky a psychologicky.[16]

Cílevědomost, soustavnost a aktivnost

Výchozí pedagogickou zásadou je princip cílevědomosti. Pedagogické působení je záměrné působení na jedince na rozdíl od živelného vlivu prostředí. Princip cílevědomosti předpokládá *jasné stanovení konečných i dílčích cílů* každé vzdělávací a výchovné práce ve shodě s profilem pedagogické instituce, v níž se výchova uskutečňuje. Neujasní-li si pedagog od počátku, čeho chce se žáky dosáhnout (tj. které vědomosti jim chce sdělit, které dovednosti a návyky chce u nich vycvičit a které postoje a zájmy navodit) a *proč tyto cíle sleduje* (tj. jaké společenské i individuální potřeby zajišťuje), ztrácí celá, často namáhavá, učitelova i žákova práce smysl a význam. Kde není přesně vytyčených konečných i dílčích cílů a jejich jasného zdůvodnění, je jakákoliv pedagogická činnost od počátku pochybená.

S cílevědomostí těsně souvisí princip soustavnosti, kterým ro-

---

[16] Pedagogickými principy se zabývají v české pedagogice především monografie Jarmily Skalkové (Procházkové): Aktivita žáků ve vyučování (SPN, Praha 1971), K otázce výchovného vyučování v socialistické škole (SPN, Praha 1956) a K základům vyučovacího procesu (SPN, Praha 1963).

zumíme požadavek, aby *veškeré učivo bylo uspořádáno do zdůvodněného systému,* který umožní jeho osvojení v logickém pořádku, a aby *jak učitelovo působení, tak žákovo studium bylo co nejsoustavnější.* Pro tento princip hovoří četné důvody gnozeologické i psychologické. Moderní škola usiluje o vědecké vzdělání žáků. Neodlučitelnou součástí každé vědy je však systém jejích informací. Vyloučit systematičnost z výuky tak znamená oslabit její vědeckost. Psychologie myšlení a paměti dokazuje, že kvalita pochopení a zapamatování je přímo úměrná logickému uspořádání látky. Psychologie činnosti pak ukazuje význam soustavného procvičování a opakování pro tvorbu a upevnění dovedností a návyků.

Soustavnost vyzvedal ve svém pedagogickém systému již Jan Amos Komenský, který vyslovil požadavek logického zřetěznění veškerého učiva. „Při probírání věcí nechť je všechno, co následuje, jakoby cílem; všechno, co předchází, jakoby prostředkem k cíli."[17] Tento princip je i v základu moderní teorie programového vyučování, kdy všechny informace, které si žáci mají osvojit, jsou zpracovány systémem přesných logických kroků s přihlédnutím k požadavku zpětné vazby a průběžné kontroly.

Z principu soustavnosti vyplývají pro koncepci i pro práci každé školy četné požadavky:

— vytvořit zdůvodněný *systém vyučovacích předmětů,* vzájemně na sebe navazujících a mezi sebou koordinovaných, zakotvený v učebním plánu;

— *vybrat a systematizovat potřebné učivo* a stanovit jeho normu v učebních osnovách a učebnicích;

— zajistit *systematický pracovní režim* školy — pravidelnou školní docházku, soustavu postupných ročníků a vyučovacích hodin, harmonický rozvrh hodin atd.;

— dosáhnout *systematického pracovního postupu* ve výuce každého předmětu a jeho návaznosti a koordinace s jinými předměty.

Nedostatečný ohled na požadavek soustavnosti, návaznosti a koordinovanosti látky jak v jednotlivých předmětech i mezi předměty, tak především mezi ročníky a hlavně mezi jednotlivými stupni škol je jednou z vážných příčin, která snižuje efektivnost výchovně vzdělávací práce v současné škole.

Významnou zásadou, kterou opětovně vyzvedá moderní pedagogika, je princip aktivnosti. Tento princip vyjadřuje obecný požadavek *opřít se při výchově o samostatnou činnost žáků, aktivizovat jejich poznávací, citové a volní procesy* (tj. zajistit jejich aktivní pozorování, promýšlení látky, emocionální prožívání a podněcovat jejich vůli k překonávání překážek a obtíží), opírat se o *zájem žáků* a stimulovat jej vhodnou *motivací látky* a konečně vést žáky k *aplikaci* a praktickému použití získaných vědomostí a dovedností.

---

[17] Vybrané spisy Jana Amose Komenského, Svazek III, SPN, Praha 1964, str. 173.

Závažnost tohoto principu je podmíněna četnými činiteli. Moderní pedagogika usiluje stále více o rozvoj žákova *tvůrčího přístupu k realitě*. Jde o to, aby žák danou realitu nejen poznal a pochopil, ale aby ji na základě dosaženého stupně vzdělání také přetvářel a měnil. Jedině ony formy a metody výchovné práce, které rozvíjejí žákovu aktivitu, posilují jeho samostatnost a vedou k tvořivosti, odpovídají modernímu pedagogickému úsilí. Nic tak neškodí výchově jako pasivita, mechaničnost a pouhé memorování faktů.

Názornost, uvědomělost a trvalost

Od renesance se v novodobé pedagogice řadí mezi čelné pedagogické zásady princip názornosti. Tímto principem rozumíme požadavek v pedagogickém procesu vycházet a stále se opírat o *žákovo smyslové nazírání předmětů a jevů skutečnosti a jejich obrazů* (tj. přímý názor) a o jeho *dosavadní představy a zkušenosti* (nepřímý názor) a současně *systematicky rozvíjet jeho nazírací a představovací schopnosti* (jeho vnímání, pozorování a fantazii). Veškeré naše poznání, jak ukazuje gnozeologie, začíná smyslovým vnímáním, od kterého postupuje k obecnému myšlení a k verifikaci myšlenkových závěrů společenskohistorickou praxí. Proto i v pedagogickém procesu je smyslové vnímání skutečnosti východiskem vzdělávací a výchovné činnosti. Komenský považoval tento princip za „zlaté pravidlo" didaktiky a důsledně vyžadoval postupovat při vyučování od příkladu k pravidlu a k praktickému použití poznatku.

Princip názornosti se v praxi uplatňuje v *nejrozmanitějších formách*, jimiž se podrobně obírá teorie pedagogických metod přímé zkušenosti i teorie vyučovacích pomůcek. Jde o nazírání studovaných předmětů a jevů v přirozených podmínkách nebo v adaptovaných podmínkách pedagogické instituce, o nazírání trojrozměrných a dvojrozměrných pomůcek (preparátů, modelů, obrazů, fotografií, diapozitivů, epidiaskopické projekce), o motorickou názornost (tj. o přímé navození pohybu do žákovy motoriky), o schematickou a symbolickou názornost (za využití grafů, schémat a tabulek), o nazírání filmů i názornost pedagogovy mluvy. Pro realizaci principu názornosti poskytuje naše doba svou rozvinutou *technikou* nebývalé podmínky, ať již jde o využití rozhlasu, gramofonu nebo magnetofonu, různých projekčních technik, didaktických filmů nebo výukové televize.[18]

S názorností úzce souvisí princip uvědomělosti, kterým rozumíme požadavek, aby žák v pedagogickém procesu učivu a kladeným požadavkům *plně porozuměl*. Probírané jevy se mají v jeho vědomí *správně*

---

[18] Problému názornosti jsou věnovány mé dvě studie: Pojetí názornosti v novodobých dějinách výchovy (SPFFBU I-6, 1971, str. 21—49) a Princip názornosti v estetické výchově (SPFFBU I-2, 1967, str. 21—35).

odrážet ve formě adekvátních představ a přesných pojmů, soudů a úsudků. Žáci mají *studované jevy promýšlet* a na základě srovnání a syntézy i indukce a dedukce mají postupně postihovat jejich souvislosti a zákonitosti. V principu uvědomělosti je vyjádřen i požadavek, aby žáci *jazykově správně a přesně vyjádřili získané vědomosti,* tj. aby přesně užívali odborných termínů, správně dovedli definovat, popsat a vysvětlit jevy i odvodit obecné závěry. Konečně nelze opomenout ani další požadavek plynoucí z tohoto principu, aby žák *správně pochopil úlohu získaných vědomostí a dovedností* a aby jich uměl v praxi správně a tvořivě použít.

Předpokladem efektivní pedagogické práce je vedle její cílevědomosti a systematičnosti, názornosti a uvědomělosti i trvalost jejích výsledků. Tento požadavek se týká jak osvojených vědomostí a dovedností, tak i rozvitých zájmů a postojů ke skutečnosti. V pedagogickém procesu tak hraje významnou úlohu princip trvalosti, který vyžaduje, aby *jednou osvojené vědomosti, dovednosti a postoje se staly žákovým trvalým majetkem.*

Jediná podmínka trvalosti se často v praxi vidí v *opakování* a *procvičování* učiva. Nelze popřít, že pravidelný návrat k osvojeným představám a pojmům, které si žák často uvědomí z nového aspektu a v novém kontextu, i pravidelné procvičování osvojených dovedností a návyků podstatně ovlivní trvalost výsledků vzdělávací a výchovné práce. Zároveň však nelze, jak se mnohdy stává, opomíjet další významné činitele trvalosti.

