

Prostředky optimalizace výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu

PhDr. VÁCLAV VALENTA, CSc.,
Pedagogická fakulta, České Budějovice

Ve stati K některým otázkám optimalizace výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu¹ jsme na základě rozboru reálného výchovně vzdělávacího procesu na tomto typu školy v konfrontaci s teorií optimalizace dospěli k závěru, že jedním z významných prostředků optimalizace výchovně vzdělávacího procesu je realizace diferencovaného pojetí vyučování a diferenciací v požadavcích kladených na žáky v průběhu gymnazijního studia, s cílem dosáhnout vyšších kvalit v rozvoji žáků.

V průběhu výzkumu výchovně vzdělávacího procesu jsme si dali nejen úkol podat charakteristiku současného stavu realizace výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu, ale též na základě zhodnocení výsledků našich zjištění, vnášet určité změny do řízení výchovně vzdělávacího procesu, a to takové, které povedou k jeho optimalizaci. Jde zejména o postupné změny v didaktické součinnosti učitele a žáků uplatňováním diferencovaného vyučování o změny ve studijní zátěži a v zaměření učebních činností žáků gymnázia v domácí přípravě.

1. OPTIMALIZACE POJETÍ DIDAKTICKÉ SOUČINNOSTI PROSTŘEDNICTVÍM DIFERENCOVANÉHO VYUČOVÁNÍ

Diferencované pojetí výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu chápeme jako určitý systém jeho řízení při stanovení a konkretizaci etapových cílů, obsahu vzdělání a výchovy, při výběru a uplatňování metod a forem vyučovací činnosti učitelů a učební činnosti žáků ve vyučování, což se odráží i v časové studijní zátěži žáků a v charakteru jejich domácích studijních činností. Při řešení této problematiky vycházíme nejen z určité teoretické koncepce, ale též ze zobecnění zkušeností z programově navozovaného diferencovaného pojetí v didaktické praxi gymnázia.

Jedním z předpokladů i prostředků diferencovaného pojetí vyučování je soustavná diagnostika reálných učebních možností žáků učiteli gymnázia

a orientace výchovně vzdělávacího procesu na neustálý rozvoj jejich možností. Znamená to chápat žákovský kolektiv na gymnáziu jako dynamicky se vyvíjející systém od 1. do 4. ročníku se vzrůstajícími možnostmi a předpoklady rozvoje. Výchovně vzdělávací proces nevidět jako statický model, ale v jeho vývoji, evoluci od nižších ročníků k vyšším v souladu s požadavkem cílevědomého využívání a rozvíjení reálných učebních možností žáků ve výchovně vzdělávacím procesu.

Důležitým úkolem bylo vytvořit určitý systém činností učitelů k realizaci diagnostiky reálných učebních možností žáků gymnázia. Prvotní diagnostiku zpracovávají třídní učitelé a vyučující na začátku 1. ročníku. Základním materiálem jsou jim osobní charakteristiky žáků ze základní školy, standardizovaný dotazník, který tvoří součást osobního listu žáka gymnázia, výsledky přijímacích zkoušek a vstupních prověrek z učiva základní školy. Na základě těchto údajů, spojených s poznatky z prvních vyučovacích hodin, zpracuje třídní učitel po konzultaci s ostatními vyučujícími třídy analýzu třídního kolektivu jako součást výchovného plánu třídního učitele. Tato analýza třídního kolektivu podstatnou měrou charakterizuje i jeho výchozí stav z hlediska reálných učebních možností. I když existují značné rozdíly mezi žáky, třídami i školami, nicméně s ohledem na dialektické chápání vztahu jedinečného, zvláštního a obecného, můžeme podat určitou obecnou charakteristiku žáka vstupujícího na gymnázium.²

