

ZE ZAHRANIČÍ

EXEMPLÁRNÍ VYUČOVÁNÍ A UČENÍ

VILÉM PECH, CSc.

Pedagogický ústav J. A. Komenského

V západoněmecké didaktice posledních let se věnuje velká pozornost tak zvanému exemplárnímu učení. Domníváme se, že bude užitečné informovat o teoretických aspektech tohoto didaktického principu, jak se jeví v současné západoněmecké pedagogické literatuře.

Přemíra učební látky ve školách a neuspokojivé vyučovací výsledky, projevující se zvláště u abiturientů vyšších škol (gymnasí) na universitách, byly v západním Německu v listopadu 1951 podnětem k uspořádání konference »*Universita a škola* v Tübingen. V rezoluci této konference se vyslovuje přesvědčení, že nadměrné množství učiva může potlačovat duševní život. Výkonnost není možná bez důkladnosti a důkladnost bez omezení (Selbstbeschränkung). Umět pracovat je více než mnoho vědět. Původní jevy duševního světa se mohou osvětlovat na příkladu jednotlivého předmětu, který žák skutečně pochopí, avšak bývají zakrývány hromaděním pouhé látky, která vlastně není pochopena, a proto se zase brzo zapomíná. Proniknutí podstaty učebních předmětů má bezpodmínečnou přednost před každým rozšiřováním látkových okruhů.

Jde tu tedy, jak dovozuje Wilhelm Flitner¹⁾, jeden z účastníků konference, o takové omezení, které by znamenalo pro plán vzdělání minimum látky a zároveň bylo optimem pro její působení. Kvantita tedy přitom není rozhodující. »Bod nasycení« je zde v různých oborech velmi různý a lze ho dosáhnout podle Flitnera na různých věkových stupních.

»*Tübingenská rezoluce*«²⁾ se sice v podstatě zaměřovala na vysoké a vyšší školy, bylo možno ji přenést — jak se to také stalo — i na národní a odborné školy³⁾. A tak byla rezoluce podnětem k široké pedagogické diskusi o »*exemplárním učení*« (die exemplarische Lehre, das Exemplarische), která se hodnota jako průlom do dosavadní strnulé didaktiky, protože se podle H. Heinrichse⁴⁾ vyučování dvacátého století až do té doby nestaralo o reprezentanty, paradigmaty, vzory a analogie. Kritičtější H. Scheuerl⁵⁾ poukazuje na to, že *exemplárnost* (das Exemplarische) znamená jednak průběžnou didaktickou kategorii, jednak dílčí didaktický aspekt, který by bez pozadí náplně a zkušeností zůstal bezpodstatný a neúčinný. H. Newe⁶⁾ vidí v exemplárním principu druhou vlnu pedagogického reformního hnutí našeho století, jež má učitelé přinést ví-

1) W. Flitner: *Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*, Stuttgart 1954, s. 129.

2) In: *Bildung und Erziehung*, 5. r., 1952, s. 58—61.

3) Srv. O. Kroh: *Revision der Erziehung*, Heidelberg, 2. vyd. 1954, s. 199.

4) H. Heinrichs: *Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik*, Bochum, 2. vyd. 1961, s. 83.

5) H. Scheuerl: *Die Exemplarische Lehre*, Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips, Tübingen 1958, s. 176.

6) H. Newe: *Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit*, Kiel 1960, s. 13, 107, 108.

ce svobody a odpovědnosti. Jde tu však o nanejvýš mnohoznačný a široce rozvětvený pojem, zaměřený jednak na učební látku a na způsob vyučování, jednak k osobnosti žáka, tj. na vzdělávací proces, a konečně i na všeobecné lidské vztahy ve škole. V praktické školní práci se tím podle Neweho mnohé stalo problematickým a »je opět třeba stavět pevné domy a vytvořit prostory jistoty«. K. Odenbach⁷⁾ vidí nejvyšší cíl exemplárního učení v realizaci plné vzdělávací hodnoty učebního předmětu a jeho užitečnosti (Fruchtbarwerden) pro žáka.

Je nutno souhlasit s názorem Th. Wilhelma⁸⁾, že hledisko exemplárnosti v posledních letech nepodnítilo jen problematiku didaktickou, nýbrž i veškerou problematiku vzdělání. W. Klafki⁹⁾ vidí v exemplární nauce ve spojení s pojmy elementárnosti a fundamentálnosti, propracovávanými od dvacátých let zástupci německé idealistické pedagogiky, centrální problematiku tzv. vnitřní školské reformy, základní otázky didaktiky: otázky struktury obsahu vzdělání a kritérií jeho výběru pro různé všeobecně vzdělávací a odborné školy. Teprve na základě těchto obsahových otázek dostávají nový význam problémy metodické.

Velmi podnětně působila Tübingenská rezoluce především na fyzika a matematika Martína Wagenscheina. Podrobně vložil svou teorii mimo časopisecké články a studie v publikaci o pojmu exemplárního vyučování.¹⁰⁾ Ukazuje, že zásada »nejprve jednoduché, potom složité« je sice oprávněná, ale nesmí vládnout sama. Systematický kurs svádí k úplnosti a tím k spěchu a malé důkladnosti, buduje se prý »impozantní hromada«. Wagenscheinovi není vzdělání sčítacím procesem, jsou nutné výběrové principy. Jestliže se heslo »odvaha k mezeře« realizuje v duchu W. Flitnera¹¹⁾ ve »zhuštěních«, »seskupeních« (Ballung), tj. intenzívním probíráním některých úseků v kontinuitě postupu, vznikají podle Wagenscheina sice již »platformy« (stupně), stále se však prochází celkem. To se sice již často označuje jako exemplární postup, avšak Wagenschein chápe exemplárnost úžeji. Pojem stupně nebo platformy je podle něho třeba opustit, exemplární jednotlivost není stupněm, ale ve smyslu Tübingenské rezoluce zrcadlem celku, celek je podle Wagenscheina třeba hledat v jednotlivosti. Zároveň je nutno přihlížet k spontaneitě, aktivitě dítěte. Zrcadlení se netýká jen celku oboru, musí osvětlit i celek (nejen např. inteligenci) toho, kdo se učí. Proto přikládá Wagenschein velkou důležitost pojmu tzv. »vstupu« (Einstieg) do učiva. Není třeba vycházet »zdola«, od »jednoduchého«, a postupovat od platformy k platformě. V exemplárním učení se vstupuje u některého problému bez případných předběžných znalostí a podnětnou otázkou se vzbudí spontaneita dítěte. Wagenschein tento postup graficky znázorňuje šípkou vstupu do jedné »platformy«, odkud pak vedou šípky k dalšímu postupu jak k vyšším, tak k nižším platformám obsahové soustavy. Autor zároveň upozorňuje, že uměním je nevolit problém ani příliš ani nedostí komplexní a že se tento postup nesmí »fanatizovat«. Proti zjednodušujícím kritikům připomíná, že má svou platnost — i když podle něho omezenou — také zásada »od jedno-

⁷⁾ K. Odenbach: *Studien zur Didaktik der Gegenwart*, Grundthemen der pädagogischen Praxis, Braunschweig 1963, s. 176.

⁸⁾ Th. Wilhelm: *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart, 2. vyd. 1960, s. 343.

⁹⁾ W. Klafki in: *Pädagogisches Lexikon*, Stuttgart 1961, s. 190.

¹⁰⁾ M. Wagenschein: *Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens*, Weinheim a. d. B. — Berlin 1959.

¹¹⁾ W. Flitner: *Exemplarisches Lernen*, Verdichtung und Auswahl, in: *Die Sammlung* 1955.

duchého ke složitému«. Při exemplárním postupu se ovšem žádá hluboké zaujetí toho, kdo se učí. Přitom Wagenschein považuje organizačně za nevhodné 45minutové vyučovací jednotky, účelné tu je podle něho tzv. *epochové vyučování* (postupné vyučování některým učebním předmětům v několikatýdenních časových úsecích).

Svou teorii vypracoval Wagenschein pro vyšší školy, předpokládá určitý kánon vědomostí, který by umožnil »exemplární hlubinné vrty« v »základní krajině«. Už při jejich získávání však je podle něho možný »vstup« i exemplárnost. Wagenschein výslovně konstatuje, že mu exemplární nauka není východiskem z nouze, ale uvědomění si toho, čím mohlo být učení vždycky. Nestací proklamovaná »odvaha k mezeře«, je nutná odvaha k důkladnosti, k tomu, co je prvotní (das Ursprüngliche). Místo idolu široké a statické úplnosti hledá Wagenschein něco nového, rozhodně proniknutí k pramenům. Nikoli úplnost posledních výsledků, ale nevyčerpatelnost toho, co je prvotní (tj. základní) — končí autor svůj spisek.

M. Wagenschein je obecně považován za zakladatele exemplární nauky, která má v západním Německu nejen četné přívržence na různé úrovni teorie i praxe, ale i skeptické kritiky. Někteří autoři se právem shodují v tom, že Wagenscheinova koncepce, konkretizovaná autorem zvláště pro fyziku a matematiku, je velmi široká. H. Scheuerl¹²⁾ charakterizuje Wagenscheinův program jako mnohoznačný a mnohvrstevný, jde tu o exemplární metody (formálně vzdělávací aspekt) a exemplární látky (otázka kategoriálního vzdělání) a obojí je nerozlučně spojeno. Scheuerl soudí, že Wagenscheinův program není jedinou rovnou cestou, nýbrž sítí se zákruty a větvením, s výhledy na nové krajiny, plný fantazie, produktivní, podnětný, ale někdy též zavádějící. H. Heinrichs¹³⁾ ukazuje, že Wagenschein proniká od jednotlivého programu k základu (das Fundamentale) a očekává u žáka fundamentální zkušenosti a setkání. Nejde o přehledy látky, ale o její pochopení. Výsledkem takového vyučování má být chápání struktur, typické zkušenosti, které mohou platit jednou provždy. H. Newe¹⁴⁾ k tomu říká, že Wagenschein chce zachytit konstruktivní spojovací linie (učebního) předmětu, sledovat některé uzlové body, rozvinout hloubku formující člověka a celek předmětu i duchovního světa, tím však též řád a souvislosti, jež přesahují jednotlivé obory.

