

Mojžíšek, Lubomír

Jednota vzdělávání a výchovy ve vyučovacím procesu

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1985, vol. 34, iss. 120, pp. [37]-47

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112607>

Access Date: 17. 02. 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.

LUBOMÍR MOJŽÍSEK

JEDNOTA VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVY VE VYUČOVACÍM PROCESU

Vyučovací proces sledujeme nejen z pohledu zásadních vztahů k úkolům vzdělávání, ale také z pohledu realizace morální, ideové, estetické, pracovní a tělesné výchovy. V tomto smyslu se hovoří o výchovném vyučování. Nelze jednostranně přecenit aspekt vzdělávací. Z historie i z nedávné současnosti jsou známé deformace výchovného vyučování, které se projevovaly schematismem, didaktickým formalismem a materialismem, což je obvykle ve svých důsledcích spojeno s jednostranným zdůrazněním vzdělávání. Těmto deformacím lze zabránit, když si pedagogika uvědomí místo vyučovacího procesu v celém systému výchovy. Jaké je toto místo ve výchovném procesu?

Předně platí, že realizace vyučovacího procesu je primárně důležitou komponentou organizace cílevědomé výchovné činnosti učitele a že pedagogické usměrňování žáka je realizováno především ve vyučovacím procesu. Žák je v něm učitelem rozvíjen v plné šíři úkolů výchovy podle požadavků společnosti, aby byl schopen v konkrétní společnosti žít, pracovat, plnit sociální, ekonomické a organizační úkoly, žít v rodině i mimo ni. Společnost je dnes již na takovém stupni vědeckého, technického a sociálního rozvoje, že *člověk bez zajištění vzdělání a také výchovy v užším smyslu by nebyl schopen prakticky existovat — člověk musí být výchovou socializován, a to v plné šíři požadavků na sociální rozvoj osobnosti*. Procesem socializace osobnosti se myslí nejen fylogenetický vývoj lidstva, ale tím aktuálnější ontogenetický rozvoj jedince, pochod, ve kterém se člověk v důsledku své aktivní konfrontace se sociálním okolím stává člověkem neboli osobností. Základem procesu socializace je učení a adaptace. Výsledky, ke kterým lidé dospívají ve své konfrontaci se skutečností, jsou uchovávány v podobě průmyslu, techniky, vědy, kultury, civilizace a jsou předávány následujícím generacím. Učení je pro člověka zásadním, univerzálním aktem adaptace, jde o proces, jehož obsahovým prvkem jsou poznatky věd, techniky, četné výkony, způsoby chování, morální projevy, projevy estetického chování, sportovní a tělovýchovné poznatky a dovednosti. Z těchto oblastí si člověk osvojuje a utváří vědomosti a dovednosti, také postoje, rozumové operace a postupy, algoritmy chování, systémy

poznatků i výkonů. Výchova zde hraje rozhodující roli a osobnost se rozvíjí intencionálně podle cílů a úkolů výchovy, které stanovuje společnost podle povahy výroby, společenských vztahů a potřeb. Socialistická společnost klade maximální důraz na výchovu a především na učitele, který společně s rodinou a s činiteli širšího sociálně pedagogického zázemí tuto socializaci osobnosti realizuje. Lze sice sledovat proces a zákonitosti učení a adaptace, leč tím důležitější je sledovat obsahové aspekty rozvoje osobnosti, které jsou zdůrazňovány především v pedagogickém procesu. *Učitel rozvíjí žáka ke konkrétním vlastnostem*, které jsou plánovány, dimenzovány učebními plány, osnovami, kodexem a požadavky chování. Pedagogická teorie rozvoje osobnosti je stavěna na složkách výchovy, na cílech a obsahu jednotlivých výchov a komponent vzdělání a je tedy intencionální. *Lze v tomto smyslu hovořit o pedagogických základech lidské osobnosti*, které se tvoří především ve výchovném vyučování. Nelze tento proces vidět zjednodušeně a podléhat klamu pedagogického voluntarismu.

Ve vyučovacím procesu koexistuje učitel a žák. Učitel-subjekt výchovy vyučuje a vychovává a žák-objekt výchovy se aktivně, uvědoměle učí. Oba činitelé jsou ve vyučovacím a výchovném procesu nezbytní, oba musí projevit snahu, vůli zúčastnit se tohoto socializačního a humanizačního procesu, směřujícího k sociální adaptaci objektu výchovy. Také učitel musí aktivně a uvědoměle vyučovat a rozvíjet požadované způsoby chování. V této bipolární aktivitě se objekt a subjekt vzájemně ovlivňují a podmiňují. Nejde o nadvládu pedagoga, nejde však v žádném případě o bezcílnou aktivitu žáka. *Role pedagoga* je dána jeho společenským posláním — vyučovat a vychovávat, *role žáka* je dána jeho doposud nedostačujícím rozvojem poznatků a zkušeností, neznalostí požadovaných způsobů chování. Není ještě uspokojivě připraven pro život. C. Kupisiewicz (1977, s. 112) podtrhuje, jako většina moderních didaktiků, tuto „dvoustránkovitost vyučovacího a výchovného procesu“ také terminologicky. Podle něho je nezbytné (s. 115) v celém vyučovacím procesu zajistit maximální aktivitu učitele — vyučujícího a vychovávajícího, a maximální aktivitu žáka — učícího se, a to v jednotě všech omentů vyučování a výchovy.