Žáci gymnázia patří do věkové skupiny adolescentů, v ČR se podílejí na celkové populaci ve své věkové kategorii necelými 15 %. Na základní škole dosahovali velmi dobrých výsledků ve studiu, až na výjimky studovali s významným osvojením soustavu vědomostí a dovedností, vymezenou v osnovách a učebnicích základní školy, poměrně rozvinuté studijní schopnosti, pozitivní vztah k teoretickým studijním činnostem. Jejich postavení mezi spolužáky na základní škole projevující se v klasifikaci, se odráží v sebezohodnocujícím sebepojetí. Mají rozvinuté kognitivní, sociální i výkonové potřeby, pro další vzdělávání a výchovu jsou vnitřně motivováni, orientováni na školní úspěšnost. Orientace na školní úspěšnost souvisí i s jejich dalšími aspiracemi. Vstup na gymnázium a gymnazijní studium ve své většině považují za předpoklad a předstupeň pro další vysokoškolské studium. Vstupní úroveň žáků přicházejících do 1. ročníku gymnázia, bez ohledu na někdy značné individuální a místní rozdíly, je vcelku vysoká a stav jejich reálných učebních možností v sepectí s motivační připraveností vytvářejí příznivé předpoklady pro jejich další rozvoj prostřednictvím výchovně vzdělávacího procesu.

S konstatováním těchto pozitivních vstupních předpokladů žáků gymnázia kontrastují poznatky vysokých škol, které ukazují na řadu nedostatků a mezer ve výsledcích výchovně vzdělávací práce gymnázia. K obecně zjišťovaným nedostatkům patří zejména nízká úroveň všeobecného rozvoje absolventů, jejich intelektuální a sociální vyspělost, nedostatečná připravenost na samostatnou studijní práci, nízký stupeň osvojení základních metod vědeckovýzkumné činnosti, někdy i nejasná zájmová vyhraněnost a vztah ke zvolenému oboru vysokoškolského studia.³ Jednu z hlavních příčin uváděných nedostatků spa-

třujeme v tom, že v průběhu studia na gymnáziu nedochází k plynulému využívání a rozvíjení reálných učebních možností žáků.

Jakými cestami můžeme překonat uváděné nedostatky? Při koncipování reálného výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu, při stanovení výchovně vzdělávacích cílů, výběru obsahu a metod didaktické součinnosti uplatňovat princip diferencovanosti a vzestupnosti na základě diagnostiky reálných učebních možností žáků. Kategorii reálné možnosti je však třeba chápat v souladu s jejím filozofickým pojetím jako určitou dimenzi. S ohledem na pedagogické cíle, zakotvené v teorii optimalizace, že hlavní funkcí výchovně vzdělávacího procesu je dosáhnout maximálních výsledků v rozvoji žáků, neorientovat se na dolní nebo střední úroveň, ale na horní úroveň reálných učebních možností žáků. Diferencovaným pojetím výchovně vzdělávacího procesu reagujeme na změny v rozvojových možnostech žáků v průběhu gymnazijního studia a orientujeme jej, řečeno s Vygotským a Zankovem, nikoliv na zónu aktuálního vývoje, ale na zónu nejbližšího a perspektivního vývoje.⁴ Diferencované pojetí vyučování usiluje programově o využití potenciálních rezerv v mentální kapacitě žáků gymnázia. Diferencované pojetí vyučování, založené na náročnějších metodách a formách didaktické součinnosti, na postupném komplikování učebních situací, usiluje o to, aby škola zůstávala po celou dobu gymnazijního studia pro žáky podnětovou dominantou a v průběhu 2. nebo 3. ročníku nedocházelo k tzv. odchodu žáka ze školy, kdy vzhledem k tomu, že škola zatěžuje žáky nedostatečně nebo neadekvátně vzhledem k jejich možnostem, začínají mít dominující roli jiné, mimoškolní podněty. Překonání právě oné etapy (2. a 3. ročník), kdy dochází ve vývoji žáků gymnázia k určitému zpomalení nebo dokonce ke stagnaci, lze dosáhnout právě rostoucími nároky na žáky ve výchovně vzdělávacím procesu. Zároveň si tím vytváříme předpoklady pro celkově vyšší úroveň didaktické interakce v závěrečném období studia ve 4. ročníku a tím i pro celkový vyšší efekt u úrovni obecného i speciálního rozvoje absolventů gymnázia v souladu s požadavky zakotvenými v dokumentu Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy.⁵

a) Diferenciace ve stanovení didaktických cílů, úkolů a požadavků kladených na žáky.