Trvalost výsledků pedagogické práce je v první řadě důsledkem *zachovávání předchozích základních pedagogických principů,* především principu systematičnosti, aktivnosti, názornosti a uvědomělosti. Systematizace žákových vědomostí a dovedností, aktivní způsoby jejich osvojování, použití vhodných forem názoru a snaha o adekvátní pochopení látky jsou faktory, které podstatně ovlivňují produktivitu práce. K nim však přistupují ještě další činitelé. Na prvním místě je třeba uvést *přiměřené pracovní tempo:* jakýkoliv spěch ve výchovné práci, iluzorní snaha „ušetřit čas" ukvapeným a povrchním přístupem ke kterémukoliv studovanému jevu působí nenahraditelné škody, neboť účinná výchova vyžaduje klidné pohroužení do látky, její plné pochopení i citové prožití a kvalitní osvojení vědomostí a dovedností. S tím souvisí i požadavek *vhodného výběru základního učiva,* aby učitel nebyl nucen ke spěchu přemírou nepodstatných jevů, s nimiž má žáky seznámit. Trvalost při výchově je konečně podmíněna i *emotivností* výchovné práce.

Přiměřenost, emocionálnost a všestrannost

Při výchově se v široké míře uplatňuje i princip přiměřenosti, požadující, aby *učivo, vyučovací formy a metody byly v souhlase s věkovou vyspělostí a s dosavadními znalostmi a schopnostmi žáků.* Z této obecné zásady, vyzvednuté nesčetněkrát moderní pedagogikou, vyplývají četné

dílčí pedagogické požadavky. Výchozím požadavkem je *zachovávat základní pravidla pedagogického postupu:* od blízkého k vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu a od snadného a jednoduchého k obtížnějšímu a složitějšímu.

Z principu přiměřenosti dále vyplývá, aby pedagog znal *věkové a individuální možnosti* svých žáků. Vlivem rozdílných schopností i vlivem různé úrovně výchovné práce v rodině i v předchozích pedagogických a společenských podmínkách bývají výchovné předpoklady jedinců i celých skupin velmi různé a zdaleka vždy neodpovídají předpokládaným možnostem daného věku (z nichž se např. vychází při normování učiva v učebních osnovách). Proto je při výchově velmi důležité, aby si pedagog na počátku i periodicky v průběhu výchovné práce zjišťoval podrobným průzkumem stav dosavadních vědomostí a dovedností žáků i stupeň rozvoje jejich schopností a tomu přizpůsobil jak výběr učiva, tak formy a metody své práce. V této *pedagogické diagnostice,* která je bohužel v praxi stále značně opomíjena, vidíme jednoho z důležitých činitelů skutečné systematičnosti a efektivnosti výchovy. Princip přiměřenosti klade také požadavek *individuálního přístupu k žákům* (tj. přihlížet k rozdílům typů, charakterů a nadání) a požadavek individualizace celého výchovného procesu.

Moderní pedagogika stále více doceňuje pedagogický princip emocionálnosti, jímž rozumíme požadavek *probouzet v pedagogickém procesu i citové prožitky žáků, opírat se o ně a udržovat stále radostnou tvůrčí pracovní náladu.* Tento princip má mnohostranné zdůvodnění a je jedním z nedostatků současné pedagogické praxe, že se ještě stále značně opomíjí a přehlíží. Radostná nálada při práci zvyšuje výkon, zajišťuje optimální průběh poznávacích procesů i koordinaci pohybů, usnadňuje překonávání překážek a snižuje pocit únavy. Psychologie citů prokázala četnými výzkumy pozitivní vliv stenických citů (jako je radost, odvaha, sebedůvěra) na výkon, a naopak tlumivý vliv citů astenických (strach, obava, nedostatek sebedůvěry, tréma).

„Je třeba potěšení", píše Komenský, „aby se nevloudila omrzelost nebo odpor, mor to učení."[19] Podle Spencera má být aktivizace pozitivních citů u žáků přímo jedním z kritérií správnosti pedagogické práce. Žádá, abychom podle možností učinili vyučování poutavým a zábavným, aby neustále vyvolávalo vnitřní radost. Požadavek optimistické atmosféry je klíčovým znakem Makarenkovy pedagogické teorie i praxe. Princip emocionálnosti se týká všech činitelů pedagogického procesu. Jde o příznivou pedagogickou atmosféru prostředí, o citově pozitivní vliv učitele, o přitažlivost učiva i vyučovacích metod. Právě tyto stránky — kladný citový vztah mezi učitelem a žákem, vzájemnou důvěru a lásku a příznivou pedagogickou atmosféru zdůrazňuje moderní pedagogika na předním místě.

---

[19] Vybrané spisy Jana Amose Komenského, Svazek III, SPN, Praha 1964, str. 151.

Jako poslední základní pedagogickou zásadu uveďme princip všestranného výchovného zaměření pedagogické práce. Smyslem tohoto principu je požadavek, aby pedagog při kterékoliv výchovné práci měl *stále na zřeteli hlavní úkoly všech složek výchovy*. Jde o to, aby se neomezoval pouze úzce a jednostranně na svou odbornou disciplínu, ale aby současně dbal i základních obecně platných úkolů výchovy rozumové, technické a pracovní, mravní a politické, estetické a tělesné. Právě respektování tohoto principu dává záruku, že požadavek žákova všestranného rozvoje nebude jen teoretickým postulátem, ale dojde ve školách i v ostatních pedagogických institucích svého praktického uskutečnění.

4. VZDĚLÁNÍ

Pojmem vzdělání rozumíme soubor osvojených vědomostí, dovedností a návyků, které umožňují jedinci správně chápat základní přírodní a společenské jevy a zákonitosti a úspěšně realizovat činnosti výrobní a kulturní. Hlubší studium vzdělání předpokládá klasifikovat jeho druhy a analyzovat dokumenty, v nichž je obsah vzdělání vyjádřen.

Druhy vzdělání

Z různých hledisek můžeme rozlišit několik druhů vzdělání, jako je vzdělání všeobecné a odborné, vzdělání teoretické a praktické, vzdělání materiální a formální, vzdělání základní, střední a vysokoškolské, vzdělání přírodovědecké, humanitní, technické a umělecké.

Podle převažující funkce, kterou vzdělání plní, rozeznáváme *vzdělání všeobecné a odborné*. Všeobecné vzdělání má žákovi umožnit rozhled v oblasti přírodních a společenských jevů a jejich správné pochopení; současně zajišťuje žákův všestranný rozvoj. Všeobecné vzdělání je předpokladem vzdělání odborného, které z něho vychází a připravuje jedince k plnění konkrétních pracovních i jiných funkcí ve společnosti. Vzdělání všeobecné a odborné nenavazují na sebe mechanicky, tj. v tom smyslu, že druhé začíná teprve po ukončení prvního. Tyto dva druhy vzdělání se vždy v určitém poměru prolínají a rozvíjejí se paralelně v průběhu celého života. Jestliže v první fázi žákova života převažuje při jeho vzdělání zaměření všeobecné (například na základní nebo na střední všeobecně vzdělávací škole), v pozdějších fázích jde stále více do popředí vzdělání odborné.

Podle převažující orientace na vědomosti nebo na dovednosti a návyky rozlišujeme *vzdělání teoretické a praktické*. Teoretické vzdělání má těžisko v systému informací o jevech a zákonitostech v určité oblasti. Jeho výslednicí jsou žákovy přesné vědomosti. Toto vzdělání je předpokladem pro vzdělání praktické, jehož těžisko je v aplikaci vědomostí a v dokonale rozvinutých dovednostech a návycích.

Důraz na praktickou stránku vzdělání je charakteristickým znakem moderní pedagogiky jako reakce na přeteoretizované vyučování, na žákovo

přetěžování málo potřebnou učební látkou, na jednostranné pamětní učení, na nedostatečnou aplikaci a verbalismus. V západní pedagogice se setkáváme od konce 19. století s vyzvedáním praktických aspektů vzdělání v tzv. pracovní škole (Kerschensteiner, Dewey), která však mnohdy vyústovala v jednostranný vzdělávací prakticismus, kdy se podceňuje teorie, rozsah teoretického vzdělání se redukuje na neúnosné minimum a rozrušuje se systematičnost v teoretickém vzdělání.

Socialistická pedagogika od počátku vyzvedá ideu *spojení vzdělání se životem*, tj. požadavek těsného sepětí vzdělání s výstavbou socialistické společnosti. Na rozdíl od některých západních směrů řeší tento problém formou integrace kvalitního a systematického teoretického vzdělání se vzděláním praktickým; jde o pevné spojení teoretických vzdělanostních východisek se systémem praktických dovedností a návyků, vybraných z hlediska jejich významu při pracovních a sociálních činnostech jedince.