Specifičnost činnosti obou činitelů ve výchovném vyučování znal již J. A. Komenský, a současně upozorňoval na souvislosti s podmínkami a charakterem obou druhů činnosti ve vyučování (1951, s. 239). Součinnost a integrující kooperace vyučujícího a vychovávajícího subjektu a učícího se a výchovně rozvíjejícího se objektu nebyla vždy náležitě zdůrazňována. V tradičním modelu procesu vyučování-učení se, tak jak jej uplatňovala herbartovská škola, bylo zdůrazněno vedení žáka učitelem až do té míry, že žák se stával manipulovaným objektem vedení a osobnost žáka neměla možnost aktivně spoluřešit rozvoj své osobnosti. Moderní model výchovného vyučování je podle C. Kupisiewicze (1977, s. 114) takový model, který sice zajistí učiteli vedení a řízení, ovšem současně zajistí spoluúčast žáka. Obsahuje ve shodě s W. Okońem (1965, s. 6) ohniska, momenty vyučování a jim odpovídající momenty učení se:

1. Sdělení cílů a úkolů, postavení před problémy — *učitelova úloha*. Akceptování, přijetí motivů, pohnutek k učení — *žákova úloha*.
2. Seznámení žáků s novým obsahem (slovem, obrazem) — *učitelova úloha*.

Praktická činnost, pozorování, zapamatování, osvojování poznatků — *žákova úloha*.

3. Stavění před problémy, úlohy — *učitelova úloha*.

Řešení problémů, úloh — *žákova úloha*.

4. Předkládání úkolů k upevnění učiva — *učitelova úloha*.

Upevňování vědomostí a dovedností — *žákova úloha*.

5. Instruování o postupech, výkonech — *instrukční role učitele*.

Nácvik a rozvíjení dovedností a návyků — *žákova úloha*.

6. Spojování teorie s praxí — *učitel podává informace, žáka vede k praxi*.

Poznávání praxe — *žákova úloha*.

7. Kontrola a hodnocení žáka učitelem — *učitelova úloha*.

Sebehodnocení, sebekontrola a náprava — *žákova úloha*.

Všechny tyto vzdělávací a výchovné momenty jsou zásadně bipolární, naznačují a dokazují dvoustránkovitou povahu práce učitele a žáka ve stejném vyučovacím procesu. Bipolarita se projevuje při realizaci momentů výchovy, kdy učitel žádá, vysvětluje, přesvědčuje a koriguje chování. Shrňme-li, vidíme, že *učitelova aktivita ve výchovném vyučování spočívá* v tom, že přednáší, demonstruje, organizuje, staví před žáky úlohy, problémy, vzbuzuje zájem, vede je k opakování a procvičování, kontroluje, provádí dílčí i celkovou didaktickou a výchovnou diagnózu, upravuje materiální podmínky pro práci, vyžaduje jisté způsoby morálního jednání, kázeň, čistotu a kolektivní soužití. *Žákova aktivita ve výchovném vyučování* spočívá v tom, že projevuje zájem, vnímá, usiluje o porozumění, pamatuje si, koná požadované činnosti, myslí, tvoří, řeší problémy, aplikuje poznatky v praxi, sebehodnotí, je ukázněný, chová se morálně, dbá hygienických a bezpečnostních požadavků, žije v kolektivu třídy a školy.

Aktivita obou činitelů může být značně diferenční, čímž se vzájemná bilolarita vztahů a způsobů chování obou činitelů stává jen složitější. Značná je zejména závislost žáka na učiteli. Jednota vyučování a výchovy žádá proto učitele schopného citlivých vztahů, schopného interakce a adaptace. Uvažujeme-li poněkud realisticky z hlediska učitelské profese o výchovném vyučování, nebývá vždy učitel schopen této citlivé interakce. Mnohdy je to proto, že svou pedagogickou roli nechápe jako poslání, ale jako pouhou pracovní činnost, jako profesi, kterou zajišťuje svou materiální existenci. Na jedné straně — u učitele jde o pouhou profesionální nezbytnost — vyučovat a vychovávat a na druhé straně — u žáka jde o nezbytnost účastnit se vyučování. V pedagogické literatuře bývá učitelova činnost chápána ponejvíce jako poslání mezi mládeží a tato motivace bývá přisuzována i začínajícím učitelům, učitelům metodikům i aspirantům učitelství. Prožitek pedagogického mesiašství bývá opravdu silný u mnohých učitelů, kteří učitelství chápou jako společenské poslání. Je jim zdrojem pedagogické radosti. Jsou však všichni učitelé takto motivováni ke své práci? Nejsou-li, není tím poznamenána jejich výchovná práce?

