

Prof. PhDr. MILOSLAV SÝKORA, CSc.,
pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Vyučování chápeme jako základní institucionální formu výchovy. V tomto vymezení již předjímáme nové přístupy a jim odpovídající poznatky o této otázce. Výchovnost vyučování, výchovný charakter vyučování nebo dokonce výchova ve vyučování (totiž vedle vzdělávání ve vyučování) — tak se již po desetiletí předkládá a řeší jeden z nejzávažnějších problémů didaktiky i pedagogiky. Jistě by bylo možno v tom či jiném období prokázat jisté oslabení pozornosti výchovným aspektům vyučování — zpravidla pod vlivem společenských podnětů pramenících z úspěchů vědy a rozvoje techniky, v posledních desetiletích zejména v souvislosti s jednostranným pojetím vědeckotechnické revoluce. Stejně tak lze prokázat také období vypjaté pozornosti k otázkám výchovy ve vyučování (resp. k otázkám výchovnosti vyučování). Také vzrůst společenských požadavků na výchovnost vyučování, tj. na úroveň a účinnost jeho formativních účinků, je i vždy byl vázán na dynamické změny společenského vývoje. Projevoval se jako reálný tlak společenských institucí na školu, na charakter vyučování i na další aktivity školou zajišťované (jde o takové aktivity, jejichž institucionálním základem také je nebo může být škola), ale také jako tlak na aktivity učitelů a funkcionářů školy, jako nároky na činnost žáků a nepřímo též na činnost rodičů, na pojetí učebnic i na množství dalších otázek.

Všechny tyto a mnohé jiné aktivity a tlaky představují poměrně dobře zachytitelné jevy. Moderní věda je může pomocí celé řady prostředků empiricky zkoumat a následně vyjadřovat ty obecné a zákonité tendence, jež se v nich projevují. Tyto úkoly si může klást zejména současná věda, neboť si uvědomuje historickou a společenskou podmíněnost výchovy i jejích dílčích forem a dokáže odtud těžit řadu nových teoretických poznatků a metodologických stanovisek. Chceme-li tedy hlouběji prozkoumat výchovný charakter vyučování, měli bychom se nejprve zabývat metodologickými otázkami.

1. METODOLOGICKÉ ASPEKTY ZKOUMÁNÍ VÝCHOVNÉHO CHARAKTERU VYUČOVÁNÍ

Již v úvodní větě jsme charakterizovali vyučování jako formu výchovy. Znamená to, že zastáváme stanovisko poněkud odlišné od názorů některých současných autorů. V historické i v současné literatuře se totiž často rozlišují vzdělávací účinky vyučování — k nim se počítají zejména vědomosti, dovednosti a návyky vztahující se k základům věd, a dále výchovné účinky vyučování, k nimž se počítají zejména světonázorové vlastnosti (poznatky, postoje, přesvědčení), mravní a volní vlastnosti, estetické poznatky, postoje a vlastnosti, resp. struktura osobnostních hodnot, tělesná zdatnost a zdraví, případně i řada dalších vlastností.

Například již u Komenského nacházíme na mnoha místech jeho díla názor (z hlediska praxe oprávněný a správný), že člověku nestačí znalosti, že musí získat a vykazovat se též mravními vlastnostmi a vírou nebo přesvědčením (ideologické a světonázorové vlastnosti). Jednotu tří strukturálních složek výchovy — výchovy rozumové, výchovy mravní a výchovy světonázorové (náboženské) Komenský odvozuje z filozofických, ideologicko-světonázorových a pedagogických východisek — z analýzy postavení člověka ve světě, tj. v přírodě a v lidské společnosti. A přesto se tato jednotu celistvé výchovy Komenskému rozdvouje — právě na vzdělávací a výchovné účinky vyučování. Kdy a jak k tomu dochází?

Podrobnější zkoumání ukazují, že k tomuto rozdvojení dochází v okamžiku, kdy se Komenský začne zabývat (například ve Velké didaktice) konkrétními úkoly vyučování, nebo — přesněji řečeno — konkrétními úkoly učitele při vyučování. A právě ze stanoviska učitele se celistvost výchovy jakoby nutně rozpadá: učitel se zaměřuje na dílčí cíle, jako je naučit své žáky číst a psát, ale dokonce i na subdílčí postupné cíle, jež mohou být splněny v určité části (v organizační jednotce) vyučovacího procesu. Vlastní „technologie“ vyučování je zaměřena především na vzdělávací úkoly vyučování. A nyní nastupuje pedagogická teorie a připomíná učiteli výchovné úkoly. (Jak již jsme upozornili, nejde zdaleka pouze o záležitost teorie. Také společenská praxe klade na vyučování, na učitele a na školu vůbec značné „výchovné“ požadavky a vždy — v celých dějinách vyučování — jsou tyto požadavky podloženy velmi reálným tlakem na výchovnost vyučování.)

Odtud můžeme odvodit první závažný metodologický poznatek: pro pedagogickou vědu je velmi důležité uvědomit si, z jaké výchozí metodologické pozice vyučování zkoumá, tj. pozoruje, popisuje, formuluje své explanace o vyučování, případně předpovídá další průběh vyučování, jeho výsledky a následky, jeho budoucí vývoj.

Jestliže se například pedagog-badatel ztotožní s omezenou dílčí pozicí učitele ve vyučování (přes svou vedoucí úlohu je učitel jen jedním z prvků vyučování, oproti objektivitě vnitřní a vnější určenosti vyučování je „tento“ učitel vlastně nahodilostí) — a to je skutečná, historicky dlouho přetrvávající metodologická pozice pedagogiky, resp. didaktiky —, pak jsou odpovídající deskriptce vyučování, explanace o vyučování i predikce budoucího vývoje vyučová-

ní nebo jeho stránek (jevů) touto výchozí pozicí ovlivňovány a omezovány.