Podle převažující orientace na konkrétní vědomosti a dovednosti nebo na rozvoj schopností můžeme rozlišit *vzdělání materiální a formální* (formativní). Těžisko materiálního vzdělání je v souboru vybraných vědomostí, dovedností a návyků, které si má žák ze stanovených důvodů osvojit proto, aby jich dovedl správně při své činnosti používat. Formální (formativní) vzdělání usiluje o rozvoj žákových schopností, které mu mají v konkrétní situaci umožnit, aby si rychle a úspěšně osvojil potřebné vědomosti a dovednosti. V této koncepci tvoří učivo materiál pro rozvoj schopností. Formálně orientovaná koncepce vzdělání preferuje ty předměty, které poskytují relativně nejvíce možností pro formální rozvoj (matematika, gramatika, logika). Formálně vzdělávací orientaci lze však uskutečnit v každém vyučovacím předmětě.

Socialistická pedagogika odmítá jednostranné zaměření vzdělání. Zdůrazňuje jednotu obou aspektů za priority zřetele materiálního. Základem vzdělání v každém oboru je dokonalá znalost určitého souboru vědomostí, dovedností a návyků, vybraných podle předem stanovených a zdůvodněných hledisek. Zároveň však má být výslednicí vzdělávacího procesu taková úroveň v rozvoji obecných i specifických schopností jedince, aby si v daném oboru i v oborech jiných, zvláště v oborech příbuzných, dovedl v budoucnu osvojit nové potřebné vědomosti a dovednosti co nejrychleji a co nejspolehlivěji. Tento zřetel má z hlediska anticipační funkce vzdělání v současné době stále větší význam.

Uvedli jsme tři nejobecnější alternativy nejčastěji uvažované při koncepci vzdělání. Zvolená hlediska jsou velmi významná, nejsou však jediná. Podle jiných hledisek můžeme rozlišit *další druhy vzdělání*. Tak podle dosažené úrovně co do náročnosti osvojených vědomostí a dovedností rozeznáváme *vzdělání základní, střední a vysokoškolské*. Každé z nich se spojením s jinými hledisky dá opět dále rozčlenit (například střední všeobecné a střední odborné vzdělání). Podle převažující skupiny oborů v určité koncepci vzdělání můžeme mluvit například o *vzdělání přírodovědeckém, hu-*

manitním (společenskovědním), technickém nebo uměleckém. Vzdělání v jednotlivých oborech je pak blíže označováno názvem těchto oborů; tak rozlišujeme vzdělání lékařské, právnické, pedagogické, historické atd.

Při charakteristice vzdělání, které poskytuje určitá instituce nebo které zjišťujeme u určitého jedince, užíváme konečně ještě dalších bližších označení. Tak podle skladby a proporcí oborů, zahrnutých v daném vzdělání, mluvíme o vzdělání mnohostranném nebo jednostranném, podle počtu oborů o vzdělání širokém nebo úzkém, podle struktury a dovednosti o vzdělání systematickém nebo nesystematickém, uceleném nebo mezerovitém.

Studijní profil

Řešení studijních profilů je v současné době neoddělitelnou součástí *modernizace vzdělání* ve všech výchovně vzělávacích institucích pro mládež i pro dospělé. Stále jasněji se ukazuje, že modernizaci pedagogického procesu nemůžeme vidět jen v jeho technizaci, ve využití nejrozmanitějších technických zařízení a pomůcek, ale je nutno ji chápat komplexně jako *sepětí modernizace obsahové s modernizací organizační a metodickou.* Přitom je stále zřejmější, že ústředním článkem veškeré modernizace vzdělání je kvalitativní přestavba její obsahové stránky, ze které přestavba organizační i přestavba metodická včetně technizace a racionalizace pedagogického procesu nutně vyplývají. Není proto náhodné, že se všechny výchovně vzdělávací instituce v posledních letech znovu a znovu vracejí k otázce studijního profilu jako k východisku pro zpracování všech dalších pedagogických dokumentů, které určují obsah vzdělání, jako jsou učební plány, učební osnovy, učebnice a další pomůcky nejrozmanitějšího charakteru.

Studium ve kterékoliv výchovně vzdělávací instituci je *dlouhodobý pedagogický proces,* který předpokládá u uchazeče určitou *vstupní úroveň* jeho výchovy a vzdělání, a to z hlediska všech složek komunistické výchovy (tj. z hlediska výchovy vědecké a světonázorové, z hlediska výchovy pracovní a technické, z hlediska výchovy mravní a politické i z hlediska výchovy estetické a výchovy tělesné a branné). Tato vstupní úroveň by měla být na všech stupních jasně *normována* (a to především ve svých bezpodmínečných minimálních ukazatelích) a na počátku studia zjištěna komplexní *vstupní pedagogickou diagnózou.* V průběhu studia se pak výchovně vzdělávací instituce snaží v daném časovém prostoru dosáhnout stanovené *výstupní úrovně* žákových vědomostí, dovedností a návyků, schopností, jakož i postojů, potřeb a zájmů, které by měly být opět v předepsané normě objektivně kontrolovatelné. Tyto výstupní absolventovy kvality je nutno chápat ve větší šíři, než se tak dosud často děje. Nejde zdaleka jen o vědomosti, dovednosti a návyky z určitého oboru, jak se v praxi mnoho pedagogů domnívá, ale jde současně o rozsáhlý soubor obecných i specifických postojů, potřeb a zájmů, které v konečné instanci ovlivní absolventovu činnost na pracovišti i ve veřejném životě.

Studijním profilem rozumíme právě tuto *výstupní normu absolventových vědomostí, dovedností a návyků, schopností, postojů, zájmů a potřeb,* kterých je třeba dosáhnout z hlediska společenské potřeby a z hlediska absolventova profesionálního i společenského uplatnění. Profil vychází z analýzy základních úkolů, které má absolvent ve společnosti plnit, stanoví hlavní požadavky na absolventa z hlediska jeho příští profese i funkce, určuje hlavní oblasti, ve kterých má být absolvent ve stanovené míře rozvinut, jakož i hlavní postoje, které jsou z hlediska společnosti, pracoviště i samého absolventova oboru žádoucí.

Tak například při koncepci profilu učitelského studia na vysoké nebo odborné škole je třeba vyjít z požadavků na socialistického učitele, tj. z požadavků na jeho politický a občanský profil, na jeho pedagogickou a metodickou erudici a na jeho bezpečné teoretické i praktické ovládnutí oborů, kterým má absolvent vyučovat, a to se zvláštním zřetelem k učivu školy, na které bude působit. Obdobně postupujeme při profilaci absolventů, kteří odcházejí na pracoviště technická, zdravotnická nebo kulturní.

Z hlediska požadavků na absolventa formulovaných ve studijním profilu vyplývá pak celá další koncepce obsahu, organizace i metod pedagogické práce. Tak *z profilu především vyplývá:*

— výběr studovaných disciplín a jejich skladba;

— poměr profilových a doplňujících disciplín;

— počty hodin věnovaných jednotlivým disciplínám a jejich vzájemná proporce;

— výběr základního učiva v jednotlivých disciplínách a jejich profilace, tj. koncepční adaptace studijnímu profilu.

Koncepce studijního profilu je tedy *pedagogický úkol mimořádně závažný* a předpokládá komplexně zvážit potřeby společnosti, požadavky pracovišť, pro které daná instituce absolventy připravuje, dále přihlédnout k názoru odborníků na rozvoj a perspektivy daného oboru (jde o významnou anticipační úlohu studijního profilu) i k dosavadním zkušenostem dané instituce. Proto mohou odpovědně tvořit studijní profily pouze uvážlivě vybrané kolektivy odborníků z dané výchovně vzdělávací instituce, z jiných odborných pracovišť a z praxe, a to nejlépe v celostátním měřítku s přihlédnutím ke světovému vývoji, zvláště k vývoji v socialistických zemích. Přitom je třeba chápat studijní profil vždy jako otevřený systém základních požadavků na absolventa, který se mění se změnami společenských podmínek, podmínek na pracovištích i s vývojem daného oboru.

Učební plán

Učební plán je dokument, který *stanoví pro danou pedagogickou instituci* (školu, fakultu, ústav) *soubor vyučovacích předmětů, jejich posloupnost a jejich proporce* (a to v absolutním nebo v týdenním počtu hodin). Při

tvorbě učebního plánu rozhodují četná hlediska, jako jsou hlediska hospodářsko-politická, kulturní, pedagogická, psychologická, hygienická nebo logická. Učební plán může být pro danou instituci *závazný* (má povahu státní normy) nebo *doporučený* (modelový, vzorový). Je východiskem pro učební osnovy a pro učebnice i pro rozvrh vyučovacích hodin v dané instituci.