Je zřejmé, že Wagenscheinova teorie obsahuje konstruktivní prvky pro novou didaktiku a že podněcuje nové řešení některých základních pedagogických otázek. Bylo by však nesprávné uplatňovat ji jednostranně, např. s popíráním vědeckosti a systematickosti vyučování nebo s někdejší pedocentrickým zaměřením »vom Kinde aus«. Z tohoto hlediska zjednodušuje a alespoň částečně zkresluje význam exemplárního principu Th. Wilhelm, když tvrdí, že »exemplární postup je praktickou aplikací (Nutzanwendung) poznání, že cesta školy není cestou vědy«¹⁵⁾. Není ovšem rovněž správná zjednodušující kritika, jakou nalézáme např. u K. H. Brüggenera¹⁶⁾ z NDR. I když tento autor rozbírá princip

12) O. c., viz č. 5, s. 20—1, 24.

13) O. c., viz č. 4, s. 105—6.

14) O. c., viz č. 6, s. 9.

15) O. c., viz č. 8, s. 399.

16) K. H. Brüggener: *Das exemplarische Verfahren im Physikunterricht der westdeutschen Schulen — Fortschritt oder Reaktion?*, in: *Vergleichende Pädagogik*, r. 1964, č. 1, s. 9, 14—5, 17—8.

exemplárního učení poněkud schematicky a na základě nepřilíš rozsáhlého materiálu, uznává v závěrečné pozitivní části své studie reálné jádro exemplárního principu z hlediska marxistické teorie poznání, totiž dialektiku jednotlivého a všeobecného. Dialektika jednotlivosti a celku se však u Wagenscheina neruší, jak je zřejmé z jeho teze o zrcadlení, a nejde tu ani o metafyzické izolování jednotlivostí, jejichž vzájemné souvislosti jsou patrné i ze šipek ve Wagenscheinových schematických znázorněních exemplárního principu. Pokud jde o kritiku Wagenscheinových »funkčních cílů« z článků o vyučování fyzice¹⁷⁾ lze namítnout, že při vhodném postupu nemusí být tyto cíle v rozporu se stránkou obsahovou, ale naopak ji prohlubují. Ostatně ani Brüggner nepochybuje o jejich významu, takže tím vědění není »degradováno na pochybný vedlejší výsledek«, jak autor píše. Je pravda, že Wagenschein svým zdůrazňováním spontaneity dítěte vychází z principů reformní pedagogiky z první polovice století, avšak o požadovanou jím aktivitu žáků usiluje i pedagogika socialistická. Vedoucí úloha učitele však Wagenscheinem ani ostatními teoretiky exemplárního principu negována není a všichni vycházejí z interakce učitele a žáka (exemplarisches Lehren und Lernen!) a zdůrazňují zvýšené nároky na práci učitele.

Tübingenské konference roku 1951 se zúčastnil též profesor středověkého dějepisu na universitě v Göttingen Hermann Heimpel, jehož referát¹⁸⁾ se zabýval problémem vzdělání, definovaného jako duševní zvládnutí skutečností, ale též vědomí toho, že něco nezvládneme, ale mohl by to vědeckou metodou zvládnout někdo jiný. Z přesvědčení, že v jednotlivém je obsaženo všeobecné (mundus in gutta), vyplynul Heimpelovi základní pojem *paradigmatického vyučování a učení*. Z vyučování dějepisu autor vyvozuje, že není nutné studovat všechny epochy a obory stejnoměrně, nýbrž že je třeba v rámci všeobecného přehledu uskutečňovat na některých místech opravdové setkání s dějinným světem a aplikovat tuto zkušenost v jiných oblastech. Při výběru látky nejde o mechanické vypouštění, nýbrž o novou organizaci dějepisného vědění, získaného obnovením promyšlením celkových souvislostí. Při zachování celkové souvislosti — a ta je zde stejně důležitá jako u Wagenscheina — nezáleží konec konců na tom, pravě Heimpel, zdařil-li se setkání s dějinným světem u Augusta, Jindřicha IV., Adolfa Nassavského, Bedřicha Velikého či v některé vesnické události. Svůj referát Heimpel uzavřel tezí, že hromadění látky je ne moderní věda. Hromadění látky je nedorozumění a je ho třeba odstranit tak, jako se nedorozumění odstraňují, totiž myšlením.

H. Scheuerl¹⁹⁾ a H. Heinrichs²⁰⁾ ukazují, že Heimpel redukuje obraz světa a dějinné hybné síly a hnutí středověku na 12 »kroků«, tj. na 12 »paradigmatických postav«, aby na nich jako v ohniscích, v nichž se zhušťují typické rysy středověkého dění, objasnil náboženské, právní, umělecké a sociologické vztahy středověku. Z každé paradigmatické postavy lze rozvinout tematické souvislosti vpřed i nazpět a na všechny strany. Specifičnost tohoto paradigmatic-

¹⁷⁾ M. Wagenschein: *Konstruktive Selbstbeschränkung im physikalischen Unterricht*, in: *Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht*, r. 1954/55.

¹⁸⁾ H. Heimpel: *Selbstkritik der Universität*, in: *Deutsche Universitätszeitung*, říjen 1951, sborník statí: *Kapitulation vor der Geschichte? Gedanken zur Zeit*, Göttingen 1956.

¹⁹⁾ O. c., viz 5, s. 16n.

²⁰⁾ O. c., viz č. 4, s. 91n.

kého postupu tkví v tom, že se jedinečný »svět« zrcadlí v jedinečných »postavách«, tedy individuální v individuálním. Avšak to není vše. Cíl paradigma-
tického učení později Heimpel posunul podle Scheuerla v tom smyslu, že v jed-
notlivém je obsaženo a lze nalézt všeobecné. Jednotlivé historikum se stane
formálním cvičným objektem pro »historické myšlení« a jeho metodu. V před-
nášce z roku 1955 o vysoké škole, vědě a hospodářství²¹⁾ vyslovuje Heimpel
přesvědčení, že encyklopedické vzdělání dnes už neexistuje. Veškeré vyučování
vede k výběru, k zjednodušení, avšak vždycky k tomu, co je podstatné. Rozho-
duje i tím, čeho se vzdává, drží se na zemi, vrací se vždy opět k celku. Para-
digmatická účast na duchovním světě se projevuje v jednotě bádání a nauky.
K. Odenbach²²⁾ se domnívá, že úkoly Heimpelovými stanovené jsou sice ne-
pochybně exemplární povahy, ale to, k čemu se směřuje, je sama podstata
dějin. Exemplum tu nezastupuje jiná historická fakta, nýbrž jisté kategorie obsa-
hu vůbec. Takové cíle jsou ovšem možné jen v nejvyšších třídách vyšších škol
a na vysokých školách. Odenbach připomíná i dalšího zástupce exemplárního
učení v dějepise, Konrada Barthela,²³⁾ který soudí, že v dějinách jsou
skloubeny jedinečné události a typické struktury, umožňující závěry z jedné
historické látky na druhou. Avšak i to lze provádět nejdříve až na vyšším stupni
vyšších škol.

(6) Je zřejmé, že přes podstatnou různost oborů, z nichž oba iniciátoři exemplár-
ní nauky vycházejí, je základní úsilí stejné: nově řešit poměr celku a částí
ve vyučování principem exempla (zvláště v přírodních vědách a v matematice)
a paradigmatu (ve společenských vědách). Obtíže, které s tím jsou spojeny
zvláště ve společenských vědách, vedly pochopitelně k tomu, že mnozí význa-
mní západoněmečtí historikové paradigma-
tické akcenty, exemplární těžiště, pa-
radigmatická jádra v dějepise odmítali.²⁴⁾

Heimpelova teorie je sice stejně jako Wagenscheinova zaměřena na vyšší
stupně školské soustavy a předpokládá systematický podklad základního vě-
dění, avšak i tak se tato teorie setkává nejen s kritikou odborných vědců, ale
i pedagogů. H. Scheuerl²⁵⁾ proti Heimpelovým tezím dovozuje, že »existuje
kánón konkrétních rysů, které nezbytně patří k obrazu našich dějin a které
musíme při vši variabilitě možných výkladů přece počítat k základním liniím
společné paměti našeho národa i naší evropské rodiny národů«. Je samozřejmé,
že výčet těchto rysů odpovídá Scheuerlovým ideologicky determinovaným vý-
vodům, že »naše vlastní zaměření do budoucnosti určuje též to, co je významné
v naší minulosti, stejně jako nadčasové vůdčí hvězdy, na které jsme zaměřeni
smýšlením i mravy, dávají dějinám vždy vlastní profil. Obojí, snahy o budouc-
nost a etos, jsou sporné a jsou samy dějinně podmíněné (stehen in der
Geschichtlichkeit)«. Také H. Heinrichs²⁶⁾ uzavírá svou charakteristiku Heimpe-
lovy paradigma-
tické nauky tím, že vyučování potřebuje »červenou nit minima
pořádající souvislosti, zároveň však největší ochotu omezit se v látce, abychom
nepropadli „archivalismu“«. Podle Heinrichse se musí ponechat učitel, aby našel

21) H. Heimpel: *Kapitulation vor der Geschichte? Gedanken zur Zeit*, Göttingen 1956, s. 85—6.

22) O. c., viz č. 7, s. 183—4.

23) K. Barthel: *Ueber exemplarisches Lernen im Geschichtsunterricht*, in: *Die Sammlung*, r. 11, s. 35—47.

24) O. c., viz č. 4, s. 91.

25) O. c., viz č. 5, s. 157.

26) O. c., viz č. 4, s. 93.

pravou míru »zhuštění« při vyprávění dějin. K. Odenbach²⁷⁾ připomíná správný názor W. Flitnera, že základním stupněm je dítěti dějiny vyprávět, a dovozuje proti některým jiným názorům,²⁸⁾ že o exemplárním vyučování dějepisu nemůže být na národní škole ani řeči.

Z toho všeho zřetelně vyplývá závěr, že Heimpelova paradigmatata stejně jako Wagenscheinova exempla nemohou být přes reálné jádro v nich obsažené výlučným didaktickým principem, uplatňovaným ve školské praxi, a to ani na vyšším stupni škol.