Sovětský didaktik N. N. *Jakovlev* (1974, s. 38 a dále) charakterizuje výchovně vzdělávací proces, uskutečňovaný učiteli poněkud strážlivě, ba až přespříliš pesimisticky a hovoří o učitelově pracovní činnosti jako o činnosti profesionálně kvalifikovaného pracovníka — pedagoga a vyučovací proces je podle něho v každém případě pouze proces práce. Z tohoto východiska vyvozuje další závěry: Pracujícím člověkem je učitel a učitelský

sbor a objektem práce je ponejvíce mladý člověk, žák. Učitel svou práci plánuje, kontroluje ji sám nebo jeho nadřízený a dostává za práci finanční odměnu, která bývá hlavním motivem činnosti. Předtím, než může pracovat ve škole, navazuje pracovní poměr se školskými úřady, podepisuje pracovní smlouvu.

Pohlížíme-li na realistické a málo zidealizované Jakovlevovo konstatování, že učitel je většinou zaměstnáván ve škole proto, že si vybral toto povolání, zdá se být až necitlivé k vědeckým a morálním hodnotám, které lze výchovou vytvářet. Nehovoří se o „poslání učitele“, ale jde o pracovní činnost zaměstnance státu — učitele. *N. N. Jakovlev* jde však ve svých profesních úvahách ještě dále. Hovoří o tom, že „materiálem učitelovy práce je žák“ (s. 39) a že celý vyučovací proces probíhá jako „pracovní a technologický proces“. Jde v principu o práci „se surovým materiálem, s nehotovým materiálem za využití odpovídajících prostředků a zkušeností“. Podle téhož autora takto viděný vyučovací proces je „technologický proces pracovní činnosti učitele“. Uvažujeme-li kriticky o takovémto pojetí vyučovacího procesu a výchovného vyučování, zdá se, že nepodtrhuje význam citlivého přístupu k žáku, význam humánních projevů a odspolečněštěné profesionální pojetí by zde mohlo být i zdrojem necitlivého výchovného působení. Žák totiž není jednoduchý předmět pro opracování, jak tomu bývá ve výrobním procesu, a nepřijímá učitelovo pedagogické působení pasívně a bez hlubokých emocionálně-rationálních a morálně-estetických prožitků. Obvykle prožívá k osobnosti učitele citové vztahy a stejné vztahové prožitky má i k obsahu, metodám a organizaci vyučování. Také nutno uvažovat, že se stává partnerem učitele a v poslední, nejvyšší fázi svého pedagogického rozvoje autodidaktem a sebevychovatelem. Uvažujeme-li o optimalizaci výchovného vyučování, *není žádoucí, aby učitel pracoval jen s profesionálními záměry, ale aby chápal svou činnost ve výchovném vyučování aspoň přiměřeně svým schopnostem — jako společenské, kulturní a vysoce humánní poslání*. Nelze ovšem vidět tuto problematiku jen z pohledu učitele — jedinice. Na rozvoji žáka se spolupodílí celá škola, celý učitelský sbor, a to dlouhodobě, se zvyšujícími se nároky. Spolupůsobí i široké mimoškolní zázemí, rodina a další činitelé. Pedagogické vlivy a síly, které na žáka působí, se ve svém vlivu sčítají, jindy působí i protikladně a dokonce mohou se navzájem anulovat. Lze hovořit o vzájemné integraci, sumaci a negaci výchovných vlivů a také o výsledném faktoru působících pedagogických sil.

Z aspektu výchovného vyučování nutno sledovat a analyzovat také proces učení žáka, práci, kterou žák ve vyučování realizuje. Obvykle je tradičně uznáván názor, že pro žáka je učení se ve škole nejdůležitější pracovní činností, která je zvláště vhodná pro údobí mladosti. Lze namítat, že učení a práce nejsou totožné aktivity, lež moderní vyučovací proces obsahuje obě aktivity a má záměr podat informace, procvičit, aplikovat poznatky a dovednosti. Učení a práce se ve výchovném vyučování vzájemně prolínají a existence práce je podtržena požadavkem spojení školy s výro-

bou, s praxí a úsilím o realizaci polytechnického vzdělání. Také v životě dospělých lidí obě aktivity jsou trvale přítomny a vedle práce je učení také náplní moderního pracovního procesu. V obou případech jde o volní aktivitu, která je motivována, je plánována, směřuje k vědomě stanovenému cíli a dosažení cíle je spojeno s prožitkem uspokojení, radosti a společenské či osobní významnosti. Četné postupy ve vyučovacím procesu jsou podobné a dokonce i totožné s postupy, s nimiž se dospělý pracovník setkává v laboratořích, v dílnách, na pozemcích, v knihovnách a studovnách aj.