Vyučovací předměty v učebním plánu jsou jednak *profilové* (základní), v nichž je těžisko studia, jednak *doplňující* (pomocné). Z hlediska jejich závaznosti pro žáky můžeme rozlišit předměty *povinné* (závazné pro všechny žáky), *volitelné* (žák si z několika předmětů musí jeden zvolit; tím lze dosáhnout diferenciace a větvení daného studia) a konečně *nepovinné* (pro které se žák může rozhodnout podle svého zájmu, nemusí však navštěvovat žádný). Obsah vyučovacího předmětu na školách I. a II. cyklu tvoří vybrané vědomosti a dovednosti z jednoho nebo z několika oborů. Na vysokých školách nebo v kursech vysokoškolské povahy jsou od sebe odděleny tzv. přednášky, zaměřené na podávání vědomostí v určitém oboru, a semináře a cvičení, zaměřené hlavně na oblast dovedností a návyků.

Nastupování jednotlivých předmětů (případně seminářů, cvičení, přednášek) v učebním plánu se řídí požadavkem jejich přiměřenosti dosavadním předpokladům žáků, požadavkem jejich soustavnosti a vzájemné návaznosti. Počet hodin věnovaných určitému předmětu je dán jednak významem tohoto předmětu z hlediska daného studijního profilu, jednak vztahem předmětu k předmětům ostatním (zda a nakolik je daný předmět předpokladem pro studium předmětů dalších) a rozsahem dovedností v daném předmětě (výcvik dovedností je časově daleko náročnější než osvojování vědomostí).

Vážným problémem učebních plánů bývá *mnohopředmětnost*. Dochází k ní ve spojitosti s narůstajícím počtem vědních oborů, pomocných věd jednotlivých oborů i mezioborových disciplín. Střídání předmětů na jedné straně zpestřuje vyučování, zvyšuje aktivitu a snižuje únavu. Překročí-li však únosnou míru, vede na druhé straně k roztříštěnosti a mozaikovitosti vědomostí a přetěžuje žáky. O nápravu v tomto směru usilovalo mnoho opatření. Středověk znal sukcesivní plán, kdy se jednotlivé předměty probírají po sobě; tento způsob ovšem málo dbá na vzájemné vztahy mezi obory. Novodobá pedagogika vyzkoušela jiná řešení, jako je konsolidace, koncentrace nebo komplexní vyučování. Konsolidací učebního plánu rozumíme snahu snížit počet vyučovacích předmětů na minimum, koncentrací a komplexním vyučováním spojování několika oborů do jednoho celku. Oba postupy však skrývají nebezpečí v tom, že se může rozrušit systém informací a tím podstatně snížit vědecký charakter výuky. Socialistická pedagogika proto klade důraz spíše na dokonalou *mezioborovou koordinaci* jako na důležitého činitele, který může překonat nebezpečí atomizace a mozaikovitosti vyučování.

Učební osnovy

Učební osnovy jsou dokument, který *stanoví pojetí a učivo určitého vyučovacího předmětu.* Obdobně jako učební plán mohou být učební osnovy pro učitele závazné (jako je tomu na naší škole I. a II. cyklu) nebo pouze doporučené.

Při zpracovávání osnov je nutno mít na zřeteli několik závažných *hledisek, která se v nich mají uplatnit.* Je to požadavek jejich *vědeckosti* (být na stávající úrovni daného vědního oboru) a jejich *ideovosti* (odpovídat ideovým kritériím dané koncepce výuky), požadavek jejich *soustavnosti* (přitom didaktický systém nemusí být mechanickou kopií vědního systému, nesmí s ním však být v zásadním rozporu), požadavek jejich *přiměřenosti* dosavadním žákovým předpokladům a konečně požadavek jejich *koordinovanosti* s jinými vyučovacími předměty.

Podle pojetí a formy zpracování můžeme rozlišit několik *typů učebních osnov:* osnovy lineární a cyklické, osnovy rámcové a podrobné, osnovy průměrné, minimální a maximální.

Osnovy lineární (postupné) a cyklické (koncentrické): Lineární osnovy zpracovávají učivo tak, že látka stále postupuje a jednou probraný úsek se již trvale předpokládá. Cyklické osnovy se k jednotlivým prvkům látky periodicky vracejí a probírají je na vyšší úrovni (do větších podrobností, na vyšší úrovni zobecnění). Pro některé předměty může být výhodnější osnování postupné (například matematika), pro některé je nezbytné osnování cyklické (např. gramatika). Cykličnost se zvláště uplatňuje v rámci jednotlivých školních stupňů (na vyšším stupni se k látce vracíme v podstatně náročnější podobě).

Osnovy rámcové a podrobné: Rámcové osnovy stanoví pouze základní úkoly předmětu a sled vyučovacích témat. Podrobné osnovy určují v rámci každého tématu i pojmy, zákonitosti, případně i příklady, které mají žáci poznat. Vývoj učebních osnov za posledních sto let spěl od rámcových osnov k osnovám podrobným, i když jejich autoři usilují o co nejstručnější formulaci učiva.

Osnovy průměrné, minimální a maximální: Při řešení osnov se někdy setkáváme se snahou odlišit, čeho lze v průměru dosáhnout, co tvoří bezpodmínečné minimum a čeho je možno popřípadě dosáhnout jako maxima za optimálních předpokladů u žáků a za optimálních vyučovacích podmínek. Obvyklé osnovy jsou průměrné; zdůraznění minimálních požadavků je důležité pro učitele, aby si uvědomili, bez čeho žák nemůže absolvovat daný předmět nebo kurs a bez čeho nemůže postoupit do vyššího ročníku nebo kursu.

Struktura učebních osnov je obvykle taková, že v první části je formulováno pojetí předmětu (jeho cíle, úkoly a struktura, případně i jeho základní principy a metody), ve druhé části je pak stanoveno přehlednou for-

mou učivo pro jednotlivé ročníky, rozdělené do logických celků podle složek daného předmětu, podle kapitol a témat učební látky.

Učební osnovy vznikají ve spolupráci teoretických pracovníků z pedagogických věd i z oborů, které tvoří obsah daného předmětu, a zkušených praktiků, kteří danému předmětu nebo předmětům příbuzným s úspěchem již delší dobu vyučují. Návrh učebních osnov je vhodné nejprve prověřit výzkumem na vybraných školách nebo ve vybraných kursech a teprve pak je plně zavést do praxe.

Učebnice

Učebnice poskytují žákům didakticky uspořádané učivo pro určitý vyučovací předmět nebo kurs. Dokonalá učebnice plní několik významných *funkcí*. Určuje rozsah i kvalitu učební látky, poskytuje jak obecné formulace pojmů a zákonitostí, tak vhodné příklady i úlohy k řešení, umožňuje pochopení látky, její procvičování, upevnění v paměti a kontrolu, a v neposlední řadě má svým obsahem i formou zpracování navodit žákův pozitivní vztah k oboru, k učivu i k samé studijní práci.

Didaktika formuluje na základě zkušeností i výzkumů četné *požadavky na učebnici*, z nichž uvedeme nejdůležitější:

— *požadavky na obsah učebnice* — ideovost, vědeckost, shoda s učebními osnovami, přiměřenost dosavadním předpokladům žáků, sepětí učiva s praxí;

— *požadavky na didaktickou výstavbu* — jasný logický postup; přesné rozčlenění látky (příklady, popisy nebo líčení, závěry, teze ke vštípení); výklad látky konkrétní, stručný, doložený a přesvědčivý; induktivní postup od příkladů k pravidlům; názorné vybavení učebnice (obrazy, mapy, schémata, grafy a diagramy, popřípadě i přiložené zvukové nahrávky); příležitost pro samostatnou práci žáků (kontrolní otázky, praktické úkoly k řešení);

— *požadavky na jazykovou kulturu* — přísně zachovávat spisovnou jazykovou normu, usilovat o živý a výrazný jazyk, přiměřený chápání žáků (jejich dosavadní slovní zásobě a jazykové zkušenosti);

— *požadavky na technickou, estetickou a hygienickou stránku učebnice* — formou zpracování usnadnit studium a budit zájem o učivo, volit vhodný materiál (papír i obal), zajistit dobrou čitelnost textu i kvalitu ilustrací, využít různých druhů písma, vhodně graficky uspořádat jednotlivé strany i celé kapitoly atd.

Dokonalá učebnice je mimořádně náročný úkol a v praxi se často setkáváme (zvláště u náhradních forem, jako jsou různé druhy skript) s nerespektováním i nejzákladnějších požadavků na výběr, na uspořádání a na zpracování látky, jakož i na grafickou úpravu textu. Kultura pedagogické práce vyžaduje, abychom neopomíjeli ani kvalitu učebnice (nebo jiné formy textu) jako významného prostředku pedagogické práce, na jehož úrovni je závislá i úroveň vzdělávacích a výchovných výsledků.