Projevuje se to například ve výše popsaném rozštěpení formativních účinků vyučování na vzdělávací a výchovné. Pro učitele jsou vzdělávací účinky vyučování primární — tvoří bezprostřední předmět i výsledek jeho činnosti, jsou též předpokladem jeho další činnosti. Výchovné účinky vyučování jsou vždy jakoby druhotné. Učitel sice chápe, že jeho žák se musí vykazovat i mravními (atd.) vlastnostmi, ale ty vznikají jednak především mimo vyučování, v rodině, ve vrstevnické skupině, ve styku s mimoškolním prostředím žáka, jednak ve vyučování, ale druhotně: učivo může mít mravní, světonázorový či esteticko-výchovný efekt (a podobně i efekt z hlediska vlastenecké, internacionální, branné atd. výchovy). A tak se v učebnici jazyka odvozují jednotlivé varianty gramatických kategorií na tzv. výchovném materiálu, učebnice matematiky jsou plné úloh s „výchovným“ obsahem, v učebnicích dějepisu a zeměpisu se na každém kroku setkáváme s „výchovně“ laděným ilustračním materiálem. Ale také při realizaci vyučovacího procesu si učitel všímá „aktuálních“ témat — výročí, politických a kulturních událostí, často zcela neústrojně a uměle spojuje učivo s různými „výchovnými“ aktualizacemi.¹

Nejde nám o to, aby byly předmětně obsahové složky vyučování (učební materiál, resp. učivo) výchovně indiferentní. Na těchto příkladech chceme ukázat právě onu druhotnost, resp. aditivnost, tzv. výchovných aspektů a účinků vyučování. Vzdělávací účinky vyučování jsou plánovány a očekávány, kvůli nim se vlastně vyučování realizuje. Ale vyučování má ještě další — výchovné účinky (atd.).

Jak ukázala J. Skalková, v praxi zpravidla přetrvává „jakýsi paralelismus obou obsahových sfér (tj. teoretického poznávání, které se opírá o vědu, a zkušeností a informací, jejichž zdrojem je praxe, pozn. M. S.), což neumožňuje plně realizovat potenciální vzdělávací a výchovné možnosti“. Autorka upozorňuje na přetrvávání jednostranně verbalizujícího a abstraktně teoretizujícího pojetí vyučování, což mimo jiné blokuje mnohé potenciálně výchovné účinky vyučování.²

Jev paralelismu obsahových zdrojů vyučování a s tím též související paralelismus vzdělávacích a výchovných účinků vyučování si vyžaduje podrobný výzkum. Na příkladu Komenského se ukázalo, že pro tento paralelismus nenacházíme teoretické důvody, když se pokoušíme teoretickými prostředky analyzovat postavení člověka ve světě. Rovněž v praktickém životě dospělého člověka jen těžko dokážeme rozlišit různé stránky jeho společenského bytí a praktických aktivit, jimiž se toto bytí realizuje, z hlediska toho, zda byly zformovány výchovnými nebo vzdělávacími účinky vyučování, případně výchovy jako souhrnného společenského jevu. Tímto stanoviskem nepopíráme možnosti z vědeckých nebo jiných důvodů zaujmout abstraktní stanovisko, jehož předmětem se stane ta či ona relativně samostatná stránka tohoto společenského bytí lidského jedince. Bez takové možnosti by věda nebyla možná.

Odtud vzniká zajímavá otázka: jak a proč je spojen uvedený paralelismus s vyučováním? K hlubšímu objasnění těchto otázek jsme provedli teoretickou analýzu tzv. intencionálního charakteru výchovy (resp. vyučování) a teoreticko-empirickou analýzu tzv. artefaktů vyučování.³

Problém intencionality bezprostředně souvisí — jak se ukázalo — s výchozí metodologickou pozicí pedagogické vědy při zkoumání vyučování. Máme vlastně dvě možnosti: jednak můžeme brát v úvahu ty účinky vyučování, jež jsou zamýšleným produktem záměrné činnosti učitele, popřípadě jsou efektem záměrného uspořádání učebnic, či dokonce můžeme uvážit i účinek sebevýchovných aktivit žáků, ať už byly vyvolány učitelem, učebnicí nebo jinak. Implicitním teoretickým obsahem tohoto stanoviska je pojetí výchovy jako intencionálního a společensky hodnotného formativního procesu. Funkčním nositelem intencionality veškerého výchovného působení je učitel, resp. též učebnice nebo jiné zdroje. Různé další, tj. nezáměrné a společensky málo hodnotné nebo zcela nehodnotné formativní účinky vyučování připadají na vrub rušivých vlivů a za výchovu je nelze uznat.

V marxistické pedagogice se někdy setkáváme se snahou podříditi praxi, její reálnou podobu, našim teoretickým představám, zejména představám o žádoucím stavu praxe, tj. žádoucím z hlediska cílů a potřeb socialistické společnosti. Toto stanovisko je chybné: místo reality se teorie zabývá abstraktními ideály a normami a snaží se pomocí svých, tj. pouze teoretických prostředků přizpůsobit skutečnost vyabstrahovanému ideálu. Věda však musí zaujímat objektivní stanoviska: správná a pravdivá není v tomto případě teorie, nýbrž právě realita, a to i tehdy, jestliže se s jejím stavem nemůžeme spokojit. Věda se musí zajímat o objektivní vztahy v této realitě, neboť jen tak může odhalit příčiny nežádoucího stavu. Teprve na základě poznání objektivních vztahů může věda dospívat k aplikacím, tj. například k vytváření angažovaných společenských projektů v jednotlivých institucionálních formách výchovy. V opačném případě se sice věda od samého počátku tváří angažovaně, ve skutečnosti však pouze opakuje normy a představy o ideálním (a z hlediska potřeb společnosti žádoucím) stavu jevů reality, aniž může přispět k jejich reálné změně. Pedagogika, chce-li být vědou, se však nemůže spokojovat s vykládáním žádoucího stavu skutečnosti, s postulováním její ideální podoby a se zaujímáním normativních stanovisek ke skutečnosti. Naopak — tak jako každá jiná věda musí v míře dané objektivními determinacemi výchovy usilovat o změnu skutečnosti. K tomu však lze dospět jen na základě poznání objektivních zákonů, jimž je společenský jev výchova podřízen.

Nyní je již snadné zformulovat alespoň v teoretické podobě druhé hledisko: věda musí při zkoumání vyučování zaujmout takovou výchozí metodologickou pozici, aby mohla zvažovat, tj. registrovat, vysvětlovat a teoreticky hodnotit souhrn všech formativních účinků, které vznikají ve vyučování a v důsledku vyučování, jimiž se vyučování celkově projevuje. To však znamená vzdát se kritéria intencionality, pokud je za jediného nositele intencionality fakticky pokládán učitel.⁴

Nové kritérium, jež by odpovídalo této univerzální badatelské pozici, může být zformulováno takto: Formativní účinek vyučování je objektivně vázán na všechny ty prvky, vlastnosti a stránky vyučování, které nutí žáka (nebo žákovi umožňují) vynakládat jeho osobní síly, schopnosti a další vlastnosti specifickým

způsobem. Žák se tak stává aktivním subjektem vlastní specifické činnosti, při tom používá své dřívější osobní síly, vlastnosti a schopnosti, zčásti je nucen je modifikovat a zčásti si vytváří nové síly, schopnosti i další vlastnosti.