Speciální problematika vyučování na národní škole přivedla Hanse Ebelinga, didaktika a metodika vyučování dějepisu pro tyto školy, k principu »tvoření ostrovů« (Inselbildung), pronikajícimu i do nižších tříd vyšších škol. Ebeling konstatuje, že se na národní škole nemůže podat celý průběh dějin²⁹⁾ a že v poctivém vyučování nelze dojít dále než k »ostrovům«, mezi nimiž leží v nejlepším případě kvůli orientaci ojedinelé kameny (Trittstein). Každý »ostrov« má sám o sobě obsahovat co nejvíce z náplně a pestrosti života, »jako přirovnání, jako příklad, jako obraz (Sinnbild) života«. Ebeling tím podle soudu H. Heinrichse³⁰⁾ provádí »obrat od extenzity vstěpování pouhého chronologického přehledu k intenzitě exemplárního učení v ostrovech«. Od Heimpelova programu se podle Scheuerla³¹⁾ liší jednak tím, že se epická souvislost dějin, která byla u Heimpela předpokladem, posunuje na pozdější školský stupeň, jednak se zde proti Heimpelovu historickému zaměření vytvářejí exemplární obrazy »lidství« vůbec. Jde tedy vcelku o metodu »obrazů z dějin«, známou i u nás, jež však pochopitelně ideologicky odpovídá západoněmeckému idealistickému pojetí »obrazu člověka«.

Na tvůrce exemplární nauky měl podstatný vliv, pokud se zdůrazňuje osobní zaujetí žáka o předmět nebo problém, Friedrich Copei, žák E. Sprangera a autor knihy o »plodném momentu ve vzdělávacím procesu«.³²⁾ Vychází z rozboru geniálního intelektuálního tvoření. Po »plodném momentu« následuje stadium začlenění. To platí i pro proces vzdělávání, kde se pravé poznání liší od neurčitého chápání nebo slepého přijímání. Přitom je aktivní pozornost vždycky předpokladem oné »clara et distincta perceptio«. Moment je skutečně plodný jen tehdy, jestliže se nové poznání a jeho začlenění do dosavadních zkušeností udrží a prosadí. Toto ověření je poslední zkouškou životnosti poznání. Jako pedagogický důsledek této teorie vyslovuje Copei, často citovaný zástupci dnešního exemplárního učení, tezi, že vyučovat neznámá předávat, ale znamená připravovat »plodný moment«, budit živou pohotovost, která by se snažila zápolením s předmětem přijmout jeho smysl. Tak dostává i učení nový smysl. Nejde tu o pamětné vstěpování tradičních obsahů, nýbrž znamená to jejich zživotnění v hledajícím duchu. Cílem intelektuální výchovy je Copeimu nedělat předmět. »zajímavým« přídávky odlišnými svou podstatou, nýbrž dát vyrůst z otázky pravé »inter-esse«, hluboký zájem. To je jeden z podstatných cílů dnešní exemplární nauky a ten se shoduje s požadavkem skutečného vzdělání v so-

²⁷⁾ O. c., viz č. 7, s. 183.

²⁸⁾ Např. K. Zens: *Gedanken zu einer exemplarischen Stoffauswahl im Geschichtsunterricht der Pflichtschule*, in: *Erziehung und Unterricht*, r. 1902, č. 8, s. 469—475.

²⁹⁾ H. Ebeling: *Der Geschichtsunterricht in der Volksschule*, in: *Geschichte und Wissenschaft*, r. 2, 1951.

³⁰⁾ O. c., viz č. 4, s. 94.

³¹⁾ O. c., viz č. 5, s. 19.

³²⁾ F. Copei: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, Leipzig 1930.

cialistické škole, k jehož realizaci hledáme právě v současné době neúčinnější cesty. Wagenschein se sice jistě vyjadřuje příliš idealisticky, když píše, že platformy, seskupení musí vniknout nejen do věci, ale i do »nitra duše« toho, kdo se učí, že je třeba nejen silnější spontaneity žáka, ale i »uchvácené uchvácení« (ergriffenes Ergreifen)³³⁾, když říká dokonce, že jeho vyučovací princip znamená »proniknutí principu samočinnosti a pracovního způsobu vyučování do hlubších, téměř existenciálních vrstev«,³⁴⁾ ale potřeba opravdového zájmu žáků o učení a skutečné pochopení podstaty věci je nezbytné právě pro socialistickou školu.

Ve své habilitační práci o exemplární nauce³⁵⁾ z roku 1958 konstatoval H. Scheuerl v úvodu i na některých dalších místech své knihy, že dosud chybí kritický rozbor této didaktické kategorie. Avšak už před jeho podrobným rozbohem vyšla roku 1957 analytická kniha J. Derbolava o exemplárnosti v prostoru gymnasia,³⁶⁾ které Scheuerl pro svou práci už nemohl použít. V témže roce vyšla též podnětná studie o exemplárním vyučování v »Pedagogické psychologii vyučování a učení« od H. Rotha³⁷⁾ a od té doby další knihy věnované zcela nebo zčásti exemplárnímu učení. V následujícím přehledu se dotkne-
me jen nejpodstatnějších víceméně obecných vývodů nejvýznačnějších autorů. Podrobnější rozbor a aplikace na některé učební předměty budou uvedeny v dalších pracích.

Josef Derbolav přispěl k osvětlení exemplárního principu podrobným rozbohem v nevelké knize o exemplárnosti ve vzdělávacím prostoru gymnasia,³⁸⁾ která je podle autorova úvodu kritickým diskusním příspěvkem k objasnění didaktického úkolu vyučování na gymnasiu. Přitom chce systematicky ujasnit úkol daný exemplárním didaktickým principem, který podle Derbolavových nepřesvědčivých vývodů znamená návrat k tradičnímu vzdělávacímu programu gymnasia, jeho základ, možnosti a hranice. Derbolavovo ztotožňování exemplárnosti s klasičností, jež charakterizovala staré gymnasium, právem odmítá W. Klafki.³⁹⁾

Podle Derbolava se exemplární vyučovací princip snaží překonat rysy vědeckého pozitivismu, který pronikl do starého gymnasia a »denaturoval« je. Podstatné rysy pozitivní vědy jsou systematicčnost, dogmaticčnost, kumulativní linearita a scientifičnost. Proti systematické úplnosti pozitivismu je pro exemplární postup příznačná tematičnost. Téma je těžištěm duševní aktivity, osobního zaujetí. Proti dogmaticčnosti stojí heuristický princip, odstraňující pouhé předávání vědění, umožňující požadavek samočinnosti. Wagenscheinův »vstup« není náhodný ani libovolný, tematický výběr a heuristické rozvíjení má podle Derbolava genetický, tedy aspoň do jisté míry systematický podklad. Proti linearitě podávání hotových vědeckých výsledků vyžaduje exemplární princip čas k důkladnému zpracování témat. Při exemplárním učení tedy jde o tematický výběr,

³³⁾ O. c., viz č. 10, s. 7—9.

³⁴⁾ Cituje o. c., viz. č. 5, s. 23.

³⁵⁾ O. c., viz č. 5.

³⁶⁾ J. Derbolav: *Das »Exemplarische« im Bildungsraum des Gymnasiums, Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens*, Düsseldorf 1957.

³⁷⁾ H. Roth: *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Berlin, Hannover, Darmstadt 1957.

³⁸⁾ O. c., viz č. 36.

³⁹⁾ W. Klafki: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim — Berlin 1959, s. 3—4.

heuristický postup, genetické stanovisko. To jsou podmínky pro *propedeutické působení vyučování* na rozdíl od pozitivistické scientifické struktury zvědečtějšího vyučování. Propedeutičnost chápe Derbolav ve starém smyslu tohoto slova: má být »paideutická«, tj. vzdělávací a výchovná o sobě, nikoli však s nárokem na ukončenost, uzavřenost, nýbrž s tendencí k dalšímu vzdělávacímu stupni (vysoké škole) a k osvědčení v životě.

Poté se Derbolav ptá, čemu má exemplární postup vlastně sloužit. Odpovídá, že především jde o to didakticky zvládnout celek předmětu reprezentativně na jednom nebo několika základních tématech. Je třeba zjistit, je-li to možné po jedné linii či je-li třeba většího počtu způsobů reprezentace. Exemplární učení však chce více: nejen »co«, ale i »jak«, tj. metodický postup věd, vzhled do podstaty vědeckého poznání a jeho antropologický význam. Pro vědecký světový názor nestačí jen lineární výsledky, ale je nutná na typických příkladech z dějin vědy i jejich geneze. Exemplární učení může dávat jen základy jak pro budovu vědy, tak pro její možné samostatné zvládnutí.

Následuje dimenzionální rozbor exemplárního postupu v jeho propedeutické funkci. Přitom autor vychází ze Sprangerova zdůrazňování »*plodnosti elementárního*« (Fruchtbarkeit des Elementaren) a ukazuje, že elementárnost není jen základem pro »celek«, ale zároveň je odhalující (aufschließend) pro »jiné« a »další«. Derbolav tu rozlišuje čtyři formy reprezentace exemplárnosti. Je to 1. především *zjednodušení modelem* (das Modellmäßig-Vereinfachte). Toto zjednodušení je výhodné, avšak je třeba mít na mysli, že v didaktice už jde o modely druhého řádu, že modely mají své meze a mohou i zkreslovat. Mimoto mají velmi různý ráz a hodnotu, např. na jedné straně fyzikální model atomu, na druhé straně model ekonomického dějinného procesu. Pro výše strukturované oblasti zjednodušování modelem nestačí. Organické jevy umožňuje pochopit, co je 2. *celostně původní* (das Ganzheitlich-Ursprüngliche), jevy »duševnosti« (das Seelisch-Innerliche) pak to, co je 3. *výrazově charakteristické* (das Ausdrucksmäßig-Charakteristische). V souhlase s idealistickou koncepcí Derbolavovy filosofie k tomu přistupuje pro transcendentno, náboženství, to, co 4. *symbolem přirovnává* (das Symbolisch-Gleichnishafte). Vzhledem k časté komplexnosti v učebních předmětech a ke ztrátě jednotné struktury ukazuje Derbolav, že je nutné využívat různých způsobů exemplární reprezentace.