5. VYUČOVACÍ METODY

V pedagogickém procesu stojí před učitelem dvě základní otázky: v čem žáky rozvíjet a jak je rozvíjet. Na první otázku odpovídají učební plány škol, učební osnovy jednotlivých vyučovacích předmětů a učebnice i další pomůcky výchovně vzdělávací práce. Na druhou otázku, tj. jak žáky úspěšně rozvíjet v určitém oboru, dává odpověď teorie vyučovacích metod. Studium těchto metod je pro učitele velmi významné, neboť *jimi se transformují pedagogické cíle a principy do konkrétního výchovně vzdělávacího procesu.* Tyto metody byly a jsou v české a slovenské pedagogice předmětem soustředěného vědeckého zájmu (Příhoda, Klíma, Vrána, Václavík, Mojžíšek). Bohaté podněty v tomto směru poskytuje i sovětská pedagogika (Danilov, Jesipov, Lordkipanidze), pedagogika polská (Okoń, Pietrasiński) i pedagogika v NDR (Tomaschewski, Klein).

Vyučovací metodou rozumíme *způsob, kterým pedagog rozvíjí vědomosti, dovednosti a návyky žáků a pěstuje jejich schopnosti, postoje a zájmy.* Zkušenosti nelze předat přímo. Vyučovacími metodami můžeme žáky pouze zaměřit k určitým jevům, zákonitostem a činnostem, navodit jejich jasné vnímání, chápání, zapamatování i aktivní vybavení a vycvičit dovednosti a návyky v jejich praktickém použití.

S pojmem metoda se nesetkáváme pouze v pedagogice; používá se v četných oblastech společenské praxe i ve vědeckovýzkumné práci. Zvláště studium získávání, zpracování a aplikace informací při vědeckém výzkumu má pro pedagogickou teorii značný význam. I když existuje rozdíl mezi vědeckovýzkumnými metodami, umožňujícími získávat a aplikovat nové a dosud neznámé informace, a vyučovacími metodami, které adaptují jedince již poznaným oblastem vědění a konání, není vhodné vést mezi těmito dvěma skupinami metod příkré hranice. Vhodné vyučovací metody by měly připravovat žáky na používání vědeckovýzkumných metod v pozdější badatelské a odborné práci.

Vyučovací metody můžeme *dělit* podle různých hledisek:

— *podle fáze pedagogického procesu* rozeznáváme metody podání látky (expoziční), metody procvičování látky (fixační) a metody prověřování výsledků (kontrolní);

— *podle zdroje poznání* rozlišujeme metody slovní (verbální) a metody přímé zkušenosti;

— *podle postupu pedagogické práce* můžeme vyčlenit metodu srovnávací, analytickou a syntetickou, induktivní a deduktivní, genetickou a dogmatickou (systematickou).

Jednotlivé metody klasifikované podle různých hledisek se *vzájemně prolínají*. Tak například slovní metoda dialogická — rozhovor — může fungovat jako metoda expoziční, fixační nebo kontrolní. Metodou rozhovoru může totiž učitel podávat nové učivo, procvičovat již probranou látku a současně i ověřovat žákovy studijní výsledky. Jednotlivé metody vyčleněné podle postupu pedagogické práce, jako je metoda srovnávací, analytická nebo syntetická, induktivní nebo deduktivní se mohou uplatnit jedině v rámci některé z metod verbálních nebo metod přímé zkušenosti.

Metody z hlediska zdroje poznání

Z hlediska zdroje poznání rozdělujeme vyučovací metody do dvou základních skupin, a to na *metody slovní* (verbální) a na *metody přímé zkušenosti*. Slovní metody se dále dělí na *metody živého slova* (výklad a rozhovor) a *metody práce s textem* (četba s výkladem a samostatná práce s textem). Mezi metody přímé zkušenosti zařazujeme ilustraci, demonstraci, laboratorní a výrobní práce a exkurzi.

Výchozí metodou podání látky ve většině oborů bývá výklad. Jeho charakter, obsah i délka závisí na mnoha okolnostech: na oboru, na tématu i na věku a dosavadních zkušenostech žáků. Z tohoto hlediska můžeme mluvit o různých formách výkladu — o vyprávění, o populárně vědecké nebo odborné přednášce, o uměleckém líčení (v němž převažují emotivní prvky) nebo o popisu činnosti. Pojetí výkladu by mělo být ve shodě se základními pedagogickými principy, jako je princip aktivnosti, názornosti, uvědomělosti, přiměřenosti nebo všestranného výchovného zaměření. Didaktika formuluje četné požadavky na výklad, z nichž uveďme alespoň nejdůležitější.

Prvním předpokladem účinného výkladu je jeho *plánovitost*. Učitel si musí předem připravit plán výkladu, jeho osnovu a konspekt; musí předem jasně uvážit, čemu má učit, jaké výchovné cíle má zároveň sledovat, musí uvážit potřebnou dobu k výkladu, hlavní závěry, k nimž chce žáky přivést, i materiál, kterým výklad doloží.

Moderní didaktika více a více vyzvedá jako důležitý znak výkladu jeho *problémovost*. Aktivitu žáků při výkladu podněcujeme tak, že před ně nestavíme hotové závěry, ale problémy, které je nutno zodpovědět. Tím je vedeme k přemýšlení. Žáci ovšem při výkladu neodpovídají (pokud nechceme přejít v jeho určité fázi k metodě rozhovoru); učitel sám rozvíjí řadu myšlenek a odhaluje před žáky řešení problému.

Účin výkladu je v mnohém závislý také na jeho *názornosti*. Dosahujeme jí dvojím způsobem: jednak tím, že výklad opíráme o dosavadní zkušenosti žáků (učitel by měl proto znát na základě podrobné diagnózy dosavadní okruh žákových představ a zkušeností), jednak spojením výkladu s metodami přímé zkušenosti (tj. s předváděním modelů, preparátů, obrazů atd.).

Výklad je metoda založená na působení učitelova živého slova. Kvalita učitelovy řeči nejen po obsahové, ale i po formální stránce je proto jedním z hlavních činitelů, rozhodujících o účinu výkladu, a současně hraje i významnou estetickovýchovnou úlohu. V tomto směru se v dosavadní práci setkáváme s četnými vážnými nedostatky, jako je celkově nízká jazyková kultura u učitelů, monotónnost, nevýraznost a jednotvárnost jejich mluvy.

Hlavní znaky, které podmiňují kvalitu *učitelova slovního projevu*, můžeme shrnout do několika bodů:

— Volba adekvátního slovníku: Učitel by měl znát dosavadní slovní zásobu svých žáků a při výkladu k ní přihlížet; zároveň slovník žáků systematicky obohacovat o nové termíny a cizí slova a odborné termíny vždy vysvětlit.

— Spisovná mluva: Učitel učí nejen obsahem, ale i formou řeči, svým příkladem vyjadřování. Proto je třeba, aby správně užíval morfologických a syntaktických jazykových norem, aby správně kladl slovní i větné přízvuky a frázoval mluvu. Zvláště by se měl vyvarovat parazitních slov, jako „že", „ehm", „prostě", „řekněme", „tedy", „tak nějak", „jako" aj.

— Zřetelná a jasná výslovnost: Špatná výslovnost unavuje vnímání, vede k odvratu pozornosti a dává špatný příklad k bezděčné nápodobě; učitel by neměl mít vadu řeči — jako je ráčkování, huhňavost, špatná výslovnost sykavek, má vyslovovat s maximální zřetelností, nepolykat koncovky.

— Výraznost a emocionalita řeči: Vnímání a myšlení je efektivnější, působíme-li zároveň na žákovu citovou stránku. Emocionalita řeči je dána mnoha činiteli — výběrem příkladů, slov a obratů i učitelovou rétorickou technikou; je ovšem nutné najít odpovídající míru a vyvarovat se afektovanosti.

— Tempo, rytmus a dynamika řeči: Příliš rychlá a příliš pomalá mluva unavuje; učitel by měl mluvit takovým tempem, v jakém probíhá u žáků proces myšlení. Tempem řeči a jeho změnami vyjádříme vztah myšlenek, oddělíme myšlenku podstatnou, kterou proneseme pomaleji, od myšlenky vedlejší.

Vedle výkladu se setkáváme v pedagogické práci s nejrozmanitějšími formami rozhovoru. R o z h o v o r (beseda) je verbální vyučovací metoda ve formě otázek a odpovědí. Používáme jí při podávání nové látky i při upevňování vědomostí a dovedností a při jejich procvičování, při usměrňování postojů i při prověřování výsledků vzdělávací a výchovné práce. Podle přínosu nových informací můžeme rozlišit rozhovor katechetický a heuristický.

Podstatou *katechetického rozhovoru* jsou otázky týkající se látky již pro-

brané; používá se ho po učitelově výkladu, po přečtení textu nebo při opakování látky. Význam takového rozhovoru tkví v tom, že učitel analyzuje otázkami skupinu poznatků na části, podle kterých žáci látku snadněji reprodukují. Proti souvislému výkladu má rozhovor tu přednost, že správně volenými otázkami soustřeďuje učitel pozornost žáků na nejvýznamnější problémy. Rozhovoru se účastní všichni žáci a aktivizace třídy je tak vyšší než při výkladu.