Tento formální popis formativních účinků vyučování má jeden závažný nedostatek: neukazuje podstatnou určenost tohoto procesu, totiž jeho společenskou určenost. Formativní účinek vyučování na lidského jedince — žáka vzniká, probíhá a svými účinky se projevuje ve specifické struktuře společenských vztahů, čili ve vyučování, a ve všeobecné struktuře společenských vztahů (tj. ve společnosti), jejichž průsečíkem daný lidský jedinec — žák je.⁵

K ověření metodologického významu tohoto univerzálního kritéria formativních účinků vyučování jsme prozkoumali — jak už bylo uvedeno — artefakty vyučování. Tímto termínem označujeme souhrn souběžných, nežádoucích nebo nezáměrných formativních účinků vyučování, které lze prokázat vedle záměrných (intencionálních, očekávaných) účinků, jako jsou formování vědomostí, dovedností, návyků, postojů ap. Nejprve uvedeme přehled nejčastěji se vyskytujících artefaktů vyučování (přesněji řečeno jde o tzv. tradiční, tj. slovně názorné vyučování):

- opisování, napovídání a jiné druhy nedovolené spolupráce žáků (podvádění);

- záškoláctví (nezdůvodněná absence při vyučování, tj. máme na mysli objektivní důvody);

- postupná ztráta motivační účinnosti vyučování, vznik a postupné prohlubování negativistických postojů žáků k některým vyučovacím předmětům, k vyučování a škole vůbec, k učitelům, ke vzdělávání a vzdělání (tyto tendence sílí u části žáků s narůstající délkou školní docházky);

- postupné prohlubování individualistických rysů osobnosti žáků s přibývajícím délkou školní docházky a s tím související nízká schopnost tradičního vyučování formovat a ovlivňovat kolektivistické vlastnosti žáků (některé práce například zpochybňují možnost vytvářet kolektiv prostřednictvím vyučování);

- slovně názorné vyučování ve své klasické formě velmi účinně omezuje aktivitu žáků při vyučování a naopak vnucuje žákům roli pasivních objektů a pozorovatelů vyučování (viz práce J. Skalkové)⁶;

- bezprostřední konfrontace některých idejí a principů, které škola a učitel předkládají žákům, s každodenním životem žáků, s idejemi a principy, které se fakticky prosazují v bezprostředním i širším sociálním (mimoškolním) okolí žáků, působí někdy nepříznivě na výchovný účinek vyučování, vede k výchovnému formalismu a ke snižování nebo dokonce ke ztrátě autority školy, vyučování, učitelů;

- jiné.⁷

Artefakty vyučování jsou — jak jsme již uvedli — nezáměrné formativní účinky vyučování. Nelze je vysvětlit podle kritéria intencionality, jsou však reálnou součástí souhrnných účinků slovně názorného vyučování. I když bychom je podle kritéria intencionality neměli k výchově počítat, nelze pominout fakt, že určité pojetí vyučování doprovázejí jako jeho objektivní důsledky. Učitel v socialistické škole si neklade za cíl zformovat u žáků tyto artefak-

ty, nejsou tedy součástí intencionálního projektu vyučování. Přitom je nesporné, že tyto artefakty narušují a často i znehodnocují zamýšlené výchovné účinky a omezují reálnou účinnost výchovného působení vyučování.

Je tedy zřejmé, že nedostačující kritérium intencionality musíme nahradit obecnějšími a současně podstatnějšími kritérii. Nemůžeme zřejmě za výchovu pokládat pouze záměrné a žádoucí působení, neboť reálná existence artefaktů ukazuje, že toto žádoucí a záměrné působení nepřímou vede k nežádoucím a nezamýšleným účinkům. Současná věda musí uvažovat takto: máme zde jistou celistvost formativních účinků — záměrných i nezáměrných, přímých i nepřímých, z hlediska společnosti hodnotných i nehodnotných. Tato totalita účinků odpovídá nikoliv intencím učitele (v případě jiných forem výchovy vychovatele), nýbrž reálné totalitě systému vyučování. Zatím není důležité, že jsme tuto totalitu vyučování blíže neurčili. Jde totiž o to, že nyní chápeme totalitu účinků v přiřazení totalitě jistého funkčního systému včetně jeho všeobecného společenského určení. Schematicky si odpovídající změnu výchozí metodologické pozice můžeme znázornit takto:

a) vzdělávací a výchovné účinky vyučování	= funkce	{ záměrů učitele (jiných zdrojů intencionality, například učebnice) a jeho činnosti
b) souhrn formativních účinků na žáka	= funkce	{ totality systému vyučování, učitel je pouze jedním z prvků vyučování (i když je jeho „hybatel“)

Formativní účinky vyučování na žáka prostě nejsou dány především a pouze záměry učitele, jeho odbornými schopnostmi a dovednostmi tyto záměry realizovat, nýbrž objektivními mechanismy, které se uplatňují nezávisle na vědomí učitele nebo jiných osob. Tak jako v jiných oblastech a formách společenské praxe i ve vyučování platí, že čím lépe si učitel (jiný subjektivní činitel souhrnné totality vyučování) tyto objektivní mechanismy a jim odpovídající vztahy (zákony) uvědomuje, tím účinněji je dokáže ovládat a využívat. Teprve na základě znalosti univerzálních (obecných) zákonů, jimiž se řídí fungování totality systému vyučování včetně její společenské determinace, dokážeme teoreticky navrhovat a v praktických projektech realizovat takový komplex formativních účinků vyučování na žáky, v němž jsou nepříznivé a nezamýšlené účinky omezeny nebo dokonce zcela vyřazeny.