V souhlase s Jaspersovou terminologií se dále ukazuje, že exemplárnost má objasňující (erhellend) funkci. Jde tu především o základní otázky a kategoriální předpoklady vědních oborů, dále o metodické cesty k jejich pochopení a konečně o možnosti rozšířeného a změněného lidského pochopení sama sebe (Selbstverständnis). Autor v těchto souvislostech cituje Wagenscheina, že »čím hlouběji pronikneme do základů některého oboru, tím více rozbíjíme jeho hranice, docházíme k druhým oborům a nacházíme mezi nimi komunikující prvek, v němž máme jako celí lidé své kořeny. Vyučování se nutně humanizuje. Základní a hraniční problémy jsou tedy zároveň ty, které nám pomohou uvědomit si přesahující vztah, vzájemné kategoriální sepětí věcných oborů a tím také, chceme-li, jejich ztracenou „jednotu“«. Exemplárnost tak podle Derbolava vede k prohloubenému chápání smyslu a funkce vědy, ovšem z idealistického stanoviska západních filosofických směrů. Ne nadarmo se tu v poznámce uvádí filosofická antropologie Theodora Littta.⁴⁰⁾

⁴⁰⁾ Th. Litt: *Der Mensch und die Welt*, Grundlinien einer Philosophie des Geistes, München 1948.

V závěrečné kapitole své knihy Derbolav znovu rozvíjí svou tezi, že exemplární učení sleduje tentýž humánní smysl vzdělávání, tentýž humanistický základní motiv jako staré gymnasium. Jde tu o propedeutické základy moderního chápání světa a odtud o vypracování určení místa člověka v našem světě a v naší době. Exemplární princip to umožňuje a v něm se podle Derbolava opět objevuje dvojí úkol vyššího všobecného vzdělání, vědecká propedeutika a životní hermeneutika. Dnešní gymnasium má ovšem, jak autor dovozuje vzhledem k »odcizení« vědeckým pozitivismem, jímž prošlo, těžší úlohu než dříve. Humanizace dnešního lidstva, píše Derbolav, může být jen nepřímá.

V závěrečném kritickém hodnocení exemplárního učení připomíná autor prastaré zástupce exemplární metody (Aristotela, Sokrata, Platóna). Těžko však lze vzhledem k reálnému jádru exemplárnosti souhlasit s Derbolavovým míněním, že lze platónské ideje považovat za »exemplaria« mnohosti jevů. Lépe Derbolav charakterizuje exemplární učení v moderní terminologii jako »učení blízké životu, názorné, zajímavé, omezující se na to, co je podstatné, samočinné a svéprávné« a má k tomu právem kritické připomínky. Velmi správně bere především v pochybnost přehánění *intuice*, která vzruší základní strukturu osobnosti. Přeháněním by rovněž bylo chtít vidět v exemplárních učebních úkolech *badatelský záměr*. Lze-li považovat vyhledávání a propracovávání exemplárních témat za bádání, může se týkat nikoli vlastních vědeckých, nýbrž zejména didaktických otázek. Exemplární postup také nelze považovat za univerzální a jedině oprávněný didaktický pracovní princip. Dobře k tomu podotýká Derbolav, že »svátky« čisté samostatné činnosti potřebují »pedagogické všední dny«, aby se tím teprve dobře uplatnily. Je sice pravda, že exemplární postup je pro učitele i žáky náročnější než obvyklý způsob práce, ba může se za jistých okolností stát výběrovým principem, ale »motor zájmu« nesmí být podněcován pro stupňování výkonnosti zúčastněných žáků až k dosažitelné hranici. Vážná se Derbolavovi jeví otázka, zda exemplární postup — vždy dobrovolný — není pro gymnasiální učitele, jejichž tradice a příprava pomíjela pedagogické zájmy, příliš náročný, protože předpokládá »pedagogické mistrovství«. Příprava na vyučování tu vyžaduje mnohem více času než při tradičních metodách. Kdyby se exemplární didaktický princip racionalizoval a vytvářel se například katalog exemplárních témat, znamenalo by to smrt této metody. Musí zachovat svůj otevřený, původní a tvůrčí charakter, uzavírá své vývody Derbolav, aby nepropadl schematicismu, jemuž se lze prostě naučit. Rubem toho však je, že se tu otvírají dveře libovůli a náhodě.

Bylo zajisté velmi správné, že Derbolav spolu s podrobným rozbořením principu varoval před vnitřními i vnějšími úskalími, poněvadž jeho předností znamenají zároveň jeho nebezpečí.

V témže roce jako Derbolavova kniha vyšla »Pedagogická psychologie vyučování a učení« Heinricha Rotha,⁴¹⁾ obsahující stať nazvanou »*Orientující a exemplární vyučování*«. ⁴²⁾ K exemplárnímu učení se Roth staví kladně hlavně pro jeho možnost vychovávat k myšlení a pro jeho stupňovaný »*efekt přenosu*«. Na rozdíl od Derbolava však Roth považuje za oprávněný požadavek učitelů určit kánon exemplárních látek. Shodně s ním však zdůrazňuje, že není možné vyučovat jen tímto způsobem.

⁴¹⁾ O. c., viz č. 37.

⁴²⁾ H. Roth: *Orientierendes und exemplarisches Lehren*, in: č. 37, s. 183—194.

Důležitým Rothovým přínosem je návrh, jak na jedné straně zabránit mezerám, které by vznikaly při exemplárním vyučování, a jak se naproti tomu vyhnout nedostatkům běžného vyučování. Exemplární vyučování potřebuje podle Rotha doplnění *orientací* a *informací*. V přirozených životních souvislostech jsou informace běžné a také při vyučování není vždy vhodné postupovat exemplárně, nýbrž úkol se nejlépe a nejkratší cestou řeší informací. Krátké informace jsou ovšem často možné jen tehdy, předcházel-li exemplární postup. Je tu tedy mezi oběma metodami uváděnými Rothem dialektická souvislost. V »prostém učení« má být obsažena informace i orientace podle promyšleného plánu, pečlivě začleněná mezi exemplární případy k vyplnění mezer, a to vědomě jako informační a orientační hodina. Roth v té souvislosti ukazuje, že takovýto sled odpovídá prastarému způsobu studia na vysokých školách, rozděleného na přednášky a semináře. V podstatě je taková i práce vědce: vlastní bádání a zpracovávání literatury. Každé studium z knihy je vlastně informativním učením. Ve škole nelze vždy učit myslit, jak dovozuje autor, jen vlastními pokusy, nýbrž jako doplnění této cesty je vždycky též třeba doplnění prožitím a procítěním po někom (Nachleben, Nachempfinden), poslechem atd. Obě cesty jsou účinné jen ve vzájemném sepětí. Informace a orientace exemplární vyučování podle okolností buď předchází, nebo za ním následuje. V závěru své pozoruhodné stati Roth souhlasí s exemplárním vyučováním na pregnantních případech, ale zároveň poukazuje na nutnost jím psychologicky zdůvodněného orientování a informování žáků, které porozumění buď anticipuje, nebo rozšiřuje a podle okolností dává přehled, plní mezery, ušetří okliky, vytváří souvislosti. Úkolem je, končí autor své vývody, vidět vyučovací proces jako celek. Je z toho zřejmé, že se tu dialektika souvislostí nejen neneguje a neruší, jak tvrdí K. H. Brüggner,⁴³⁾ nýbrž naopak velmi správně zdůrazňuje, takže právě zde můžeme i pro naši didaktiku čerpat cenné podněty.

Dalším rozvinutím teorie exemplárního principu obsahuje výše už vzpomenutá kniha H a n s e S c h e u e r l a »Exemplární učení«⁴⁴⁾ z roku 1958.

V první části své práce pojednává Scheuerl o cílech exemplárního vyučování a učení, vykládá a hodnotí, jak výše uvedeno v některých citátech, teorii Heimpelovu, Ebelingovu, Wagenscheinovu a některé další diskusní příspěvky.

Těžišťe Scheuerlovy knihy však je v druhé části, věnované pojmové analýze. Základní tezí tu je, že exemplární nejsou věci nebo události »samy o sobě«, nýbrž v určitých souvislostech. Exemplárnost tedy je *vztahový pojem* (Relationsbegriff). Autor rozlišuje pojmy »*postup vzdělání*« (Bildungsgang) a *učební postup*« (Lehrgang).

V postupu vzdělání jsou Scheuerlovi exemplární takové události, které obhacují náš duševní svět skokem. Nejde tu podle Scheuerla primárně o pojmovost, nýbrž o nový, intenzivní kontakt s podstatou věcí. Přitom však takovýto »*vhled*« není třeba spojovat, jak to činí Scheuerl, s Husserlovou fenomenologií, že prý »ke každému individuálnímu předmětu patří stav bytí jakožto podstata«.

V učebním postupu jde o předmětnost, zde tedy o reprezentativní vztah, jeho místo, možnosti a formy, o to, které předměty mohou vůbec být paradigmata a co rozvíjejí. To jsou složité problémy metodické, kterých se autor dotýká jen letmo. Důležitá je přitom otázka tzv. *elementárnosti* (Spranger) čili *funda-*

⁴³⁾ O. c., viz č. 16, s. 9.

⁴⁴⁾ O. c., viz č. 5.

mentálnosti (W. Flitner). Exemplární hodnota tohoto »elementárního« nebo »fundamentálního« bude tím větší, čím výraznější bude jeho základní forma, »základní schéma« (Spranger) a čím rozsáhlejší a zároveň variabilnější bude bohatství jeho skrytých analogií. Má se totiž stát »modelem« (W. Flitner) pro co nejmnohostrannější náplň látek, které samy nesmějí přetěžovat učební postup. Exemplárnost tu tedy má dvojí funkci: jednak poukazuje na to, co je podstatné (zákon, původ, základní forma), a tvoří tím základ pro další kroky v učení, jednak odstraňuje množství učiva se stejnou nebo analogickou podstatou.

Množství jevů ovšem nemizí, a tak je škola dialekticky vázána, jak velmi správně dovozuje Scheuerl, na přítomné i budoucí sebevzdělání svých žáků, a to s tím větším úspěchem, čím více se její vlastní síla koncentruje na exemplární intenzitu. Neboť vše »exemplární« visí ve vzduchu, kde se z úzkého obzoru nedostaví žádná analogie. Avšak exemplární chápání elementárnosti se musí uvést ve shodu s učebním postupem, který je lineární. Obojí se nevylučuje, ale doplňuje. Obsahová úplnost není možná nikdy, k mezerám popřípadě dochází, ale heslo »odvaha k mezeře« je nebezpečné, vztahuje-li se k učebním postupům, protože žádná nauka nesnáší mezery. Systém, jemuž chybějí členy, není systémem. Exemplární látky nenahrazují souvislost, ale předpokládají ji, píše Scheuerl v úplné shodě s Wagenscheinem, Heimpeltem i s Derbolavem, jehož knihu při psaní své vlastní neznal. Smyslem exemplárního principu je tedy podle Scheuerla potenciálně obohatit souvislost učení a zároveň aktuálně odlehčit učební látku.