V moderní pedagogice vystupuje stále více do popředí *heuristický rozhovor*. Při této metodě klade učitel otázky, na které žáci dosud neznají odpověď. Tento rozhovor pro ně znamená skutečný tvůrčí proces. Jejich odpovědi mají pro ně význam „samostatných objevů". Touto formou rozhovoru seznamujeme žáky s novou látkou nebo prohlubujeme a rozšiřujeme již probrané učivo. Nezbytným předpokladem ovšem je, aby žáci měli určitou zásobu výchozích zkušeností. Tato vyučovací metoda napomáhá více než metody jiné rozvoji logického myšlení žáků, aktivizuje je a poznatky takto dosažené bývají pevnější než při pouhém výkladu. Zvláště zajímavou se může stát heuristická beseda, když se učitelovy otázky střídají s otázkami žáků, na které odpovídají spolužáci nebo sám učitel.

Metody živého slova se ve vyučovacím procesu prolínají s různými formami práce s textem. Pro dospělého jedince bývá psané slovo jedním z hlavních zdrojů informací; úkolem metod práce s textem je naučit žáky samostatně čerpat poučení i podněty z knih, vyzbrojit je technikou čtení a studia knih odborné povahy i beletrie a zároveň v nich vypěstovat látku a úctu ke knize jako významnému kulturnímu jevu. Podle pedagogova podílu na žákově práci s textem se obvykle rozlišují dvě základní metody: čtení s výkladem a samostatná práce s textem.

Čtení s výkladem předpokládá předběžnou didaktickou přípravu z pedagogovy strany: vybrat vhodný úsek textu, který bude učitel ve vyučovací hodině probírat, rozčlenit jej na logicky ucelené části a připravit si vysvětlení neznámých slov a obtížných obratů v textu. Při vyučování obvykle nejprve uvedeme téma metodou výkladu nebo rozhovoru a pak přistupujeme k vlastní četbě s výkladem. Žáci čtou jednotlivé úseky textu, učitel objasňuje neznámá slova a obraty, dbá na správnou techniku čtení a po přečtení jednotlivých úseků vede rozhovor o hlavních myšlenkách daného úryvku, které mohou žáci shrnout do stručných tezí a poznamenat na tabuli a do sešitu. Tak postupně vzniká logická osnova textu, podle níž se mohou žáci na závěr pokusit o souvislý výklad celé probrané stati.

Naznačená pracovní technika učí žáky proniknout k logické osnově textu, konspektovat ji a na jejím základě zpětně reprodukovat obsah textu. Její použití je vhodné pro práci s naukovými texty, které mají za úkol přiblížit a objasnit žákům rozmanité přírodní, společenské a technické jevy a zákonitosti. Při četbě uměleckých textů působí ovšem průběžné výklady rušivě. Proto je vhodnější poskytnout nejnutnější vysvětlení předem a číst text jako umělecký celek se snahou o jeho adekvátní výraznou interpretaci. Při práci

s uměleckými texty se přenáší těžisko do citové a umělecké sféry; jde především o to, aby žáci správně postihli umělecké výrazové prostředky daného textu.

Četba s výkladem je průpravnou metodou k *samostatné četbě*. Naučit jedince samostatně studovat z odborných textů i samostatně číst krásnou literaturu je jedním z významných úkolů všeobecného vzdělání. K dosažení tohoto cíle napomáhají četné formy učitelovy práce: V průběhu výkladu a při rozhovoru upozorňuje učitel na odborné knihy i beletrii, týkající se probraného tématu. Zveřejňuje seznamy doporučených knih. Vede žáky k tomu, aby četli knihy celé, aby promýšleli obsah a formulace odborného textu nebo aby se ponořili do beletrie; cílem není přečíst mnoho knih, ale správně je pochopit a u uměleckých textů je i adekvátně prožít. Zároveň při samostatné práci s odborným textem vedeme žáky k tomu, aby si pořizovali výpisky, zpracovávali v přehledných tabulkách logickou osnovu textu, stručné výtahy apod. Osvojení techniky samostatné práce s knihou v rámci vyučování i mimo ně je předpokladem pro pozdější samostatné studium odborné literatury i pro samostatnou četbu krásné literatury v dospělosti.

Vedle verbálních metod a vedle metod práce s knihou zaujímají v pedagogickém procesu významné místo metody přímé zkušenosti, do nichž můžeme podle povahy této zkušenosti zařadit *ilustraci* (tj. předvádění předmětů nebo jejich modelů a obrazů), *demonstraci* (předvádění procesů a výkonů), *exkurzi* a bezprostřední *tvůrčí a pracovní činnosti* žáků. Všechny tyto metody umožňují žákům utvořit si především jasné a přesné představy o skutečnosti a o nejrozmanitějších činnostech (vědeckých, technických, uměleckých, sportovních) jako východisko jednak pro další racionální zpracování získaných zkušeností, jednak pro tvorbu četných dovedností a návyků.

Metody přímé zkušenosti se většinou spojují s metodami verbálními a s metodami práce s textem nebo s různými metodami výcviku dovedností a návyků. Těmito metodami se uskutečňuje v pedagogickém procesu požadavek názornosti vyučovací práce. Formy přímé zkušenosti můžeme rozdělit do několika skupin:

— nazírání skutečných předmětů a jevů v přirozených podmínkách (v přírodě, v závodě, při exkurzi, při návštěvě uměleckého podniku apod.);

— nazírání skutečných předmětů a jevů v podmínkách pedagogických (ve škole, v pedagogických institucích);

— názor trojrozměrných pomůcek (modelů, preparátů);

— názor obrazů (fotografií, diapozitivů, epidiaskopické projekce, uměleckých obrazů apod.);

— nazírání filmu (jeho přednosti jsou z didaktického hlediska v tom, že spojuje obrazy skutečných předmětů s jejich schématy, umožňuje nazírání reality v pohybu, v odpovídajícím zvětšení nebo zmenšení i v odpovídajícím tempu — zpomaleném nebo zrychleném);

— grafická názornost (nazírání grafů, schémat, tabulek);
— učitelova kresba na tabuli (její přednost je především v tom, že postupně vzniká před zraky žáků);
— předvádění činností (pokusů, pohybových ukázek aj.);
— vlastní činnosti nejrozmanitější povahy.

Metody z hlediska postupu vyučovací práce

Dosud jsme analyzovali vyučovací metody podle zdrojů informací, kterými bylo živé slovo, kniha nebo přímá zkušenost. Podstata poznávacího procesu, který se uskutečňuje při učení, spočívá ve stálém spojení smyslové a intelektuální stránky, kde úroveň racionálního zpracování smyslových dat určuje hodnotu výsledných vědomostí a s nimi spjatých dovedností a návyků. V procesu učení probíhá řada myšlenkových operací, jako srovnávání, analýza a syntéza, zobecnění a konkretizace nebo indukce a dedukce. Ke zkoumané skutečnosti můžeme zároveň přistupovat z hlediska vývojového, kdy sledujeme vznik a rozvoj jejích projevů, nebo z hlediska systematického, kdy nás zajímá její současný stav a její současné pojetí. Podle převládajícího postupu můžeme tak ve vyučovací práci rozlišit několik obecných metod: metodu srovnávací, metodu analytickou a syntetickou, metodu induktivní a deduktivní, a konečně metodu genetickou a systematickou.

Výchozí vyučivací metodou z hlediska logického postupu je srovnávací (komparativní) metoda. Její podstata spočívá ve stanovení shod a rozdílů mezi předměty a jevy, na jejichž základě můžeme objekty svého poznání hlouběji pochopit, klasifikovat a systematizovat. Již Komenský kladl na srovnávání zvláštní důraz a viděl v něm první krok k hlubšímu poznání skutečnosti. Srovnávací metoda je v současné době jednou z účinných vědeckovýzkumných metod a její aplikace v pedagogickém procesu znamená současně i výchovu vědeckého přístupu k realitě. Základním principem komparativní metody je postupovat od typických a markantních rozdílů k rozdílům jemnější povahy. V praxi to znamená vycházet ze srovnání jevů zřetelně odlišných v celé skupině základních znaků a postupovat k jevům, kde rozdíly se projevují jen v drobných nuancích.

Srovnávací metoda tvoří ovšem jen dílčí prvek v komplexní vyučovací práci. K ní se těsně přidružují další metody, především metoda analytická a syntetická. Analytická metoda vychází od celků žákům známých a jejich rozborem, uvědomováním si jednotlivých částí a jejich specifických funkcí postupuje k hlubšímu porozumění celkům. Tato metoda je vhodná v těch situacích, kdy daný celek je žákům známý a může jimi být jako celek vnímán a postižen. Vyčleňováním jednotlivých prvků ze složi-

tější struktury a jejich relativním osamostatněním umožňujeme žákům jak jejich hlubší poznání, tak postižení jejich specifické funkce v daném celku. Analýza skutečnosti ovšem v sobě skrývá některá úskalí. Jde především o nebezpečí atomizace daných jevů, jejich rozmělnění v tříšti vyčleněných a izolovaných prvků.