Význam různých prakticky uplatňovaných variant rozvíjejícího vyučování tedy nespočívá pouze v odstranění těch či oněch artefaktů klasického slovně názorného vyučování, přičemž se současně zvyšuje účinnost primárních formativních účinků (v tradičním smyslu vzdělávacích). Samotná změna koncepte vyučování, tedy kvalitativní změna totality systému vyučování, nás vede k posuzování mnohých zásadních teoretických principů a stanovisek v didaktice i v jiných vědních disciplínách pedagogiky. Moderní didaktické teoretické vědění směřuje k univerzalitě. Univerzální teorie vyjadřuje univerzální vztahy ve zkoumaném systému, včetně vztahů všeobecné určenosti tohoto systému⁸, a teprve ve své univerzální formě je spolehlivým základem pro formulování parciálního

účelového vědění, například parciálního vědění učitele ve vyučování. Stejně jako v jiných vědních oborech i v pedagogice platí a stále více bude platit, že dokonalost dílčího aplikačního vědění závisí na dokonalosti výchozího univerzálního vědění o dané oblasti reality.

Jakmile jsme opustili kritérium parciální intencionality (a také společenské hodnotnosti) jako základní pro určení podstaty výchovy a jakmile jsme přijali nové — univerzální — kritérium, totiž kritérium totality formativních účinků vyučování, můžeme a dokonce též musíme též jinak teoreticky vyjádřit problém výchovných (a také vzdělávacích) účinků vyučování. Nyní pro nás v teoretické rovině existuje pouze jeden druh formativních účinků vyučování — souhrn všech reálných formativních účinků, které jsou (přímo či nepřímo, záměrně či nezáměrně, atd.) vyvolávány či způsobovány vyučováním. Tuto souhrnnou totalitu formativních účinků vyučování můžeme dále analyzovat. To již záleží na dalších kritériích, která zavedeme nebo která se uplatní implicitně v našich úvahách a jiných operacích.

Nic nám nebrání, abychom nyní postulativně zavedli (jako terminus technicus) pro vyučování toto teoretické určení: institucionální forma výchovy. Termín výchova se zde vztahuje ke všem zjistitelným formativním účinkům vyučování, současně ovšem (a tak je tomu i dosud) odkazuje i k něčemu mimo pouhé vyučování, jak dále vysvětlíme. V univerzálním teoretickém systému již není nutno rozlišovat několik druhů formativních účinků vyučování, například výchovné, vzdělávací a nežádoucí (tj. artefakty). Vedle čistě formálních důvodů pro to existují i věcné důvody.

Jak je známo, vedle vyučování existují ještě další formy výchovy: v rodině, v dětské a mládežnické organizaci, v institucích zájmové výchovy, atd. Každá z těchto forem (i další, zatím neuvedené) je rovněž určena mj. i specifickou totalitou svých formativních účinků (právě proto jde též o formu výchovy). Každá z těchto forem současně existuje jako relativně samostatná a tedy dílčí forma výchovy, každá z nich má rovněž specifický institucionální základ. Významem institucionálního základu určité formy výchovy se zde nezabýváme, je však značný.

Nyní můžeme vysvětlit ono odkazování se dílčí formy výchovy, například vyučování, na něco mimo sebe. Zavedeme další závažný pojem: *výchova* jako souhrnný společenský jev. Výchova totiž ve společnosti reálně existuje jako souhrn dílčích institucionálních forem výchovy. Jak jsme ukázali, jednou z nich — a to z některých hledisek nejdůležitější — je vyučování.

Vyučování zřejmě odkazuje na něco mimo sebe ze dvou důvodů: jednak — jako dílčí forma výchovy — na výchovu čili souhrnný společenský jev, jednak — svým souhrnným formativním účinkem — na formativní účinky jiných dílčích forem výchovy. Určenost vyučování jako jedné z dílčích forem výchovy má rovněž značný metodologický význam. Je totiž potřebné zkoumat souvislost různých forem výchovy z hlediska parciálních formativních účinků na žáka, jejich zastupitelnost a naopak instrumentální vázanost (účinek A je prostředkem a předpokladem k dosažení formativního účinku B). Předběžně lze říci, že pokud se specifická parciální formativní účinnost jiných forem výchovy

snižuje (a to absolutně, tj. určitá dílčí forma výchovy a její účinky z nějakých důvodů zcela chybí, nebo relativně, tj. v důsledku prohlubujícího se rozporu mezi faktickými formativními účinky a společensky žádoucími formativními účinky), vede to k empirickému tlaku na růst výchovnosti vyučování.

2. TEORETICKÁ ANALÝZA VYUČOVÁNÍ JAKO DÍLČÍ FORMY VÝCHOVY

Výsledky předcházející analýzy různých metodologických otázek výchovného charakteru vyučování vedly k rozlišení dvou možných pozic, z nichž vyučování poznáváme: parciální a univerzální. Univerzální hledisko nás přivedlo k uvědomění si relací totality systému vyučování (včetně jeho všeobecného určení) a totality formativních účinků vyučování. Současně jsme odmítli kritérium parciální intencionality jako jednostranné a omezené. Poté jsme dospěli k odmítnutí paralelismu vzdělávacích a výchovných (resp. ještě nežádoucích) účinků vyučování.

Použití formálních důvodů k argumentaci těchto změn samo o sobě nestačí. Jinak by totiž bylo možno postulativně zavést cokoliv. Uvedli jsme již závažný empirický argument, totiž existenci artefaktů vyučování. Ani tento argument sám o sobě v moderní vědě nedostačuje. Empirická existence artefaktů vyučování je vážným argumentem proti paralelistickým koncepcím výchovnosti vyučování, sama však nezakládá novou teoretickou koncepci. V předcházejícím výkladu jsme sice naznačili i další formální (zčásti i věcně podložené) argumenty takové koncepce, bude však třeba ji zdokonalit, prohloubit a poté vyzkoušet např. k vysvětlení příčin existence artefaktů i k vysvětlení paralelismu výchovných a vzdělávacích účinků vyučování.

Když jsme formulovali univerzální kritérium totality formativních účinků vyučování, zdůraznili jsme, že totalita formativních účinků vyučování je vázána na všechny prvky, vlastnosti a stránky vyučování, které žáka nutí nebo mu umožňují vynakládat jeho osobní síly, schopnosti a projevovat další vlastnosti specifickým způsobem. Právě díky tomuto mechanismu dochází ke změně (k modifikaci nebo k vytvoření nových) osobních sil, schopností a dalších vlastností žáka, vyučování má formativní efekt. Můžeme říci, že různé prvky, vlastnosti a stránky vyučování se zpředměťují v osobní síly, schopnosti a další vlastnosti žáka (žáků).

Nyní vzniká klíčová otázka: jak k tomuto zpředměťování dochází, které vlastnosti (stránky, prvky) vyučování mají potenci se zpředmětnit ve vlastnosti žáka? Formálně jsme již odpověděli: jde o všechny ty vlastnosti vyučování, jež se vyznačují potencialitou učinit žáka aktivním subjektem nějaké činnosti (obecněji: aktivním subjektem jisté struktury společenských vztahů).