Velmi podrobně autor analyzuje formy a principy *exemplární reprezentace*, protože reprezentace je pojem mnohoznačný, s mnohými vrstvami (vielschichtig). Proto je nutné pojmové zpřesnění, přičemž Scheuerla neuspokojuje ani výše uvedená Derbolavova čtveřice způsobů exemplárnosti.

Relativně nejobecnějším pojmem je *paradigma*, jež není v podstatě ničím více než pouhým poukazem na to, že se něco ukazuje místo něčeho jiného. Jde tu jak o verbální, tak o věcnou demonstraci objektu.

Pokud jde o *exemplář* a *příklad* (Exempel), je k obojímu přídavné jméno *exemplární*. Přesná identita znaků umožňuje onen způsob »exemplárního« vyučování, které dává žáku možnost použít toho, čemu se na exempláři naučil, pomocí indukce a dedukce u všech ostatních exemplářů. To je možné všude, kde jde o pravidelnost, klasifikaci, subsumování, použití zákonitých souvislostí. Není tím však podle Scheuerla ještě řečeno, zda se tím vyčerpává, co je v příslušných didaktických okruzích podstatné. Z exempláře se ovšem může stát příklad (Exempel), charakterizovaný Scheuerlem jako emocionálně zbarvený příklad, praktický požadavek, ba morální výzva. Je-li exemplář něčím všeobecným bez hodnotícího aspektu, je v příkladu obsažena intence k něčemu »podstatnému«. Exemplář i příklad mají přes své protikladné zaměření podle Scheuerla něco společného, totiž »vzdvížení« a tím zároveň vynětí ze souvislostí. V tom je vždy něco násilného. Obojí pojmy jsou ovšem v rozličných rovinách (nehodnotící a normativní). A tak každý exemplář nemusí být příkladem a ne vše, co se hodí za příklad, musí být exemplářem definovatelného druhu. Odtud ovšem vznikají nedorozumění v obsahu přídavného jména *exemplární*.

Typ znamená volnější, ale spornější a obtížněji definovatelnou relaci. Jde tu o zvláštní druh abstrakce, o názornost, ale zároveň i obecnost. V exemplárním

vyučování lze ukázat typičnost na jednotlivém případě, popřípadě na několika, které navzájem naznačují možnou typologii. Obtížně se dále určuje vztah mezi individuem a typem. Také typické individuum zůstává při veškeré své typičnosti jednotlivostí nevyčerpanou typickými rysy, které obsahuje. Úkolem exemplárního vyučování je též ukázat co nejvyšší formu typu, kde se typický případ stává příkladem.

Čistý případ může podle toho, co se v něm považuje za »čisté«, obsahovat trojí: 1. to, co je pojmově principiální v kategoriích stejnorodých případů, 2. jako »jednoduchý« případ to, co je elementární v případech sice různorodých, ale vybudovaných ze stejných základních komponent, 3. jako »typický« případ konečně situaci vracejí se v podobných variacích.

O *vzoru, modelu a podobnosti* uvádí Scheuerl, že vzor obvykle předpokládá normativní obraz světa. Proto se podle autora v pedagogické diskusi mluví spíše o modelu. Kde jde o exemplární situace a učivo, mluví se o »modelové situaci« a o »modelové látce«. V didaktických souvislostech mají modely často přednost před »skutečnými« případy. Podle K. F. Bonhoeffera »každý model je konstruován z určitého hlediska a objekt charakteristickým způsobem zjednodušuje«. Jestliže vzor vyžaduje bezpodmínečné následování, poskytuje model jen orientační pomoc pro hledání vlastní cesty. Podle Scheuerla máme didaktické okruhy a stupně, kterým jsou přiměřené vzory, jiným však modely. Mezi exemplářem a vzorem na jedné straně, mezi typem a modelem na straně druhé existuje jistá afinita. Pokud jde o podobnosti, ukazuje Scheuerlův výklad jeho veskrze idealistické jádro. Kdo podle Scheuerla rozumí podobnosti, nemá jistotu vědění, nýbrž věří a tuší. Vzdálenost mezi obrazem a smyslem je racionálně nesmírná. Je tu sice též »tertium comparationis« příměru, ale ono »secundum«, na které se to »tertium« vztahuje, není možno zachytit jinak než v podobnosti.

Princip *pars pro toto* (část za celek) je základem paradigmatické nauky. Přitom však »pars« a »totum« mají navzájem, jak Scheuerl podrobně vykládá, různý vzájemný vztah, a to podle toho, je-li paradigmatu užito pro celek (jako agregátu) či pro strukturální celek (Gestalt-Ganzes) nebo jako komplikovanějšího případu, než je učební model (Wirk-Ganzes). Ten, kdo se učí, potřebuje systém možných prvků a principů. Exemplární učení ho musí podle Scheuerla propustit s těmi získanými kategoriemi, s jejichž pomocí bude umět řešit též »nečisté případy« rozložením na jejich prvky a principy, aby mohl tyto případy sám opět vybudovat. Potřebuje abecedu a k tomu příslušnou gramatiku. K tomu Scheuerl přidává onu formu doplnění, kterou vyžaduje podobnosti a kterou nazývá »celek smyslu« (Sinn-Ganzes).

Pojmový rozbor se končí *analogií*. Analogie sice nemá sílu vědeckého důkazu, avšak ve výstavbě duševního světa žáka může splnit dobrou službu. Můžeme-li něčím známým ilustrovat něco méně známého, nebudeme podceňovat srovnání. Analogie je též významným heuristickým principem, potřebuje ovšem verifikace. Mají-li být analogie něčím více než pouhými ilustracemi nebo pomůckami paměti, zůstávají vázány na kategoriální oblasti. Hranice exemplárního vyučování a učení jsou totožné s hranicemi veškerého »formálního vzdělání«, uzavírá Scheuerl svůj pronikavý pojmový rozbor.

Při souhrnném určení místa a podstaty exemplárnosti na konci druhého dílu své knihy Scheuerl právem poukazuje na různé konkrétní podmínky realizace exemplárního principu v různých oborech a za různých podmínek. K určení

možností a hranic principu považuje autor za potřebné pojmově stanovit, co je v exemplární reprezentaci společné a zásadní. Pokusil se to určit v desíti bodech:

1. Pojem exemplárnosti neoznačuje substanci ani s ní spojenou kvalitu, nýbrž je to pojem vztahový.

2. Exemplární vztah je dvojstranný — zároveň pro někoho a pro něco.

3. Pro individuální vzdělání je exemplární to, co »dělá epochu«, co »jednou provždy« otvírá nový okruh věcí, hodnot nebo zážitků. Zda a kdy dochází k »plodnému momentu«, záleží na individuálních podmínkách.

4. Se zřetelem k obsahu učení jde o objektivní, reprezentativní vztah, přístupný všeobecně platným strukturálním analýzám.

5. Exemplární reprezentace umožňuje potenciální přítomnost toho, co je nepřítomné. Odlehčuje učení omezením látky a zároveň je obohacuje potenciální strukturou vztahů.

6. Omezení učiva se může soustředit jak na fundamentální struktury, které se opakují v mnohé látce, tak na základní přístup a metody duševní činnosti. Skutečně exemplární předměty umožňují kategoriální i metodické vzdělání.

7. Struktura kategoriálního rázu, k níž má exemplární předmět vztah, může být reprezentována mlčky nebo výslovně.

8. Jistý rozsah látkového vědění je ovšem předpokladem k tomu, aby exemplární poukazy a náznaky byly vůbec srozumitelné. K pochopení podstatného jako podstatného je jistý obsah nezbytný. Podstatnost a obsahová náplň jsou podle velmi správného výkladu Scheuerlova v dialektickém vztahu a nelze je izolovat. Zde je vnitřní hranice exemplárního principu, který podle rovněž velmi správného Scheuerlova názoru nikdy nemůže být výhradním vzdělávacím principem, ale místy může být ve vyučování a učení principem převládajícím.

9. Nemá-li exemplární nauka vést ke slepotě vůči celým okruhům duševního života, musí usilovat o to, aby kategoriální základní struktura látky byla ve sledu jejích příkladů odražena bez mezer stejně jako při použití ostatních metod.

10. Exemplární látka nemůže stát »v ostrovech« (inselhaft) izolována, nýbrž v průsečících těch vztahových systémů, kam patří a jejichž objektivní duševní existenci vždy předpokládá.

Monismus metod by byl podle Scheuerlova názoru zkázou exemplárního postupu. Katalog možností exemplární reprezentace nesmí proto být uzavřen, musí vždy zůstat otevřený. Svůj výklad uzavírá autor tím, že důležitější než další specifikace a systematizace je zkouška nosnosti principu na konkrétním obsahu duševního světa.

Exemplárního principu se dotýká ve svém díle o pedagogickém problému elementárnosti a o vlastní teorii kategoriálního vzdělání⁴⁵⁾ Wolfgang Klafki.

Podle K. Odenbacha⁴⁶⁾ doznávají u Klafkiho pojmy elementárnosti, fundamentálnosti a též exemplárnosti jistého posunu. Postup vzdělání je Klafkimu jednotou subjektivního a objektivního momentu. Jde tu o dvojí rozvinutí (Erschließung): člověka (sebe) pro obsah skutečnosti a jeho rozvoj prostřednictvím těchto obsahů. Objektivně jde o vyjevení (Sichtbarwerden) »všeobec-

⁴⁵⁾ O. c., viz č. 39, 2. vyd. 1963.

⁴⁶⁾ O. c., viz č. 7, s. 190n.

ných« obsahů, subjektivně o vznik »všeobecného« vhledu, zážitků, zkušeností. »V teorii, která chápe *vzdělání* jako *kategoriální*«, píše Klafki,⁴⁷ »jsou teorie formálního a materiálního vzdělání zrušeny ve vyšší jednotu. Kategoriální je vzdělání tehdy, jestliže člověku kategoriálně vyjevilo skutečnost a byl-li on sám pro tuto skutečnost uzpůsoben vlastními kategoriálními vhledy, zkušenostmi, zážitky«.