S analytickou metodou je těsně spjata metoda syntetická, postupující od jednotlivých částí k celkům. Je vhodná především v těch situacích, kdy složitější celky nejsou dosud žákům známé. Tak učíme synteticky čtení (od hlásek k slabikám, slovům a větám), psaní (od elementárních průpravných tahů až po souvislou větu) a počítání, stejně však postupujeme i při výuce nejrozmanitějších dovedností technické, umělecké nebo sportovní povahy.

Syntetická a analytická metoda se vzájemně doplňují. Prvky, k nimž jsme dospěli analýzou daného jevu nebo činnosti, jsou syntetickou metodou integrovány v celky, které ovšem žák chápe jako složité a vzájemně podmíněné komplexy částí. Tím překonává syntetická metoda nebezpečí atomizace prvků poznávaného jevu. Naopak synteticky dosažené struktury jsou opět podrobeny analýze, což je zvláště příznačné pro ty situace, kdy dojde při určité dovednosti k žákovým potížím nebo chybám. Integrovaný výkon musí žák znovu analyzovat, zkvalitnit některé opomenuté prvky a začlenit je na vyšší úrovni znovu do prvotní syntézy. Analýza tak bývá stále provázena zpětnou syntézou, syntéza naopak doplněna zpětnou analýzou. Proto je vhodné mluvit o analyticko-syntetické nebo o syntetico-analytické metodě.

Ve vyučovací práci se stále prolíná induktivní a deduktivní metoda. Induktivní metoda vychází od konkrétních jevů a jejich srovnáním a analýzou se snaží dospět k obecným pojmům, zákonům a pravidlům. Tato metoda aktivizuje žáky, vede je k tomu, aby sami na základě názorně podávaných jevů pronikli k jejich podstatě, a zajišťuje trvalost dosažených vědomostí, dovedností a návyků. Zároveň, a v tom je třeba vidět její největší význam, učí tato metoda induktivně přistupovat ke zkoumání reality a připravuje tak pro moderní vědecký přístup ke skutečnosti.

Induktivní metoda je časově značně náročná. Vyvozovat jakýkoliv závěr induktivně vyžaduje mnohem více času než sdělit žákovi obecný poznatek a ten jenom ilustrovat příkladem. Tyto časové nároky jsou bohatě vyváženy rozvojem žákova aktivního přístupu ke skutečnosti. Důraz na indukci byl již základem Komenského didaktického požadavku všemu vyučovat příkladem, pravidlem a praxí, kdy z vhodných příkladů (tj. z konkrétních přímo nazíraných jevů) žák za našeho vedení sám dospívá k obecným závěrům. Novodobá pedagogika viděla v induktivní metodě hlavní prostředek k aktivizaci žáků. Na důsledné indukci buduje svůj výchovný systém Jean Jacques Rousseau a princip indukce je pedagogicky vyjádřen i v Herbartových stupních vyučování (jasnost, asociace, systém, metoda). Přes opětovné zdůrazňování této metody, která v pojetí Herberta Spencera vyústila

až v požadavek, aby žák „sám konal objevy", bývá v pedagogické praxi pro svou časovou i metodickou náročnost stále opomíjena.

Deduktivní metoda postupuje od obecných zákonitostí a pravidel k aplikaci na konkrétních případech a jevech. Deduktivně lze vycházet jednak od obecných závěrů, k nimž jsme v předchozí pedagogické práci dospěli induktivními postupy (a v tomto případě je dedukce důležitým doplňkem induktivní výuky), jednak od obecných pravd pro žáky nových, které berou na vědomí dik učitelově autoritě, aniž mají možnost k nim dospět na základě vlastních pozorování, vlastního výzkumu a vlastní úvahy. Sílu indukce nemůže v tomto případě nahradit ani dodatečná ilustrace příkladem, který dokládá obecnou pravdu, avšak nemůže již žákovi umožnit, jak ukázal Komenský při kritice scholastického didaktického deduktivismu, aby žák dospíval k obecným závěrům samostatně. Přes zřejmé nedostatky, jako je přílišná abstraktnost, nepřesvědčivost a dogmatičnost, je ve vyučovací praxi deduktivní metoda dosud velmi rozšířena pro své menší časové nároky ve srovnání s induktivním vyučováním i pro své snadnější použití. Učitel sděluje hotové obecné poznatky a ty jenom ilustruje příklady, zatímco při induktivní metodě musí organizovat a zajišťovat složitý proces poznávání konkrétních jevů, jejich srovnávání, analýzu a vyvozování závěrů. I když nemůžeme deduktivní metodu z vyučovací praxe jistě zcela vyloučit (již například proto, že způsob odvození některých obecných závěrů není dosud přístupný věku a dosavadním zkušenostem žáků), je vhodné induktivní a deduktivní metodu kombinovat a střídat.

Jakýkoliv obor jako uspořádaný soubor informací můžeme poznávat dvojím způsobem — z hlediska jeho vývoje nebo z hlediska jeho současného systému. Po této stránce můžeme proto mluvit o dvojí metodě: o metodě genetické (vývojové), která se snaží vysvětlovat jevy v jejich vývoji, a o metodě systematické (označované někdy ne zcela přesně jako metoda dogmatická), kdy poznáváme dané jevy ve stávajícím systému nebo koncepci.

Nelze popřít, že druhý přístup je jistě méně náročný na čas a na intenzívní myšlenkovou práci a dosavadní zkušenosti žáků; v prvních fázích výuky proto často tvoří východisko naší práce. Skrývá však v sobě jedno vážné nebezpečí; nepozná-li žák v některém oboru alespoň v základních rysech vývojové linie a tendence, je velmi obtížné připravit jej pouhým, v současné době existujícím a platným systémem pro zítřejší změny. Současný obecně pedagogický požadavek anticipace budoucnosti ve výchově nás přímo nutí, abychom v pedagogické práci více než dosud učili žáky chápat všechny jevy (přírodní i společenské) v jejich vývoji, v jejich možných tendencích a perspektivách.

Metody procvičovací a kontrolní

Zvláštní skupinu vyučovacích metod tvoří metody procvičování vědomostí a dovedností a jejich kontroly. I když ve vyučovací práci usilujeme o přímou zkušenost žáků, o probouzení a rozvoj jejich rozmanitých zájmů a o tvorbu postojů k realitě, neobejde se tento proces bez upevňování četných vědomostí (představ, pojmů, soudů a úsudků) i dovedností a návyků (intelektuálních, pracovních, uměleckých i sportovních). Trvanlivost vědomostí a dovedností je podmíněna mnoha činiteli: výběrem vhodných a věku přiměřených podnětů, formou jejich podání, stupněm aktivizace žáků ve výchovném procesu, příznivou pedagogickou atmosférou i mnoha dalšími faktory. Nemalou úlohu při tom hrají i adekvátní metody procvičování a kontroly výsledků vyučovací práce.

Procvičování můžeme provádět nejrůznějšími metodami, jako je nápodoba, reprodukce, rozhovor, osvojování zpaměti nebo řešení úloh. Výchozí metodou procvičování je *nápodoba* (imitace), kdy žák opakuje po učiteli (případně po jiném vyspělejším žákovi) předváděnou dovednost. Nápodoba má své oprávnění především u dovedností technické povahy v nejširším smyslu (jako jsou technologické dovednosti, ovládnutí technických prvků umění nebo sportu), jejichž účelnost je mimo pochybnost a jejichž provádění je v rámci určitého technického systému zdůvodněno a normováno. Máme na mysli výcvik dovedností a návyků, týkajících se držení těla, pohybů paží, prstů, mluvidel atd. při nejrozmanitějších činnostech. U tvůrčích dovedností, kde jde o tvůrčí proces, tj. o určitou subjektivně zdůvodněnou volbu adekvátních prostředků, nemůžeme ovšem vystačit s pouhou nápodobou, která by znamenala jen kopírování učitelova modelu činnosti, ale musíme využít dalších metod, především samostatného řešení úloh. Současný polský didaktik Wincenty Okoń je toho názoru, že „postupné osvobozování od závislosti na napodobovaném vzoru je charakteristickým rysem procesu správného učení jakýmkoliv činnostem nápodobou".[20]

Při použití imitační metody rozhoduje několik důležitých momentů: vhodná motivace činnosti, adekvátní instrukce a průběžná korekce vedoucí postupně k autokorekci. Každou dovednost si žák osvojuje trvaleji jedině tehdy, je-li vhodně navozena, má-li žák o ni zájem a koná-li výcvik s porozuměním a s chutí. Jakékoliv cviky pozbývají na síle a účinnosti, jsou-li jen formální, bezobsahové, nemají-li vztah k životu žáka. Naopak vhodným vzbuzením žákova zájmu může učitel naučit nejrozmanitějším technickým dovednostem mnohem snáze než pouhým drilem a úmorným opakováním.