Aby byl ve výchovném vyučování podtržen výchovný prvek, *žákova učební aktivita by měla vždy obsahovat moment zájmu a přání poznat*. V. A. Suchomlinskij podtrhuje u žáka nezbytnost touhy po poznání; žák se má ochotně zúčastnit vyučování, má být učitelem udržován a povzbuzován k touze poznávat, učit se, pracovat, má mít radost z učení a práce, má prožívat pocit hrdomosti nad dobře vykonanou prací; morální odměnou má být pro něho prožitek úspěchu v učení a v práci. Předpokládá to ovšem schopnost učitele porozumět dítěti, spravedlivě a hluboce je hodnotit, zbavit dítě strachu z učení a z práce. Tato moudrá slova, vyslovená známým sovětským pedagogem, plně odpovídají požadavkům optimistické hypotézy, požadavkům vysloveným rovněž J. A. Komenským, jimiž usiloval o vyjádření poslání dílny lidskosti, již myslel školu. Podtrhuje se význam motivace k učení a je potřebné, aby učitel zajistil takový průběh výchovného vyučování, aby obsahoval optimální vzdělávací a výchovné podmínky. Jde podle F. Horáka (1976, s. 60) o podmínky vnější a vnitřní.

1. *Vnější podmínky* obsahují vyhovující prostředí školy, učebny, materiální vybavení, organizovanost vyučování, kázeň, dobrý způsob řízení, vyhovující práci učitele a práci žáka, vyhovující fyzikální klima ve třídě, prostornost, teplotu, vlhkost vzduchu, větrání, osvětlení, izolaci před vnějšími vlivy, vyhovující vyučovací a učební pomůcky, sociální klima, vyhovující autoritu učitele, dobrý vztah k žákům, odpovídající veřejné mínění třídy.

2. *Vnitřní podmínky* obsahují subjektivní připravenost žáka, životní zkušenosti, vyhovující úroveň osvojení vědomostí, dovedností, zájmů, postoje k učení a k práci, morální vlastnosti žáka, vyhovující tělesný stav, zdraví, dobrou momentální disponovanost, vyhovující motivaci.

Obě skupiny podmínek se vzájemně ovlivňují a vnější mohou pozměnit stav vnitřních a naopak. Zajistit výchovnost vyučování je tedy složitý úkol, který nelze sledovat pouze zdůrazněním jednoho prvku podmínek, např. používáním některých metod, forem, jistých obsahových prvků aj.

Aby byla zajištěna účinnost výchovného vyučování, je potřebné se zamýšlet nad vyučovacím procesem z hlediska jeho *efektivitu, racionálnosti a ekonomie*. E. Drefenstedt (1965, s. 12—29) si položil otázku, kterou se snažil zodpovědět také na základě výzkumů: jaká by měla být výchovně vzdělávací činnost učitele a žáka, organizace a racionální stavba procesu vyučování, aby odpovídala požadavkům na zmíněné tři vlastnosti: efektivitu, racionalitu a ekonomii. Vycházel ze známé didaktické zkušenosti, kterou si potvrdil také vlastním výzkumem, že vyučovací proces, zejména

vyučovací hodiny, jsou nedokonale organizovány a že žákovo úsilí učit se je relativně malé. Podle *E. Drefenstedta* je žádoucí z aspektu racionálního a efektivního využití vyučovacího procesu usilovat o *intenzivní vyučovací práci učitele a o intenzivní učení žáka*. Nelze jistě tuto efektivitu a racionalizaci řešit na úkor přetížení žáků i učitele, leč většinou takovéto nebezpečí nehrozí. Podle tohoto autora musí být hledány racionální cesty s novou a účinnou technologií, neboť se starou technologií vyučování zde již nevystačíme (1965, s. 14). Autor upozorňuje, že *existují značné časové a kvalitativní rezervy ve vyučovacím procesu*. Jsou např. četné prostoje a žáci pracují pomalu, liknavě, časové rezervy jsou již v samé skladbě školního roku, ve vymezení dnů určených pro vlastní vyučování. V podmínkách výzkumu bylo vypočteno, že je k dispozici přibližně 30—35 týdnů, kterých lze využít pro vyučování. Velkým problémem jsou tzv. *zástupní hodiny*, konané v době onemocnění některého z členů učitelského sboru. V těchto hodinách není aktivita učitelů a žáků na stejné úrovni jako v hodinách vlastních. Učivo je probíráno benevolentně a také kázeň je volnější. Stejným problémem jsou tzv. *odpadlé vyučovací hodiny*, které nejsou nahrazeny a učitelé necítí morální povinnost učivo dohnat. To vše má i negativní výchovné důsledky. Jednota vzdělávání a výchovy je narušena také tím, že nejsou realizovány nezbytné *komponenty vyučovacích hodin*, projevuje se v nich nepřesnost, rozvlácnost, improvizovanost a nedomyšlenost. Zásadně důležitým faktorem, který porušuje jednotu vzdělávání a výchovy je *nízká úroveň kázně ve vyučování*. Týká se průběhu vyučovacích hodin, projevy liberálnosti a nekázně jsou patrné již při zahajování vyučovacích hodin i při jejich závěru. Nekázní trpí výuka, ztraceno je více než třetina učební doby a ta je nahrazována napomínáním, mentorováním, trestáním, což vše rozbíjí koncentraci.