Rozhodně Klafki odmítá »didaktický objektivismus« výběru látky podle současného vztahu příslušných věd a staví se proti základní tezi A. Petzelta,⁴⁸ že se učivo člení v systém, jehož základy a strukturu zkoumá filosofická teorie vědy.⁴⁹ Pojem elementárnosti se Klafkimu jeví ve třech vrstvách kategoriálního vzdělání: fundamentálnosti, naddějinné (tj. nadčasové) a dějinné elementárnosti. Rozdílnost v obsahu vzdělání v různých oborech a rovinách problémů vedly Klafkiho k rozlišení sedmi způsobů elementárnosti a fundamentálnosti:⁵⁰

1. *Fundamentálnost* je základní zkušeností a základním zážitkem.

2. *Exemplárnost* omezuje Klafki proti dosavadní pedagogické diskusi na poměr mezi zvláštním a všeobecným, zvláště na vztah »jev — zákon«, ale též »princip — zvláštní případ« a »metoda — aplikace«. V podrobném rozboru zde autor ukazuje, že z téže jednotlivosti lze získat různá zevšeobecnění, např. »případ« přírodovědeckého zákona, »příklad« početního principu, použití všeobecné metody atd. Záleží proto na cíli učitele, kterým směrem chce zvláštní případ zhodnotit.

3. *Typičnost* Klafki rovněž omezuje. O ní se má mluvit tam, kde je vztah mezi všeobecným, jež může být označeno za typické, a zvláštním, jež se může považovat za pregnantní případ onoho typu.

4. *Klasičnost* znamená na rozdíl od exemplárnosti a typičnosti vždy hodnocení. Vzdělávací hodnotu může mít klasičnost jen tehdy, prožije-li se jako hodnota.

5. *Reprezentativnost* znamená pro Klafkiho jednak osvětlit objasněním minulosti skrytou nebo nepochopenou přítomnost, jednak v Heimpelově smyslu »symbolické zhuštění«. Při takovém zhuštění však podle E. Wilmanna⁵¹) už nejde o poměr částí k celku, nýbrž o poměr dvou celků se stejnou strukturou, z nichž jeden musí být přehlednou malou jednotkou.

6. *Jednoduché účelové formy*, jejichž uvádění v dané souvislosti je velmi sporné, jsou podle Klafkiho adekvátním způsobem elementarizace. Jde tu o psaní, čtení, slohové útvary atd.

7. *Jednoduché estetické formy* nejsou ničím pouze vnějším, jde tu o jednotu obsahu a formy. V estetických formách lze všeobecné zažít jen v konkrétním. Jen v prožívání jednotlivého díla se projeví v »plodném momentu« utvářející princip příslušné formy.

Pro první vydání svého spisu neměl Klafki k dispozici ani Derbolavovu, ani Scheuerlovu knihu, které uvádí jen v poznámce s tím, že vyzývá k pokračování jejich a svého rozboru. Jeho vlastním přínosem je, že vychází z ústředního pojmu vzdělání. Jestliže rozsah některých základních pojmů, v tom samé exemplárnosti, zužuje, záleží na další diskusi, aby se nejen přesně vymezil rozsah jednotlivých pojmů, ale především též jejich vzájemné logické i obsahové

⁴⁷) O. c., viz č. 39, s. 295.

⁴⁸) A. Petzelt: *Grundzüge systematischer Pädagogik*, Stuttgart 1947.

⁴⁹) O. c., viz č. 39, s. 301.

⁵⁰) O. c., viz č. 39, s. 383n.

vztahy. Zatím nelze říci, že by se to bylo kterémukoli z uvedených autorů přes jejich poctivou snahu a vcelku kritický přístup k věci zdařilo. Lze proto chápat, jestliže např. D. Burkert v článku o pojmu exemplárnosti v novější didaktice a o jeho významu pro vyšší školu (Oberschule)⁵²⁾ z prosince 1964 píše, že pojem »exemplární« je mnohoznačný, a proto zavádí, že se přes výborné jednotlivé rozborů přeče nedošlo ke shrnující definici.

Velmi kriticky pojednal o exemplárním principu ve své knize o pedagogické krizi přítomnosti⁵³⁾ z roku 1959 Hans-Herbert Stoldt. Považuje za omyl, jestliže se v diskusích o všeobecném vzdělání nebo o koncentraci vidí v omezení učiva na malý počet učebních předmětů záruka prohloubení učiva. K Tübingenským tezím se rovněž staví kriticky. Pouhá metoda nestačí, je nutné i mnoho vědění, jedno nevylučuje druhé. Ze znění rezoluce autor vyvozuje, že budou »původní jevy duchovního světa« podávány paradigmaticky a že mají u žáků vzbudit schopnost jiné jevy chápat analogicky samostatně. Stoldt se k tomu mimo jiné táže, zda lze potřebné myšlenkové procesy beze všeho opakovat, zda vůbec existuje obecné »umět pracovat«. Podle Stoldta je příliš málo, aby škola učila jen příkladně pracovat; musí dát též přehled kultury a kulturního řádu. K tomu patří i získání rozsáhlých vědomostí. Poněvadž pak každý může samostatně pracovat jen na malém úseku, jsme nuceni v ostatních úsecích věřit autoritě bez možnosti přezkoumání. Proto se musí i na gymnasiu podávat většinou jen výsledky. Jinak bychom, soudí autor, pro samé »zpracovávání« už nepodávali vůbec žádný kulturní obsah. Řešení základního kulturně pedagogického problému je podle Stoldta toliko v tom, že se vyjde z celku kultury a zpočátku se uspořádá. Žák pak nemá kulturu jen poznávat a »rozumět« jí, nýbrž má se v ní orientovat a vyrovnat se s ní. Podstatným úkolem výchovy je tedy kulturní pomoc.

Stoldtovy vývody jsou poznamenány jistým zaujetím proti exemplárnímu učení, které autor charakterizuje jako velkou pedagogickou módu přítomnosti. K tomu je možno říci, že zřetel k obsahové stránce vyučování a hledání nových cest k jejímu prohloubení zvládnutí s pomocí exemplárního principu se nevylučuje. Zvláště cesta naznačená psychologem Rothem to umožňuje za předpokladu, že realizace exemplárnosti nebude upadat do přílišné jednostrannosti a nepovede k něčemu, co silně připomíná bývalou metodu projektů.

Zásluhou knihy z roku 1960, kterou napsal Heinrich Neue o exemplárním vyučování jako ideji a skutečnosti,⁵⁴⁾ je na rozdíl od příliš teoretických úvah některých pedagogů větší zřetel ke školské skutečnosti. Autorovi se zdá, že by po Flitnerových, Derbolavových a Scheuerlových úvahách bylo především třeba přesněji stanovit všeobecný úkol zvláště vyšších škol ve vztahu k universitě. Ve shodě s Wagenscheinem se Neue obává předčasného zvědečnění školní práce. V těchto souvislostech je podle Neweho třeba hodnotit i exemplární učení, které by se mohlo stát revoluční myšlenkou k dosažení takového školského vzdělání, jaké je v současné době žádoucí. Autor však kriticky dodává, že pojem exemplárnosti od Tübingenské rezoluce bují, překračují se

⁵¹⁾ E. Wilmann: *Fragen zum Exemplarischen Geschichtsunterricht*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, r. 7, 1956.

⁵²⁾ D. Burkert: *Der Begriff des Exemplarischen in der neueren Didaktik und seine Bedeutung für die Oberschule*, in: *Schule und Leben*, r. 15, 1964, č. 12.

⁵³⁾ H.-H. Stoldt: *Die pädagogische Krise der Gegenwart*, Ihr Wesen und ihre Ueberwindung, Stuttgart 1959.

⁵⁴⁾ O. c., viz č. 6.

všechny meze a exemplárnost se stává přímo absolutním a univerzálním principem.

Z rozboru dosavadní diskuse vyplývá autorovi možnost neomezovat princip exemplárnosti jen na některé učební předměty, například na matematiku a přírodní vědy, nebo na věkové stupně — například na vyšší stupeň gymnasií —; nebo na určitý typ učitelů. Newe vyslovuje přesvědčení, že v každé situaci vyučování a v každém předmětu u každého učitele a v každé třídě bude musit být exemplárnost něčím rozdílným, má-li vůbec existovat. Přicházejí tu v úvahu vždy jiné formy exemplárního vyučování a učení. Přitom každý z jeho prvků — typičnost, podstatnost, původnost, celost, elementárnost — mění svůj význam.

Právě z hlediska školské praxe, ze spojení teorie a praxe dovozuje Newe velmi správně, že teprve tehdy, když se podíváme na exemplárnost z hlediska vzdělávacího úkolu školy, vzdělávací hodnoty učebních předmětů a vyučovací praxe, bude nutné ukázat konkrétní podobu exemplárního učení, pojmově ji vymežit a odlišit, co je správné a co je pochybné.

Ve svém rozboru exemplárnosti jako vzdělávací myšlenky považuje Newe za základní úkol školy *základní vzdělání člověka* (grundlegende Menschenbildung). Autor analyzuje v idealistickém duchu rysy tohoto vzdělání (potřebu řádu a celosti v duchu Th. Littta, vnitřní a vnější vázanost, která teprve umožní správné užívání svobody, chápání sebe a světa, přípravu k odbornému vzdělání). Jasně je to vidět na tezi, že »škola chce uvádět do vyššího světa čisté lidskosti, odděleného od bezprostřední životní skutečnosti«. Záleží mu na tom, aby se zdůrazňovaly »síly lásky, náboženské víry a smýšlení«. Takovéto »humanistické« ideály buržoazní výchovy lze ovšem pěstovat i všemi ostatními metodami a nikterak nejsou vázány na exemplární učení, jež lze provádět i v duchu základních zásad socialistické školy k realizaci hlubokého vzdělání socialistického člověka, oddělíme-li od jeho podstaty zbytečné idealistické argumentace.