Bylo by sice možné uvažovat o tom, jak se modifikují osobní síly, schopnosti a jiné vlastnosti žáků vlivem materiálních a dalších podmínek vyučování, tj. například charakterem architektonického řešení třídy a školy, nábytku ve třídě, pod vlivem režimu vyučovacího dne a týdne, atd. Bylo by možné (a často se to děje) zkoumat vliv určitých stránek vyučování na formování osobnosti žáka, například vliv vyučovacích metod, organizačních forem vyučování, variability stylu výchovně vzdělávacího působení učitele, vliv určité monotónní

strategie školního hodnocení, atd. Zkoumání těchto parciálních vztahů mezi určitou vlastností či stránkou vyučování a jejím efektem by však nijak nezdůvodňovalo odmítnutí paralelistických teoretických koncepcí výchovnosti vyučování, spíše naopak. Musíme se zřejmě pokusit nalézt jiný prostředek teoretické analýzy, který by již sám o sobě zaručoval potřebnou komplexnost, který by například jednoduše vysvětloval objektivní vázanost intencionálních a neintencionálních účinků vyučování. Zdá se, že takový prostředek lze nalézt v abstraktním pojmu společenská forma praktické činnosti lidí.

Vyučování může být charakterizováno nejen jako proces předávání poznatků nebo jako proces formování vědomostí, dovedností a návyků, případně i schopností a dalších vlastností žáků. Vyučování je z filozofického hlediska možno určit — stejně jako mnoho jiných oblastí nebo forem společenské praxe — též jako historicky určitou společenskou formu praktické činnosti lidí. Všechny dílčí formy výchovy včetně vyučování mají pravděpodobně shodný biologický (neurofyzilogický) základ — jsou jím jisté procesy a jisté rezultativní změny, které lze souhrnně charakterizovat pojmem učení, a to v biologických, psychologických, popřípadě i dalších interpretacích. Základem je tedy vždy jistý biologický (přírodní) proces. Ovšem ze společenského hlediska není ani tak rozhodující sama biologická podstata tohoto procesu (ta je na člověku nezávislá, i když její teoretická reflexe — pokud je správná — velice usnadňuje člověku příslušné osvojovací a ovládací činnosti), jako spíše společenská forma praktického ovládání a využívání tohoto přírodního procesu.

Také vyučování můžeme pokládat za společenskou formu praktického ovládání biologických procesů učení. (Historicky určitou společenskou formu vyučování jsme dříve nazvali koncepcí vyučování.) Co toto určení znamená? Vyučování je podřízeno struktuře a procesu celkové společenské dělby práce. To se projevuje jednak v jeho konkrétních vlastnostech (vyučování jako specifická totalita různých prvků, stránek a vlastností), jednak v jeho všeobecné určenosti jako dílčího společenského jevu. Ponechme stranou tuto všeobecnou určenost vyučování — lze ji vyjádřit a zkoumat pomocí pojmů jako: společenská funkce vyučování, podíl vyučování na obecném cíli výchovy v socialistické společnosti aj.

Konkrétnost vyučování neboli specifická celistvost vnitřních stránek, vlastností a prvků vyučování se pravděpodobně nedá postihnout různými aditivními (systémovými) modely. V nich se obvykle postupuje tak, že se nejprve teoreticky vyanalyzují prvky vyučování, ty se pak — zpravidla aditivně — spojují v systém. Vzniká však otázka: jaký jiný postup při teoretické rekonstrukci totality systému vyučování volit? Pokusme se odpovědět alespoň nepřímou — na příkladu. Jak jsou vlastně spojeny tzv. vzdělávací a tzv. výchovné účinky vyučování?

Jestliže chce učitel naučit žáky nějaký nový poznatek, musí vynakládat své síly a schopnosti tak, aby uvedl v činnost (a to požadovaným způsobem — ten je určen charakterem vyučovacího předmětu a specifikou daného učiva) specifické osobní síly, vlastnosti a schopnosti svých žáků. Dochází tedy ke k o o p e r a c i přímých (ale též nepřímých) účastníků vyučování. Nyní jde o to, že kaž-

dá kooperace je — bez ohledu na svou technickou a technologickou povahu (tj. na svůj předmětný a instrumentální obsah) — právě a především společenskou kooperací, součinností přímých i nepřímých účastníků — lidí. Lidé vstupují do kooperací — kooperačních vztahů, zůstávají v nich nebo je opouštějí z lidských důvodů, motivů. V průběhu kooperace lidé navazují, udržují nebo mění své vzájemné vztahy, popřípadě vztahy s dalšími lidmi. Postupně si osvojují a užívají určité materiální a duchovní prostředky, jejich činnost a součinnost se přizpůsobuje bezprostředním materiálním stránkám prostředí. Tato kooperace má jistý obsah, lze v ní rozpoznat perspektivy jednotlivce i kooperujících celků, postupně vznikají určité tradice.

Právě kooperace mezi lidmi sama o sobě (tj. právě jako sou — činnost), ale i díky svým předmětně obsahovým a instrumentálním stránkám, je zdrojem rozmanitých nároků a požadavků, vyžaduje od účastníků kooperace dodržování jistých pravidel, principů, norem. Účastník kooperace se musí již na jejím počátku vykázt určitými vlastnostmi. Tyto jeho vlastnosti (síly a schopnosti) se v průběhu kooperace mění; síly člověka se zvětšují o vlastnosti užívaných instrumentů: „Pracovní prostředek je věc nebo komplex věcí, které dělník vsunuje mezi sebe a pracovní předmět a které mu slouží jako vodič při jeho působení na tento předmět. Používá mechanických, fyzikálních, chemických vlastností věcí, aby jim dal v souhlase se svým cílem působit na jiné věci jako prostředky své moci. . . . Tak se stává předmět daný přírodou samou orgánem jeho činnosti, orgánem, který přidává ke svým tělesným orgánům, jimiž tedy navzdory bibli prodlužuje přirozené rozměry svého těla.“⁹

Jednotliví účastníci kooperace mnohostranně využívají efektu kooperace: jejich osobní síly jsou obohacovány o síly dalších osob, s nimiž vstupují do kooperačních vztahů. Děje se to v závislosti na formách styků čili na formách organizace kooperujících lidských jedinců. A tyto formy styků jsou zase objektivně určovány povahou předmětně obsahových stránek kooperační činnosti a instrumenty, které jsou při tom k dispozici, popřípadě i materiálními složkami bezprostředního okolí (a také ovšem všeobecnými, tj. společenskými podmínkami, za nichž ke kooperaci dochází).