Vedle vhodné motivace vystupuje úloha adekvátní instrukce a odpovídajícího vzoru nebo předlohy. Podle povahy činnosti, kterou rozvíjíme, se uplatní nejrozmanitější typy vstupní i průběžné instrukce: názorná in-

---

[20] Wincenty Okoń, K základům problémového učení, SPN, Praha 1966, str. 65.

strukce (jako například vlastní učitelova ukázka nebo ukázka jiného žáka, obrazová předloha, zvuková reprodukovaná ukázka apod.), motorická instrukce (tj. přímé navození daného pohybu do žákovy motoriky), slovní instrukce (popis činnosti, vysvětlení, příkaz) a nejčastěji kombinovaná instrukce, která spojuje přednosti všech předchozích typů.

Nápodobu pak provází jednak průběžná korekce z učitelovy strany, jednak žákovo úsilí o stále dokonalejší výkon. Ve shodě s moderními pedagogickými snahami o nejvyšší žákovu aktivitu, samostatnost a uvědomělost je důležité, aby byl co nejdříve veden k návyku autokorekce, často za využití různých pomůcek (jako je autokontrola před zrcadlem nebo na základě magnetofonového popřípadě videorekorderového záznamu jeho výkonu).

Při procvičování nejrozmanitějších vědomostí je velmi rozšířena *metoda reprodukce*, kdy žák více či méně samostatně, obvykle za využití logické osnovy (dané učitelem nebo samostatně vytvořené) rekapituluje probranou partii látky. Reprodukce se může uskutečnit v nejrozmanitějších formách: jako popis studovaných jevů, jako analýza zkoumaných vztahů nebo odvozování obecných závěrů, avšak v mnoha případech i jako reprodukce umělecké povahy (například esteticky účinné líčení obsahu uměleckého díla, okolností jeho vzniku nebo autorova života).

S reprodukcí těsně souvisí *procvičování metodou rozhovoru*, kdy si žáci ve formě odpovědí na otázky prohlubují své vědomosti, uvádějí je do vzájemných vztahů, klasifikují je a obohacují. Jak reprodukce, tak rozhovor se často koná ve spojitosti se znovu nazíraným studovaným jevem nebo procesem, k nimž se tak žáci vracejí, aby si je hlouběji uvědomili, pochopili a jasněji fixovali ve vědomí.

V některých případech je nutné, aby si žáci osvojili učivo *zpaměti* (různé formulace vědeckých zákonitostí, pracovních norem, umělecká díla k interpretaci apod.). Zde je třeba se vyvarovat pouhého mechanického osvojení, jehož důsledkem bývá, že při vypadnutí určitého prvku ze zapamatované řady žák nedovede pokračovat. Proto je vhodné dbát vždy i principů logického zapamatování, tj. fixace na základě pochopení, srovnání a analýzy, kdy i při selhání paměti v určitém místě reprodukované řady prvků analytická znalost žákovi umožní, aby na vhodném místě navázal a pokračoval v reprodukci.

Moderní pedagogika stále více vyzvedá jako jednu ze základních metod procvičování vědomostí a dovedností *metodu samostatného řešení úloh*. Podstata této metody spočívá v tom, že žák má získaných zkušeností tvořivě použít v novém kontextu při řešení pro něho dosud neznámé úlohy (ať naukové, technické nebo praktické povahy). Řešení úloh může mít nejrozmanitější formu — ústní i písemnou, formu technické analýzy, vyhledávání nových příkladů aj.

Při této metodě se uplatní četné dílčí operace. Vedle aplikace přistupuje v určité míře i mechanismus pokusu a omylu a především důležitý moment volby a rozhodování, před které je žák na každém kroku znovu a znovu

stavěn. Doceňuje-li moderní didaktika stále více vedle vědomostí a dovedností převzatých (ať již od pedagoga, z knih nebo za pomoci masových sdělovacích prostředků) ony zkušenosti, k nimž žák dospěl samostatně, pak tato metoda otevírá po této stránce netušené možnosti. Při řešení jakékoliv úlohy v kterémkoliv oboru si žák nejenom upevní a procvičí dosavadní poznatky, ale na základě osobní zkušenosti k nim připojuje další a naráží, jak to již vysvětlovala Deweyova škola, na problémy, které motivují jeho další studijní zájmy. Proto tato metoda více než metody předchozí aktivizuje žáky a její použití dává nejbezpečnější záruku rozvoje žákovy samostatnosti.

Významnou skupinu metod tvoří metody prověřování výsledků pedagogické práce. Zkouška má význam jak pro učitele, kterému umožňuje, aby si učinil jasný obraz o výsledcích své práce (diagnostická funkce zkoušky), tak pro žáky, neboť pomáhá k prohloubení zájmu o studium a k uvědomělému vztahu k učení (motivační a výchovná funkce zkoušky). Hlavní úloha zkoušky však tkví v tom, že je společensky významným ověřením výsledků pedagogického procesu (společensko-kontrolní funkce), a z tohoto hlediska k ní má přistupovat jak učitel, tak žák.

Podle formy můžeme rozlišit *zkoušku písemnou, ústní a praktickou*, tj. předvedení výkonu (pracovního, uměleckého nebo sportovního). Výsledkem celého kontrolního procesu je *klasifikace* žáka podle zvolené klasifikační stupnice (dvou-, tří-, čtyř-, pěti- i vícestupňový klasifikační systém) a ve shodě s normami klasifikačního řádu (který stanoví míru požadavků pro jednotlivé klasifikační stupně). Výsledná klasifikace, zveřejněná většinou na vysvědčení, má-li být skutečně objektivní, by se měla opírat jednak o dlouhodobé pozorování žáka (jehož výsledky si může učitel vést v deníku), jednak o výsledky orientačních (tj. drobných a každodenních) zkoušek i zkoušek klasifikačních (syntetické povahy).

V novodobé pedagogické literatuře byla zkouška jako pedagogický prostředek uvedena některými autory v pochybnost. Kritikové zkoušky poukazovali na to, že zkouška narušuje vztahy mezi učitelem a žákem, které mají být založeny na vzájemné důvěře a podpoře. Dále upozorňovali na to, že zkoušení mnohdy probíhá v atmosféře neobjektivnosti, nespravedlnosti, zaujetí a nervozity. Ve snaze o vyšší objektivitu se hledaly zvláště v americké pedagogice různé formy přesně měřitelných písemných zkoušek — testů (například testy jednoslovné, doplňovací, roztřiďovací, testy ve formě volby nebo vystihování vzájemných vztahů), které však mohly zjišťovat jenom některé faktografické údaje (jako terminologické znalosti, historická data, elementární vztahy).

Při zkoušce je vhodné si také uvědomit, co vlastně tvoří předmět zkoušky. Při zkoušce můžeme uplatnit několik *základních hledisek:* kvantitativní (v jakém rozsahu si žák látku osvojil), kvalitativní (zda si látku osvojil správně, porozuměl jí, pochopil její podstatu a významné souvislosti), aplikační (jak dovede osvojenou látku prakticky použít), formativní (jak si za

pomoci látky rozvinul schopnosti samostatně a přesně myslet a své myšlenky vyjadřovat) a postojové (jaký je jeho subjektivní vztah k učivu.

Má-li zkouška splnit svou funkci, tj. být společenskou kontrolou dosažených výsledků, je třeba zkvalitnit její techniku a dbát základních *požadavků na její regulérnost:*

— Jasně a včas stanovit zdůvodněnou míru požadavků při zkoušce (jejich obsah, rozsah i hloubku), aby se žák mohl řádně a soustavně připravit. Neujasněnost v požadavcích ochromuje jeho studijní úsilí.

— Zachovat vždy vážnost a důstojnost zkoušky (jde o společensky významnou událost, zkouška není akt učitelovy libovůle).

— Učitelovo chování při zkoušce má charakterizovat klid, takt a vlídnost.

— Prostředí zkoušky má žáka uklidnit, umožnit mu, aby se soustředil, při některých činnostech pak i uvolnil a rozcvičil.

— Zkouška má vycházet od základních širších otázek nebo úkolů a postupovat k problémům náročnějším a speciálnějším.

— Chyby je vhodné vytýkat až po odpovědi nebo po výkonu, nevpadat do odpovědi nebo do výkonu, jejichž průběh tak může být negativně narušen.

— Ujasnit si klasifikační měřítka, usilovat o maximální spravedlnost a hodnocení žáku zdůvodnit.

Regulérnost zkoušky a její společenský význam může prohloubit komisionální forma zkoušení, přítomnost přísedícího nebo předsedy z jiné instituce. Výsledky svých závěrečných zkoušek prokazuje každá škola před odbornou veřejností svou způsobilost náležitě plnit své společenské poslání.