Pokud však jde o druhy škol, pochybuje Newe o správnosti strnulé trojí cesty (Dreigliederung), protože stoupají nároky všech lidí na život a života na ně. V souvislosti s úkolem všech škol vytvářet člověka se Newe táže, nakolik se sovětská škola se svým spojením s praktickou výrobní prací, se svou idejí kolektivu a organizovaného řádu může stát důležitou (rozuměj pro západoněmecký buržoazní školský systém), ale to pro něho není jen otázka pedagogická, nýbrž světonázorová a politická. Ideu exemplárnosti považuje pro novou školu za užitečnou. Je-li na všech všeobecně vzdělávacích školách společným zřetelem při vzdělávání člověka základní zřetel exemplární, sblíží se tradiční druhy škol i vzdělání dospělých. Ke stejnému cíli by se směřovalo různými cestami, různými prostředky a rozličným způsobem.

Pokud jde o vědeckost vyšší školy (gymnasia), je nesporné, že škola je založena na výsledcích vědeckého bádání. Jak s nimi a s čím z nich pracuje, záleží na vzdělávacím úkolu školy. Autor tu zdůrazňuje rozdíl mezi universitním a školským vzděláním. Z hlediska exemplárnosti ve smyslu základního vzdělání člověka se Newe domnívá, že by vyšší škola měla rozvinout vlastní »vědeckost«, přibuznou ostatním všeobecně vzdělávacím školám.

Důležitým autorovým přínosem k diskusi proti čistě teoretickým úvahám Scheuerlova a Klafkiho rázu je zájem o práci v konkrétních učebních předmětech. Newe podrobně dovozuje, že exemplárně pracovat je nutno se zřetelem

k určitému vzdělávacímu úkolu jednotlivých učebních předmětů. Je třeba zjišťovat, co je v nich specifické, a volit příklady tomu odpovídající (bildungssinnliche Beispiele). Proto věnuje ve své knize hodně místa některým učebním předmětům (zeměpisu, literatuře, filosofii). To může být užitečné i pro naše metodiky.

Téhož roku (1960) vyšel o exemplárnosti sborník se zřetelem k národní škole, vydaný profesory Theodorem Ballaufem a Ernstem Meyerem.⁵⁵⁾ Sborník obsahuje referáty z Pedagogického týdne v Mohuči v září 1959. Kromě příspěvků zaměřených speciálně k národní škole je pozoruhodná stať Theodietricha⁵⁶⁾ o exemplárnosti a učebních osnovách se zvláštním zřetelem k národní škole se základní tezí, že zlepšení učebních osnov je předpokladem důkladné a plánovitě školní práce, a zásadní stať J. Derbolava, A. Welleka a H. Scheuerla.

V úvodu sborníku vycházejí oba vydavatelé z teze, že vědění není suma vědomostí, nýbrž pochopení toho, co je, a odtud vědomí, co se má nebo nemá dělat. Vědění chápou autoři celostně, a právě z tohoto hlediska lze podle nich určit, co je nebo není podstatné, jen odtud je podle jejich názoru možné kritické myšlení. K tomu není třeba znát všechny jednotlivosti.

Toto příliš jednostranné celostní hledisko zvláště podrobně rozvádí Albert Wellek ve stať o celostní psychologii a celostní pedagogice jakožto přípravě pro exemplárnost.⁵⁷⁾ Autor tu vychází z idealistické tvarové psychologie a jejího pojmu *pregnantnosti* (výraznosti, výstižnosti). Exemplární učení vyžaduje podle něho *pregnantnost* v tematice i v metodě. Tematická i metodická *pregnantnost* na sebe v exemplárním vyučování navzájem působí. Důležité je přitom osobní zaujetí, takže model *pregnantně* exemplárního vyučování je podle autora v nejširším smyslu *argumentum ad hominem*. Jestliže ovšem Wellek uzavírá své vývody míněním, že exemplární vyučování a učení znamená jen novou formulaci základní myšlenky celostní pedagogiky nebo celostní didaktiky, zřejmě interpretuje reálné jádro exemplárního principu podle svého idealistického filosofického stanoviska nesprávně, protože už výše uvedené důkladné rozборы exemplárnosti prokázaly, že takovýto výklad je vzhledem k respektování reálného dialektického vztahu celku a části v exemplárním učení nesprávný a také zcela zbytečný. Kdyby Wellekova interpretace byla správná, měl by pravdu K. H. Brüggener, že tu jde o ideologii transcendentna nebo dokonce o strach před věděním.⁵⁸⁾

J. Derbolav ve své stať o exemplárnosti jako didaktickém principu⁵⁹⁾ nesouhlasí s názorem, že východiskem z encyklopedismu vědění by mohlo být odborné vzdělání. I z ideologických důvodů («konflikt» Východ—Západ!) žádá dosažení nosného porozumění světu (Weltverständnis) i sobě samému. Didaktická reforma vyučování exemplárním vyučováním a učením směřuje, jak praví Derbolav, k prohloubení vzdělání. Ve svém rozboru exemplární problematiky rozlišuje exempla a *exemplaria*. V exemplarích, odvozené formě příkladů (exempla), podle něho už nejde o lidské jednání, nýbrž o díla objevující

⁵⁵⁾ *Exemplarisches Lehren, Exemplarisches Lernen, Beiträge zur Klärung und Gestaltung des »Exemplarischen« im Unterricht der Volksschule*, Stuttgart 1960.

⁵⁶⁾ Th. Dietrich: *Das Exemplarische und die Lehrpläne*, in: č. 55, s. 52n.

⁵⁷⁾ A. Wellek: *Ganzheitspsychologie und Ganzheitspädagogik als Wegbereiter für das »Exemplarische«*, in: č. 55, s. 7n.

⁵⁸⁾ O. c., viz č. 16, s. 12.

⁵⁹⁾ J. Derbolav: *Das Exemplarische als didaktisches Prinzip*, in: č. 55, s. 5n.

se jako vzorná a hodná osvojení. Exemplaria vyššího řádu jsou tzv. »vzdělávací statky« (Bildungsgüter). Exemplární učení mu je, jak vyložil už ve své výše uvedené knize, prostředkem proti »denaturování« vzdělávacího úkolu ve zvědečtých učebních předmětech. Exemplární postup však je v různých oborech různý — v tom se zcela shoduje například s H. Newem — neexistují modely přenosné z jednoho do druhého, avšak najdou se podle něho společná hlediska: a) výběr produktivní učební látky místo jejího úplného podání, b) hledisko vstupu a směřování ke zhuštění souvislosti v platformách v elementární pochopení, c) jednota postupu a výsledku (opakování badatelské situace, pochopení geneze situace z jejích elementárních počátků, d) samostatné použití, e) objasňující význam vědění pochopením možnosti jeho uplatnění i hranic. Zde Derbolav nepřináší nic nového, opakuje vlastně základní teze Wagenschetnovy.

H. Scheuerl se podrobně zabývá exemplárností na vyšším stupni národní školy.⁶⁰⁾ Přesvědčivě ukazuje, že tu nikterak nejde toliko o omezení látky a že je exemplárnost s některými dalšími problémy projevem přesunu zájmu z pouze metodických otázek na didaktické. Pokud jde o učivo, považuje autor za nutné dosáhnout shody o nezbytných obsahových složkách školního vzdělání. Minimum základních vzdělávacích úkolů je zároveň optimem, tvoří-li skutečně to, co je ve vzdělání na národní škole podstatné. Pojem podstatnosti je podle Scheuerla stejně jako pojem exemplárnosti vztahový a sám o sobě neznamená téměř vůbec nic. Je to už zhuštění a zaostření. Nový je v té souvislosti Scheuerlův požadavek zaměřit v diskusi o exemplárním principu pozornost na všechny typy a stupně škol a zjistit pořadí toho, co je nutné především, co je žádoucí a co je možné, ale nikoli nezbytné. Odtud přechází Scheuerl ke konkretizaci pro vyšší stupeň národní školy, která není předmětem naší studie stejně jako problematika jednotlivých učebních předmětů.

Proto zde uvádíme jen zmínkou knihu Ernsta Meyera o praxi exemplárnosti jako didaktické dokumentaci z vyučování na vyšším stupni národní školy⁶¹⁾ z roku 1932 s úvodní částí o »přizpůsobení a odporu« člověka v industrializovaném světě jakožto s typickým projevem buržoazní filosoficko-politické ideologie. Ta se odráží i v pedagogicko-didaktických názorech Meyerových, když například tvrdí, že zanícení učitele a žáků, účast všech stojí v každém případě výše než souvislost látky nebo dokonce její úplnost.⁶²⁾

Pro »Pedagogický slovník« vydaný roku 1961 z podnětu evangelické církve ve Stuttgartě,⁶³⁾ zpracoval W. Klafki obsáhlou stať o elementárnosti, fundamentálnosti a exemplárnosti,⁶⁴⁾ kde mimo jiné ukazuje, že tyto pojmy nejsou navzájem rozporné, ani nejsou toliko sousedícími oblastmi v celkovém problému, nýbrž pokoušejí se interpretovat tento problém jako celek vždy z jiného hlediska. Klafki se v závěru zřejmě příliš optimisticky domnívá, že je tento problém vhodný k tomu, aby dal základ jednotně odstupňovanému novému obsahu západoněmeckého školství. Při obtížnosti problematiky se nediví tomu, že četné pokusy o výklad jsou jednostranné nebo nedostačující, ostatně stejně

⁶⁰⁾ H. Scheuerl: *Das Exemplarische auf der Volksschuloberstufe*, in: č. 55, s. 86n.

⁶¹⁾ E. Meyer: *Praxis des Exemplarischen*, Didaktische Dokumentationen aus dem Unterricht in der Volksschuloberstufe. Stuttgart 1962.

⁶²⁾ O. c., viz č. 61, s. 150.

⁶³⁾ *Pädagogisches Lexikon*, vyd. H.-H. Grothoff a M. Stallmann, Stuttgart 1961.

⁶⁴⁾ W. Klafki: *Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische*, in: č. 63, s. 190n.

tak většina kritických námitek. Uskutečňování v praxi pokračuje podle Klafkiho jen pomalu.

Pro úplnost lze z Klafkiho stati i z níže uvedené Heinrichsovy knihy uvést ještě Huga Möllera s pojmem »das Elementarische.«⁶⁵⁾ Jde mu na elementárním stupni o přímé »vniknutí« (Eintauchen) do specifického media příslušného oboru jakožto předpoklad pro chápání, co je elementární, tedy o jistou formu idealistického intuitivismu.