Jak je zřejmé, každé začlenění lidského jedince do dílčí struktury společenských vztahů a do odpovídajících forem kooperace lidí již samo o sobě vede vždy k vynakládání jejich osobních sil, schopností a dalších vlastností. Za určitých okolností dochází v takové struktuře společenských vztahů k modifikacím nebo dokonce k formování nových vlastností a schopností člověka. Tyto závěry platí obecně, tj. pro kterékoliv struktury společenských vztahů. Jednotlivé formy výchovy a zejména pak vyučování jsou však ve srovnání s jinými formami společenské praxe formativně zvláště účinné.

Vezměme si například vyučování ve středověké škole — jde o tzv. koncepci dogmatického vyučování. Žáci přicházejí do školy v libovolné roční době a v libovolném věku. Nemohou se tedy učit současně stejné učivo. Předmětně obsahové složky vyučování jsou invariantní: jde o gramatická pravidla a lexiku latiny — dávno mrtvého jazyka, jde o přímé teze — součástí dogmatu — ty

jsou jednoznačně určeny textem Písma a jeho kanonizovanými interpretacemi. Odtud vyplývá, že je rovněž nepřipustná jakákoliv variabilita předmětně obsahových složek vyučování. To ale znamená, že kooperace účastníků vyučování musela být velmi neefektivní, nemohla totiž obsahovat celou řadu těch instrumentů (včetně metodických), které známe dnes. Formy styků účastníků dogmatického vyučování byly roztrženy podle vzoru (IU + IŽ + nŽ) – učitel mohl pracovat vždy pouze s jedním žákem, ostatním byla uložena samostatná práce. Přímou z těchto charakteristik kooperace účastníků dogmatického vyučování vyplývá princip (a současně normativní požadavek) strohé kázně, ale také nutnost téměř absolutní pasivity žáků ve vztahu k invariantním předmětně obsahovým složkám vyučování, stejně jako absolutní postavení učitele jako jediného nositele jedině pravého (a správného) vědění.

Na tomto příkladu názorně vidíme, že osvojování určitého pravidla latinské gramatiky bylo vždy přirozeně a nutně spojeno s určitými mravními požadavky, tj. s normativními požadavky na chování žáků jak přímo při osvojování řízeném učitelem, tak nepřímo při samostatné práci. Všeobecná společenská určenost dogmatického vyučování podmínkami feudální společnosti obecně i ve specifické modifikaci podmínek daného územního celku pak přímo ovlivňovala volbu obsahu i jeho interpretace, měla tedy bezprostřední světonázorové a ideologické, politické, právní, popřípadě ekonomické a další aspekty. Ty se odrážely ve znalostech a v myšlení žáků, v jejich názorech na svět a na postavení člověka v tomto světě, v jejich představách etických i estetických, v jejich chápání práva a mnoha dalších aspektů společenskopraktických vztahů lidí.

Ukazuje se tedy, že když při formování tezí o vyučování opustíme parciální pozici uvnitř vyučování, vyvstává zcela evidentně jednota formování poznatků (například o gramatickém pravidle latiny) i tzv. výchovných účinků vyučování. Současně by nebylo obtížné na konkrétním materiálu doložit, jak specifická imperativní atmosféra dogmatického vyučování vedla k formování různých nezáměrných a nežádoucích vlastností tehdejších žáků.

Všechny formativní účinky vyučování tak vznikají v jisté celistvosti, jejímž zdrojem je celistvost (totalita) systému vyučování. Jestliže učitel usiluje o to, aby žáky (žáka) naučil gramatickému pravidlu, nemůže svůj úmysl realizovat jinak než v určité formě kooperace, s jistým předmětným a instrumentálním materiálem (s určitými prostředky), za specifických i všeobecných podmínek. A všechny tyto stránky si vynucují na žákovi jisté vynakládání osobních sil, schopností a jiných vlastností. Z teoretických důvodů sice můžeme vyanalyzovat ty či ony stránky, například když použijeme analytický model tzv. složek výchovy, avšak tato možnost nijak nenarušuje totalitu formativních účinků vyučování. Taková analýza může dospět rovněž ke konstatování nedostatečné výchovné účinnosti, resp. výchovné nedostatečnosti jistého reálného vyučování oproti potřebám daného typu společnosti. Totalita formativních účinků vyučování se vyznačuje – jako ostatně každá společenská forma praktického ovládnutí nějakých přírodních procesů – určitou variabilitou. Tato variabilita může být sycena různými aspekty, prvky a stránkami vyučování. To však musí být specificky studováno.

Obdobným způsobem bychom mohli analyzovat jiné koncepce vyučování

včetně dnešních modernizovaných variant slovně názorného vyučování. Dílčí sondy ukázaly, že lze poměrně přesně charakterizovat objektivní vlastnosti vyučování ve vztahu k jejich formativním účinkům. Tak jestliže vyučování nutí žáka vynakládat síly, schopnosti a projevovat jiné vlastnosti důsledně individuálně, pokud tedy žák musí ve vyučování vycházet pouze ze svých dosud zformovaných potřeb a jiných zdrojů motivace, pokud se může a musí opírat pouze o své vlastní volní vlastnosti a o svůj individuální systém hodnot, pokud musí sám hledat řešení úkolu, provádět kontrolu řešení a pokud je hodnocen vždy pouze jako jednotlivec, tedy za to, co si on sám zapamatoval, za své (správné nebo chybné) varianty řešení, za míru svého individuálního úsilí atd., je vlastně po celou dobu své přítomnosti ve vyučování nucen vynakládat své síly, schopnosti a další vlastnosti jako izolovaný jedinec, důsledně individuálně. Nemůžeme tedy očekávat, že u něj budou zformovány předpoklady pro kolektivní kooperaci, zejména kolektivistické vlastnosti.