Důležitým předpokladem pro zvýšení vzdělávací a výchovné efektivity je *odstranění čekacích dob* ve vyučovacím procesu, zejména při přechodu od jedné práce k druhé práci. Nejsou připraveny pomůcky, potřebný materiál k práci, zdlouhavě je prováděn výběr a úklid didaktických materiálů. Mnoho mrtvého času nacházíme *při udržování pořádku ve třídě*. Učitel k tomu někdy volí zbytečně časově náročné metodické prostředky: domlouvá, mentoruje, ač by stačil pohled nebo ztišení hlasu. Zbytečně se rozčiluje ve vyučování a tím rozbíjí sled myšlenek, obsažených při výkladu. Jindy pracujeme necitlivě, mikrodiagnosticky nerozpoznáme únavu třídy a pokračujeme v náročném výkladu i tehdy, když žáci se již „díívají do prázdna“ nebo jsou zasnění a nepřítomní. Desaktivizace žáků je tak výrazná, že to žádá změnu metodických postupů, názorné vyučování, odkazy na praxi. *K. D. Ušinskij* hovoří o tzv. „ospalém stavu třídy“ nebo jednotlivých žáků. Bývá zapříčiněn nevýrazností vyučování, nízkou úrovní aktivity učitele, malou dynamičností a emotivností vyučovacího procesu, nejasností výkladu. Ospalý stav třídy může být také zapříčiněn únavou žáků z předchozí hodiny, počasím, nedostatkem kyslíku ve třídě, avitaminózou aj. Vzdělávací a výchovná efektivita vyučování je ovšem tím více ovlivněna celkovou *pedagogickou atmosférou*, která je podmíněně reflexní povahy a je vázána na osobnost učitele. Liberální pedagog je nositelem liberální a uvolněné atmosféry, učitel přísný, mstivý, familiární vytváří podmínky pro emoci strachu, přátelské vztahy aj.

Jednota vzdělávání a výchovy ve vyučovacím procesu se uplatní již při výkladu učiva a *spočívá v jeho obsahových prvcích*, které mohou ovlivnit rozvoj morálních, světonázorových, ideových a estetických postojů, mohou pozitivně ovlivnit rozvoj poznávacích procesů, působí emotivně. Učitel vyhledává výchovné prvky v obsahu a zaměřuje se na jejich emotivní a vůbec výchovný účín. Bohužel, ještě dnes dožívá ve vědomí mnohých pedagogů názor, podle něhož primárním úkolem je naučit vědeckému obsahu předmětu. Na vyšších školách a na školách vysokých bylo donedávna toto jednostranně vzdělávací poslání učitelů — vědců pokládáno za tradiční a bylo v podstatě nesprávným, úzkých chápáním vyučovacího procesu. Některé předměty byly a stále jsou chápány jako „výchovné“ a další jako „vědecké a vzdělávací“. Také však v tomto úzkém vzdělávacím aspektu bylo chápáno vzdělávání materiocentristicky, především jako proces zajišťující vědomosti a dovednosti a méně již byl sledován efekt poznávacích procesů, zejména rozvoj myšlení, tvořivosti, schopnosti kriticky pozorovat skutečnost a hodnotit jevy. Nebylo specificky sledováno, jak se utváří postoj k vědě a jak jsou rozvíjeny vědecké zájmy, racionální city a usilí překonávat obtíže spojené s vědeckou a odbornou prací. Málo si pedagogika všímá, jak je rozvíjeno vědecké sebevědomí a morální vlastnosti, které vědec potřebuje k výkonu své činnosti. Máme na mysli čestnost, vědeckou odvalu, vytrvalost při řešení úkolů, skromnost a hlubokou odevzdanost oboru, zanícenost pro práci v oboru a celkovou vyrovnanost osobnosti. Výchovné vyučování by mělo sledovat rozvoj těchto složitých vlastností již od základní školy a tím více na školách středních a vysokých. Jde tedy o více než jen o rozvoj poznatků. Stejně ovšem platí v těch oborech, které jsou třech. převážně výchovné. Nelze ani zde zužovat pojetí výchovy pouze na projevy chování, na citovou oblast a vynechat oblast poznání. Také zde jde o celosobnostní rozvoj, což učitel ve výchovném vyučování musí také organizačně a metodicky zajišťovat.