Roku 1961 vyšla též kniha Wilhelma Flitnera o vyšším stupni gymnasia,⁶⁶⁾ zaměřená k ideálu »moderní studijní školy« podle návrhu Německého výboru pro výchovu a vzdělání z roku 1959. Přestože Flitner ukazuje vzdělávací neúčinnost pragmatického principu, uskutečňovaného pouhou sumací jednotlivých věd ve škole, a mluví o možnosti obnovení starého úkolu univerzálního vzdělání, zůstává u požadavku »Iniciace« a pojem exemplárnosti se u něho objevuje jen mimochodem v souvislosti s díly klasické literatury.

Téhož roku rovněž vyšel Heriberta Heinrichse výše citovaný dobře informující spis o ohniskách novodobé didaktiky.⁶⁷⁾ Exemplárnost je Heinrichsovi po političnosti druhým ohniskem. Kromě vylíčení vývoje diskuse o exemplárním vyučování a jeho teorii uvádí podrobně jako konkrétní paradigmatický příklad práci okolo deníku Anny Frankové. Exemplární postup dává dítěti podle Heinrichsova rovněž příliš jednostranného názoru aspekty, nikoli systémy. Razí pojem *perspektivního učení*, které má v devátém (závěrečném) ročníku národní školy otevřít žákům základní perspektivní přístup k porozumění životu i sobě samému. Perspektivnost je ke vzdělání zajisté velmi potřebná, nelze však souhlasit s Heinrichsem v tom, tvrdí-li na jednom místě, že se v perspektivním vyučování musí skoncovat se systematickou souvislostí. V perspektivním vyučování vidí Heinrichs pokračování exemplárnosti, avšak nakonec považuje přece jen za nutné zajistit ve vyučování kontinuitu. Heslo »odvaha k mezeře« nahrazuje heslem »odvaha k perspektivě«.

Cenný příspěvek k diskusi o exemplárnosti podal roku 1963 vzpomenuť jíž Karl Odenbach ve svých studiích k didaktice přítomnosti.⁶⁸⁾ Po shrnutí dosavadní diskuse a zvláště Scheuerlova rozboru se pokouší o všeobecnou definici pro exemplárnost, která by zahrnovala všechny pojmy v diskusi uvedené, v tom smyslu, že exemplární je vědění, pochopení, schopnost, které nejsou získány jen pro určitý úkol, nýbrž zároveň člověku umožňují samostatně řešit řadu podobných úkolů: vědění o dovednosti musí být přenosné. Tuto přenosnost autor analyzuje a dovolává se přítom výše uvedené knihy Rothovy. Ptá se pak, co je přenosné, poukazuje na komplexnost učební látky a s připomenutím Wagenscheina a Copeiho na to, že tu jde rovněž o těžko zjištělné citové komponenty, načež se pokouší stanovit vzhledem k racionální stránce učebních komplexů, jaké možnosti tu má žák národní školy až do devátého ročníku. Plný přenos je podle autora možný u metod řešení, rozvíjených zvláště v počtech a geometrii, rovněž v některých pracovních technikách, například v účelném používání příruček. Omezený je přenos v pojmu zákona, zvláště pokud nejde o přírodní zákony. V blízkosti zákonů jsou souvislosti působení

⁶⁵⁾ H. Möller: *Elementarischer Unterricht*, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 1957.

⁶⁶⁾ W. Flitner: *Die gymnasiale Oberstufe*, Heidelberg 1962.

⁶⁷⁾ O. c., viz č. 4.

⁶⁸⁾ O. c., viz č. 7.

a kauzální řady. Širokým polem jsou obrazy, a to nikoli pouze optické. Ještě širší než obrazy jsou poznatky objasňující životní formy. Nejobtížnější je získání a přenos způsobů interpretace (Deutungsweisen) tam, kde konkrétní jev má objasnit skrytý smysl (hintergründig). Zdůraznění pojmu přenosu (transferu), kterého se dotýkal už H. Roth, pro teorii exemplárního vyučování a učení je podstatným Odenbachových přínosem.

Ve svém posledním díle o teorii vzdělání a didaktice⁶⁹⁾ z let 1963—1964 podtrhuje Wolfgang Klafki v kapitolách o kategoriálním vzdělání tezi, že obsah a metoda jsou nerozlučně korelativně spojeny a že tedy metodické vzdělání je nutným momentem každého vskutku vzdělávacího osvojování duševních obsahů. V problematice elementárnosti, exemplárnosti a fundamentálnosti vidí »čtvrtou dimenzi didaktického pole«.

Kromě knih cele věnovaných exemplárnímu učení vychází po celá léta množství článků zvláště v Německé spolkové republice, ale diskuse a její důsledky se projevují i v zahraničí. Dokladem toho je kniha švédské učitelky a redaktorky Margit Mändlové, jejíž pozitivně přijatý spis o výchově vyučováním z roku 1931 vyšel v německém překladu.⁷⁰⁾ Autorka se zúčastnila výše vzpomínutého Pedagogického týdne v Mohuči a problematiku exemplárního principu rozbírá zcela v duchu západoněmeckých stoupců exemplárnosti, avšak absolutizuje názor v německé diskusi jen zřídka projevovaný, že periodové (epochové) a exemplární vyučování nelze od sebe oddělovat, protože mají stejný cíl, totiž výchovně vzdělávací vyučování, které je podle autorky ve Švédsku takřka »oficiální«. O nesprávnosti takového zjednodušování svědčí sama západoněmecká diskuse.

Zvláště silně proniklo exemplární učení do Rakouska. V roce 1962 uspořádala vídeňská městská školní rada pro učitele hlavních škol konference na téma »Exemplární učení, otázky aktuálního vyučovacího a učebního postupu«. Výsledkem byly zásady o exemplárním vyučování a učení obecně i pro jednotlivé učební předměty, uveřejněné v časopise »Erziehung und Unterricht«⁷¹⁾ s řadou přednášek na toto téma. A tak se doporučení exemplárního učení dostalo i do učebních osnov národní a hlavní školy⁷²⁾ ve stejném znění pro oba typy školy, že »proti množství látky, na první pohled snad matoucí, zvláště ve věcném učení, stojí zásada uspořádání a výběru učební látky (Bildungsgut), jakož i exemplárních způsobů práce«.

Domníváme se, že z naší stati vyplývá užitečnost poznat západoněmeckou diskusi o didaktickém principu exemplárnosti. Jeho celkové hodnocení by však bylo předčasné, a to nejen z hlediska jeho teoretických východisek světonázorových a pedagogických, nýbrž i pro naše nedostatečné znalosti západoněmecké praxe, o které se mluví a píše většinou jen obecně. Chybějí zde, pokud je nám známo, vědecké experimentální práce. Přesto mohou některé prvky obsažené v dosavadní západoněmecké diskusi přispívat k zamyšlení nad základními didaktickými problémy naší socialistické školy. Komplexnosti této problematiky ovšem škodí jakékoli zjednodušující formule. Proto nás těžko uspo-

⁶⁹⁾ W. Klafki: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1963, 2. vyd. 1964.

⁷⁰⁾ M. Mändel: *Erziehung durch Unterricht*, *Periodenunterricht und exemplarisches Lehren in sinngemäßer Anwendung*, Bad Heilbrunn 1963.

⁷¹⁾ *Das exemplarische Lernen und Lehren bei Zehn- bis Vierzehnjährigen*, in: *Erziehung und Unterricht*, r. 1962, č. 8.

⁷²⁾ *Lehrpläne für die allgemeinbildenden Pflichtschulen in Oesterreich*, Band I, Volksschullehrplan 1963, Band II, Hauptschullehrplan b. r.

kojí například pokus stručně charakterizovat exemplárnost v knize Josefa Dolcha o základních pojmech pedagogického odborného jazyka.⁷³⁾ Tento autor ostatně sám dodává, že pravé porozumění tomu, co se míní a chce, vyžaduje studium originálních spisů. Je ovšem samozřejmé, že nebudeme akceptovat politický ani ideologický přízvuk úvah o exemplárnosti tam, kde se vyskytuje. Jakožto nástroj zkvalitňování a prohlubování vzdělání nepotřebuje princip exemplárnosti ani jednoho, ani druhého.

Uvedená západoněmecká diskuse se v některých bodech přibližuje výsledkům americké diskuse o problémech školního vzdělání, otvírajících nové cesty k učení a vyučování, shrnuté ve spise J. S. Brunera o vzdělávacím procesu,⁷⁴⁾ například o struktuře učebních předmětů, o zvládnutí základních pojmů, o intuitivním myšlení a o významu zájmu žáků o probírané učivo, o vytvoření jejich postoje k učení a ke zkoumání, k dohadům a domněnkám, o metodě objevování, o metodě poskytování základních vědomostí dětem se zřetelem k jejich zájmům a schopnostem, o problematice přenosu atd.

Jestliže u nás akademik O t o k a r C h u p ve snaze odstranit přemíru učiva a umožnit zároveň hluboké integrované vzdělání socialistického člověka rozpracovával *pojem základního učiva*, do něhož zahrnul ve svých posledních formulacích⁷⁵⁾ »všechny prvky podstatné, nezbytné, formující ducha i tělo člověka, prvky tvořící důležité články v řetězu vědní soustavy, vyhovující cíli a účelnosti se zřetelem k potřebám společenským, individuálním, odstupňované podle věku a schopností dětí«, je nesporné, že tu jsou styčné body, jestliže ovšem v exemplárním učení zůstane zachován požadavek výsledné ucelenosti a soustavnosti vzdělání, vyslovený, jak výše uvedeno, i některými západoněmeckými pedagogy, a jestliže se bude důsledně dbát výchovy k marxistickému světovému názoru, diametrálně protikladnému západoněmeckému »obrazu člověka«, který roku 1931 podrobil nesmlouvavé kritice Werner Dorst.⁷⁶⁾

Do redakce došlo v říjnu 1965.

⁷³⁾ J. Dolch: *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*, 3. vyd., München 1960.

⁷⁴⁾ J. S. Bruner: *The Process of Education*, přel. J. Kopecký, edice Ústavu pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků v Praze, sv. 12, Praha 1964; zlepšený překlad s názvem *Vzdělávací proces* v SPN, Praha 1965.

⁷⁵⁾ Otokar Chup: *Teorie základního učiva*, Sborník Z teorie výchovy a vyučování, Praha 1962, s. 114.

⁷⁶⁾ W. Dorst: *Menschenbildung in Westdeutschland*, Berlin 1961.