Také různé nedovolené formy spolupráce mezi žáky, k nimž dochází zejména v imperativní atmosféře vyučování, jsou jednak motivovány snahou vyhnout se (alespoň dočasně) neúspěchu a sociálním důsledkům z něho vyplývajícím, jednak jsou vlastně živelným či spontánním projevem kooperativnosti jako typicky lidské a zlidšťující podmínky života lidí. V jisté nadsázce můžeme říci, že dějiny člověka, dějiny jeho zlidšťování jsou vždy také dějiny spolupráce lidí, prohlubující se a stále intenzivnější kooperace (jak v makrorovině celkové společenské dělby práce, tak v mikrorovině vlastně kterékoliv dílčí praktické kooperační formy lidské činnosti). Jakmile se různé prostředky intenzivní kooperace zavedly do vyučování jako jeho základní dimenze (například v jednotlivých variantách koncepce rozvíjejícího vyučování), došlo nejen k výraznějšímu zvýšení efektivity vyučování při osvojování poznatků, ale zcela vymizely různé formy nedovolené spolupráce. Je to přirozené v situaci, kde jsou rozmanité formy spolupráce žáků s žáky, s učiteli i s osobami mimo vyučování běžným jevem a dokonce základním prostředkem vyučování. Za těchto okolností ztrácí napovídání, opisování a další formy nedovolené spolupráce smysl.¹⁰

Zdá se, že právě v různých experimentálních variantách rozvíjejícího vyučování, popřípadě některých paralelních empirických systémech, postoupilo zespolečenšťování vyučování natolik, že se neobejde bez intenzivní a rozsáhlé — přímé i nepřímé — kooperace. V důsledku toho se překvapivě mění účinnost vyučování, což platí — vyjádřeno v termínech tradičních paralelistických koncepcí — jak pro vzdělávací, tak i pro výchovné účinky. Současně se prudce snižuje výskyt tzv. nežádoucích formativních účinků čili artefaktů, které zpravidla úporně doprovázely tradiční slovně názorné vyučování.

3. ZÁVĚR

Na příkladu zkoumání výchovných aspektů vyučování, výchovného charakteru vyučování, nebo přesněji: vyučování jako dílčí institucionální formy výchovy se ukázalo, že tzv. strukturně systémový metodologický přístup ke zkoumání výchovy, jejích stránek a dílčích jevů, bude zřejmě vyžadovat kvali-

tativně nová stanoviska a teoretické principy. Jedním z výsledků studie je poznatek, že zřejmě nelze použít klasického aditivního modelu systému vyučování, při kterém se nejprve vyabstrahují prvky systému a potom se konstruuje systém. Také souvislost empiricky evidovatelných projevů a podstaty systému není jednoduchá a přímá. Při posuzování „výchovnosti“ vyučování jsme dospěli ke zjištění souvislosti totality (celistvosti) vyučování jako systému a totality odpovídajících formativních účinků. Účinným prostředkem při tomto posuzování se ukázala být didaktická kategorie koncepce vyučování.

I když je sice možné zkoumat výchovnost parciálních, vyanalizovaných a abstraktních stránek vyučování, například výchovnost činnosti učitele nebo výchovnost učebnice, nositelem výchovných účinků vyučování je jeho celistvost — jednota (a rozpornost) různých stránek, vlastností, případně i prvků vyučování. S oporou o práce J. Skalkové jsme ukázali, že na základě změny výchozí metodologické pozice při zkoumání vyučování lze odmítnout paralelistické teoretické koncepce vzdělávacích a výchovných účinků vyučování. Výchovnou čili formativní hodnotu mají všechny prvky, stránky a vlastnosti vyučování, které se vyznačují potencialitou zpředmětnit se v osobní síly, schopnosti a další vlastnosti žáka (lidského jedince). Výchovné a vzdělávací účinky vyučování lze oddělit a posuzovat pouze v abstraktním zjednodušení. Reálně však existují vždy současně, jako souhrn formativních účinků vyučování. Ten souhrnný formativní účinek všech dílčích forem výchovy, které na lidského jedince v jeho dosavadním životě působily, lze nazvat vzděláním (u nás například již J. Váňa a někteří další).

POZNÁMKY A LITERATURA

¹ Již na tomto místě zdůrazňujeme, že zde nechceme kritizovat úsilí učitelů nebo funkcionářů školské správy. Jde nám pouze o analýzu stavu pedagogické vědy (i jiných vědních oborů), neboť právě věda musí umět tyto — často málo účinné — aktivity vysvětlit: proč vznikají, proč se skutečný formativní efekt vyučování zvyšuje jen zvolna nebo dokonce vůbec, zatím co obdobné aktivity neúnosně narůstají.

² Skalková, J.: *Perspektivy realizace principu jednoty výchovy a vzdělávání ve vyučování*. Pedagogika, 38, 1988, č. 3, s. 258

³ O teoreticko empirickou analýzu šlo proto, že jsme sice vyšli z některých empirických výzkumů, popsaných v literatuře, např. J. Hvozdkem, R. Magerem, R. Correlem a dalšími autory, resp. i z vlastních empirických zkušeností z přímé práce ve škole, avšak výsledky uvedených výzkumů a zkušeností jsme sekundárně analyzovali pouze teoretickými prostředky. Jsme si vědomi, že přesnější výzkum artefaktů vyučování by bylo poměrně snadné provést odpovídajícími metodologickými prostředky. Mnohdy by však šlo o pouhé opakování výzkumů výše uvedených autorů.

⁴ V práci *Obsah vzdělání a dynamika společných přeměn*, Praha, SPN 1988, jsme problematice intencionality věnovali dílčí kapitolu. Problém je řešitelný pomocí Marxových pojmů vědomý cíl a vědomí cíle. Ukázalo se, že pouhé vědomí cíle dostačuje tehdy, pokud jsou známy všechny ostatní složky vědomého cíle — tj. společenskohistorického praktického projektu, jehož nositelem je jistá dílčí substruktura systému společenské dělby práce a především pokud jsou stabilizovaně zajišťovány dynamikou a příslušnými prostředky společenské dělby práce. Pro praktickou realizaci vyučování může

dostačovat učitelovo vědomí cíle tehdy, nabývají-li všechny ostatní složky a stránky vyučování (jeho celistvosti, tj. vyučování jako souhrnného společenského projektu čili vědomého cíle) optimalizované podoby, jsou-li stabilní. Tato stabilita nebo optimální průběh funkcí systému však vyžadují konstantní podmínky (vnitřní i vnější). Znamená to například, že by musel být zastaven nebo omezen vývoj společnosti.

Pokud naopak absolutizujeme omezenou parciální pozici učitele uvnitř systému vyučování (obecně: vychovatele v libovolné dílčí formě výchovy), pak důsledně uplatňování zjednodušeného pojetí intencionality vede k pedagogickému voluntarismu. Filozoficky objasnil tento případ K. Marx ve své třetí tezi o Feuerbachovi.