Požadavek výchovného vyučování nekompromisně žádá jednotu racionálního a emotivního působení. V literatuře nacházíme mnoho kritických úvah o tzv. herbartovském racionalismu, což je již historicky běžně známá teorie, leč ani současný stav výchovného vyučování nebere v úvahu odklon od jednostranného intelektualismu. Na druhé straně nelze v žádném případě podceňovat logické přístupy ve vyučování, vědecké aspekty, smysl pro systém vědy, pro pojmový aparát a racionální kázeň. Posuzujeme-li historické reakce odpůrců racionalismu ve vyučování, směřovali mnozí k pedocentrismu, ke globalizaci, k volné škole, k pragmatismu, což vše mohlo vést k uvolnění systému vzdělání, k nepřesným, spíše intuitivním poznatkům, k málo analytickému pohledu na složité skutečnosti. Rozbití racionálního systému, přehlížení významu logických přístupů a uvolnění „vedení a řízení“ mohlo se sice jevit na první pohled jako humánní a vyzrálé, leč jak dokázala praxe, bylo škodlivé a nevytvářelo předpoklady pro systematické vzdělávání a pro rozvoj logického myšlení. Globální pohledv na jevy postrádaly znalost vztahů, šlo spíše o odhady a domněnky a povrchnost myšlení nevyhověla požadavkům praxe. Vědeckotechnická re-

voluce v současné době žádá přesnou znalost faktů, jasné představy, pojmy, vědomosti a dovednosti utříděné do systémů a subsystémů. Jakákoliv globalizace a zjednodušené poznání by byla brzdou rozvoje jedince a tím výrazněji rozvoje ekonomiky, vědy a techniky. V době, kdy se věda stává výrobní silou, nemůže si škola dovolit experimenty tohoto druhu. *Musí posilovat intelektuální potenci člověka*, jeho schopnost učit se, myslet a tvořit. Současně je nezbytné rozvinout vědeckou sebejistotu, vědecké sebevědomí, přesvědčení a vědecký světový názor.

Jestli jsme zdůraznili nezbytnost rozvoje racionální potence, nesmíme přehlédnout požadavek výchovného vyučování. Moderní člověk socialistické společnosti musí mít i četné morální vlastnosti, které podmiňují pracovní morálku. Morální výchova ve vyučování musí být rovněž náležitě racionalizována, spojena s poučením o morálních hodnotách, o kodexu morálky, o etiketě, o mezilidských vztazích a pravidlech těchto vztahů.

* * *

Rozvoj žáka by měl být vyvrcholen *utvořením světonázorových postojů*, postojů k vědě, k morálním a estetickým jevům, k politickému dění a k organizaci společnosti. Rozvoj těchto postojů a názorů je jistě dlouhodobý proces, který je gradacně odstupňován, a to metodicky, obsahově i organizačně. Seriózní analýzy světonázorových postojů dětí a mládeže naznačují, že ne vždy jsou pedagogové úspěšní při rozvoji těchto komplexních a zobecnujících postojů. Také lze vyslovit hypotézu, že pouhé poučování, vysvětlování, vzdělávání, poskytování informací nestačí k tomu, aby byl světový názor rozvinut. Mladí lidé, přesto, že škola věnuje rozvoji pozornost, mívají světonázorové přístupy jinak konstelovány, než je pro socialistickou společnost žádoucí. Nevytvářejí si adekvátní postoje k důležitým otázkám života, společnosti, vědy, k politickým otázkám, k morálním jevům, ke smyslu života a pracovního procesu. Výzkumy a praxe potvrzují, že v pedagogickém procesu přes relativně dobré až uspokojivé zvládnutí racionálních pouček, což se projevuje při verbálních zkouškách, dosahuje se méně kvalitních výsledků při použití pouček v praxi. Žák např. zvládne poučky z biologie a z historie, při zkoušce je přesně reprodukuje, leč lze jej zvíkat v přesvědčení sugestivním působením jiných činitelů, mění své postoje pod vlivem fantazijských „argumentů“, které jsou přímo v protikladu logice myšlení a nemají racionální jádro. Podléhá nevědeckým názorům, v nichž se odráží pověra, věří na šťastné a nešťastné momenty v životě, oddává se bez kritiky rituálním výkonům a obřadům, které souvisejí s nevědeckým světovým názorem, a to bez kritického posouzení. Sugestivně podléhají názorům starších lidí, kteří se sami opírají o předsudky, zejména citově a návykově podložené.

Hledáme-li příčiny této situace, lze je mimo jiné najít v tom, že vyučování ve škole je málo účinné při vytváření postojů, že více jsou zdůrazněny vědomosti a není použita metodika utváření postojů, kritický přístup k hodnocení jevů skutečnosti, není rozvíjeno kritické myšlení a vědecké sebevědomí. Žák většinou nemá prožitky radosti z poznání. Učitelé nepůsobí na celou osobnost žáka, není aktivizována oblast emocionálních prožitků, kterou naopak, zvláště mistrně používá metodika idealistického svě-

tového názoru. Má v této oblasti metodiky již staleté zkušenosti a lze dokonce tvrdit, že je často při minimálním faktologickém zajištění výchovy úspěšnější než vědecká výchova. Používá emocionálních a základních představových prvků výchovy, nezaměřuje se na dlouhé vědecké analýzy, ale nabízí jednoduché světonázorové představy, které přes svou vědeckou naviť a nepropracovanost jsou přijatelné z emotivních důvodů. Nutno vážně uvažovat, jak také při vědecké světonázorové výchově podtrhnout emocionální a mnohdy i sugestivní přístupy. Je žádoucí vyhledat jádrové učivo (fundamentální), které svou reprezentativní skutečností je pochopitelné nejen žákům základní školy a střední školy, ale také dospělému člověku, který neměl možnost studovat filozofické, přírodovědné a společenskovědní přístupy k jevům skutečnosti. Zdůrazněním emocionálního a jádrového naukového přístupu lze zajistit pocit přesvědčení o pravdivosti jevů, pocit přesvědčení o platnosti či neplatnosti vztahů, zákonů. Pouhým počínáním a mentorováním nelze tyto přístupy rozvíjet.

Posílení emocionálního přístupu při rozvíjení vědeckého světového názoru žádá ovšem také kvalitní metodickou práci učitele, takovou, aby žák poznal základní pravdy, nezastřené subdetaily a aby také měl hluboké racionální prožitky, prožitky morální a estetické, které svým subjektivním působením ovlivňují dosti podstatně. Tento požadavek je vědecky zdůvodněn v didaktické, obecně pedagogické, sociologické a sociálně psychologické literatuře a je běžně znám účín tzv. „emotivního náboje poznání“ a tzv. „citové výzvy“ při utváření přesvědčení a světonázorových postojů. Podle výzkumů např. G. Allporta, S. Nowaka a četných jiných se člověk utváří v oblasti světonázorových postojů velmi často pod vlivem silných citových prožitků. Takto již v mládí vznikají postoje politické, vlastenecké, sociálně morální, postoje k válce, k druhému pohlaví, k přírodě, technice, k práci, k sociálním skupinám a k jevům estetickým. Stejně vznikají, opět pod výrazným vlivem citových prožitků, citové výzvy, předsudky náboženské, rasistické, vztah k prostředí, ke společenským skupinám, k profesím a k práci. Racionální zdůvodňování bývá zastřeno emocionálním vlivem. Tuto skutečnost musí respektovat pedagog ve škole, ale stejně novinář, právník, a také politik. Je podstatou tzv. psychologické války a četné idealistické směry vítězí nad vědeckými přístupy jen proto, že lépe využívají metod emocionálně působících. Emotivní zdůvodnění postojů bývá tak výrazné, že jen s obtížemi lze vyvracet četné předsudky, zejména zakořeněné již v mládí a podpořené sugestivně skupinou. Zejména mládí je citlivé pro emocionální ovlivňování. V době dospívání mládež podléhá citovým výzvám více než později dospělý člověk, protože emotivní prožitky jsou nové, proto i výrazné. Je známo ze sociální psychologie a ze sociologie, že především v mládí, vlivem sociální nespravedlivosti, vlivem válek, nezaměstnanosti, bídy a hladu vzniká silné sociální citění a uvědomění. To se stává součástí světového názoru a ovlivňuje člověka na celý život. Většina reformátorů společnosti dospívala ke svým světonázorovým postojům již v mládí, ve věku do 20 let a později svůj základní postoj pouze doplňují, zpřesňují a hájí jej. Změny se uskuteční, ovšem opět pod vlivem výrazných prožitků, které mají emocionální náboj.

Ze všech těchto důvodů ve výchovném vyučování je žádoucí při utváření světonázorových, morálních a jiných postojů a přesvědčení nejen racionál-

ně poučovat a vysvětlovat, ale také vyučovat s emocionálním akcentem. Výchovně vzdělávací proces by měl být prostoupen vhodnými citovými prožitky, které nabízí sám obsah vyučování, dále metody a formy vyučování a také osobnost učitele. Cenné jsou prožitky radosti z poznání, zajímavosti obsahu, prožitky vlastenecké, internacionální, prožitky úspěchu při poznání a hájení pravdy, prožitek radosti, že je známa vědecká pravda, že žák patří ke vzdělaným, morálním lidem, prožitky osobní cti a hrdosti. Velmi cenný je prožitek „odbornosti“ a moudrosti. V posílení racionálního a emocionálního prvku vyučování lze vidět jeden z klíčů k efektivnosti vyučovacího procesu.