⁵ Toto určení (všeobecná struktura společenských vztahů) zahrnuje specifické historické podmínky čili vývojový stupeň společnosti, dále specifiku lokálních podmínek daného státu i nadstátní vlivy. Současně si musíme být vědomi dialektiky a dynamiky společenské praxe, její bohatosti oproti schématičnosti jakékoliv abstrakce. Jde prostě o to, že pro formování lidských vlastností, schopností a jiných osobních sil člověka není rozhodující ani psychofyzilogická podstata učení, ani rezultáty, jež vždy vystupují právě jako vlastnosti „tohoto“ člověka. Za rozhodující pokládáme právě to, že jde o lidské vlastnosti, jimiž se člověk začleňuje do bohatších a rozsáhlejších společenských vztahů, v nichž se stává — jak to výstižně vyjádřili klasikové pedagogického myšlení — více člověkem.

⁶ Skalková, J. — Procházková, J.: *K základům vyučovacího procesu*. Praha, SPN 1962; Skalková, J.: *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha, SPN 1971; Skalková, J.: *Od teorie k praxi vyučování*. Praha, SPN 1978. Musíme upozornit, že právě J. Skalková doložila, jak je nutné klasickou variantu slovně názorného vyučování změnit, aby došlo k omezení nebo k výraznému potlačení těchto jeho nepříznivých formativních účinků — artefaktů. K prostředkům této změny patří zejména uplatnění pozitivní motivace, problémových metod nebo skupinového vyučování.

⁷ Podrobněji jsme se artefakty vyučování zabývali ve studii *Vyučování — základní forma výchovy*, 2. část. In: *Socialistická škola*, 29, 1988/89, č. 4, s. 147—150.

⁸ Marxisticko-leninské pojetí univerzální teorie se liší od ideálu pozitivistického vědění právě ve stanovení všeobecné determinovanosti jakéhokoliv zkoumaného systému. Konkrétně: zkoumáme-li vyučování, pak všeobecná určenost vyučování zahrnuje určení vyučování jako společenského a přírodního jevu, vývoj tohoto určení a také vývoj (a podstatu) odpovídajících teoreticko empirických reflexivních systémů.

⁹ Marx, K.: *Kapitál*, I. díl. Praha, Svoboda 1978, s. 186

¹⁰ Viz k tomu: Sýkora, M.: *K teoretickým a metodologickým aspektům individuálního přístupu ve výchově*. *Jednotná škola*, 40, 1988, č. 9, s. 769—787.

МИЛОСЛАВ СЫКОРА

ОБУЧЕНИЕ – ОСНОВНАЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ФОРМА ВОСПИТАНИЯ

На примере исследования воспитательных аспектов обучения, воспитательного характера обучения, или точнее: обучения как частичной институциональной формы воспитания, выяснилось, что так наз. структурно-системный методологический подход

к исследованию воспитания, его отдельных сторон и частичных явлений, потребует, по всей вероятности, качественно новые точки зрения и теоретические принципы. Одним из заключений статьи является результат, что классическая аддитивная модель »си-

стемы» обучения, в которой, в первую очередь, абстрагируются «элементы» системы а только потом конструируется сама «система», очевидно неприменима. Также связь между эмпирически регистрируемыми проявлениями и сутью системы не простая и не прямая. При оценке «воспитательности» обучения мы выяснили связь между тоталитарностью (целостностью) обучения, и эта связь является системой и тотальностью соответствующих формативных воздействий. Эффективным средством этой оценки является дидактическая категория «концепция обучения».

Хотя и возможно исследование «воспитательности» частичных и абстрактных сторон обучения, напр. воспитательное влияние деятельности учителя или воспитательное влияние учебников, носителем воспитательного воздействия обучения является его компактность – единство (и противоречие) разных сторон, свойств, в случае необходимости, и элементов обучения.

MILOSLAV ŠYKORA

THE TEACHING, THE BASIC INSTITUTIONAL FORM OF EDUCATION

It was shown on the example of inquiring into educational aspects of the teaching the educational character of the teaching or more precisely: the teaching as a partial institutional form of education that the so called structurally systematic methodological approach to the inquiring into education, its aspects and partial phenomena will apparently require qualitatively new standpoints and partial phenomena will apparently require qualitatively new standpoints and theoretical principles. One of the results of the study is the information that it will not be evidently possible to apply the choice additive model of the „teaching system“ in which firstly the „elements“ of the system are deducted, and only then the system itself is constructed. Neither the connection

Ссылаясь на труды Я. Скалковой мы показали, что на основе изменения исходной методологической позиции при исследовании обучения, можем отказать от параллелистической теоретической концепции образовательных и воспитательных влияний обучения. Воспитательную или формативную ценность несут все элементы, стороны и свойства обучения, отличающиеся потенциальной возможностью превратиться в силу, способности и в ряд других свойств ученика (отдельной личности). «Воспитательные» и «образовательные» воздействия обучения можно отделить и рассматривать в абстрактном и упрощенном виде. Но в действительности они существуют всегда одновременно, как совокупность формативного влияния обучения. Это общее формативное влияние всех частных форм воспитания, влияющих на личность человека в его нынешней жизни, можем назвать образованием (в Чехословакии уже напр. Й. Ваия и другие).

among its manifestations and the substance of the system can be filed empirically nor is it direct. When considering the „educationality“ of the teaching we have found that there is a connection between the complexity of the teaching as a system and the complexity of corresponding formative aspects.

Even if it is possible to search after the „educationality“ of partial and abstract aspects of the teaching that have been analyzed, say the educationality of the teacher's activities or the educationality of the textbook, the carrier of the educational effects of the teaching is its complexity, its unity (and diversity) of various aspects, qualities, eventually also elements of the teaching. With the support of J. Skalková's works we have shown

that on the base of the change of the initial methodological position it is possible to refuse the parallelistic theoretical conceptions of formative and instructional effects of the teaching.

All elements and qualities of the teaching which are noted for the potencionality to make themselves personal energies, capabilities, and other learners' qualities, have a formative value. The „educational“ and „instructional“ effects of the teaching

can be separated and passed judgements on only in some abstract simplifications. In fact, however, they always exist together, as a summary of formative results of the teaching. This total formative effect of all the partial forms of education, which have influenced a human individual during his or her life, can be called the „education.“ (In our country already J. Váňa and some others.)