* * *

Uplatnění jednoty racionální a emotivní stránky prožitku ve výchovném vyučování se má také projevit v mravní výchově, také v pracovní a estetické výchově. Platí i zde, že žák pouze poučený o kodexu morálky, o normách společenského chování nemusí být ještě přesvědčen o správnosti norem a nemusí jednat ve smyslu morálních požadavků. Je žádoucí rozvíjet morální city, zejména city kolektivní, soucit s trpícím člověkem, s osobou, která trpí nedostatkem, nemocí, dále city vlastenecké a internacionální, city přátelství a lásky, prožitky hrdosti, čestnosti a odvahy. Ve vyučování se nabízí mnoho takových výchovných situací, které umožňují rozvíjet smysl pro spravedlnost, soucit, nesouhlas s křivdou, s nespravedlivým jednáním, příživnictvím apod. Lze využívat zejména v citové výchově historických událostí, současných sociálních jevů a lze mládež vést k prožitkům spojeným s prací, s výrobou, se sebeovládáním. Citové prožitky a schopnost prožívat morální city bývají silným motivačním zdrojem morálních přístupů, aktivizují k morálnímu jednání a mobilizují síly k praktickým morálním činům. Jsou nevyhasínajícím zdrojem a korelátorem morálních vztahů. Také zde tedy platí, že výchovné působení žádá jednotu racionálního a emocionálního působení a toto spojení zajišťuje vyšší efektivitu a ekonomiku působení. Racionální a emotivní působení v jednotě obou komponent lze dobře zajišťovat v takovém výchovném vyučování, které má tyto vlastnosti.

1. Vyučování je přirozené svým průběhem a svým působením.
2. Vyučování je emotivně bohaté, působí na žáka radostně a vyznačuje se touhou po poznání, není místem stressu, mentorování a formálního projevu.
3. Vyučování je protepleno mezilidskými vztahy, zejména citlivým vztahem učitele a žáka, žák má morální, racionální, estetické a další prožitky.

Realizace takového modelu vyučování je systémem a nelze je zužovat pouze na akce, jednorázové formy působení. Tyto vlastnosti musí mít celý systém vyučovacích hodin. Výchovně vyučování musí být mnohvrstevný a dlouhodobě probíhající fenomén, který ve svém komplexu zajišťuje jednotu racionálního a emotivního působení a vede k odhodlání hájit myšlenky, postoje, přístupy, které byly v žaku vytvořeny, které mají vyústit do osobnostní a společenské praxe. V tomto výsledném spojení poznání, prožitků a praxe lze vidět i moderní pojetí výchovného vyučování.

L I T E R A T U R A

- DREFENSTEDT, E.: Rationelle Gestaltung der Unterrichtsstunde. Berlin 1965.
 HORÁK, F.: Kapitoly z didaktiky základní školy. Olomouc 1976.
 JAKOVLEV, N. M.: Methodik und Technik der Unterrichtsstunde. Berlin 1974.
 KOMENSKÝ, J. A.: Didaktické spisy (Didaktika velká a Didaktika analytická). Praha 1951.
 KUPISIEWICZ, C.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1977.
 OKOŃ, W.: Proces nauczania. Warszawa 1965.
 UŠINSKIJ, K. D.: Vybrané pedagogické spisy. Praha 1955.

ЕДИНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В процессе обучения вообще требуется единство образования и воспитания. Чтобы обеспечить это единство, необходимо создать условия для реализации воспитательного обучения. Речь идет особенно о данных предположениях: желательна биполярная активность учителя и учащегося, учащийся должен глубоко рационально, эмоционально, морально и эстетически проживать познание. У учителя требуется, чтобы принимал свою педагогическую функцию как миссию, а не только как профессиональную деятельность. Также педагогическая атмосфера о процессе обучения должна соответствовать требованию единства воспитания и обучения. Воспитательное обучение должно быть естественное, богатое прожитыми, неформальное, близкое жизни и практике.

E I N H E I T V O N B I L D U N G U N D E R Z I E H U N G I M U N T E R R I C H T

Im Unterrichtsprozeß muß jeder Pädagog nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen. Um diese Verbindung zu realisieren, ist es notwendig, dazu optimale Bedingungen zu sichern. In erster Reihe ist es effektiv, hoch produktive bipolare Aktivität und Zusammenarbeit des Lehrers und der Schüler zu fördern. Jeder Schüler muß im Unterricht tiefe, innere rationelle und auch emotionelle Erlebnisse haben, und zwar auf dem Gebiete der Wissenschaft, Moral und Ästhetik. Die pädagogische Aktivität des Lehrers soll nicht nur als professionelle Arbeit ausgeübt werden, sie muß auch als moralische Bestimmung erlebt werden. Auch die pädagogische Atmosphäre im Unterricht soll optimale Bedingungen für rationelle und emotionelle Mitarbeit darbieten, ohne Formalität, die näher der Praxis und dem Leben ist.