Ve stanovení cílů, kterých chceme v osvojení poznatků i v obecném rozvoji žáků dosáhnout, se setkáváme s jejich nedostatečnou odlišeností podle ročníků gymnazijního studia. Cíle jsou totiž i učiteli formulovány velmi obecně, nikoli v poloze úkolů a výkonů žáků.⁶ Požadavky na zvládnutí obsahu učiva po stránce kvantitativní a kvalitativní v poloze verbální (např. úroveň vyjadřování), pochopení učiva ve struktuře (zejména v poloze vzájemných souvislostí a vztahů věcí, jevů a procesů); osvojení studijních dovedností; typ a úroveň studijních činností žáků při vyučování a v přípravě na vyučování (poměr popisného a vysvětlujícího, analýzy a syntézy, indukce a dedukce, konkrétního a abstraktního) se ze strany učitelů mezi 1., 2., 3. a 4. ročníkem gymnázia téměř neliší. Vzhledem k prioritě cíle je pak logické, že jestliže si učitelé (většinou ani autoři osnov, učebnic a metodických příruček) nekladou diferencované cíle, nedochází ani k diferenciaci obsahu učiva, metod a forem výchovně vzdělávací práce. Důsledkem nediferencovaného přístupu je jev, který často bývá

předmětem kritiky veřejnosti, že v počáteční etapě gymnazijního studia dochází k přetěžování žáků. Neméně závažná je však i druhá stránka věci, na kterou poukazují výzkumy didaktiky a pedagogické psychologie, že po překonání adaptačních obtíží dochází spíše k nevyužívání reálných učebních možností žáků gymnázia, což potvrdil i náš výzkum studijní zátěže.⁷ Výchozím krokem k uplatňování diferencovaného vyučování je zjišťování skutečného stavu reálných učebních možností žáků prostřednictvím průběžné pedagogické diagnózy třídního kolektivu i jednotlivých žáků. Uplatňuje ji každý učitel dříve, než přistoupí k výuce ročníku, tematického celku, tématu. Jde především o zjištění toho, co žáci o problematice zakotvené v učebních osnovách a učebnicích již vědí ze základní školy, z nižších ročníků, jiných vyučovacích předmětů, mimoškolních zdrojů (individuální četby, rozhlasu, televize, výstav, zájmové činnosti). Splnění tohoto úkolu předpokládá velmi dobrou orientaci učitele v oblasti vnitropředmětových a mezipředmětových vztahů. Nedostatečná orientace učitelů v této oblasti vede na jedné straně k neproduktivnímu využití vyučovací doby v případech, kdy dochází k překrývání učiva, které je spojeno i s poklesem zájmu žáků o probíranou učební látku; na druhé straně ke značným mezerám v soustavě vědomostí, dovedností a návyků v předmětu a při přechodu z nižšího na vyšší stupeň školské soustavy k neoprávněným nárokům na předchozí znalosti žáků. Diagnostickou činností si učitel ověřuje, zda jeho požadavky kladené na žáky jsou přiměřené, zda žáci chápou učební látku, vynakládají přiměřené úsilí při jejím osvojování ve vyučovacích hodinách a v domácí přípravě na výuku. Konkrétní diagnostika realizovaná každým jednotlivým učitelem se nemůže opírat pouze o jeho vlastní individuální zjištění. Vychází z širše koncipované diagnostiky reálných učebních možností uplatňované třídními učiteli. Třídní učitelé prostřednictvím různých dotazovacích metod a technik zjišťují míru nároků kladených na žáky v jednotlivých ročnících gymnazijního studia v poloze obecné i předmětové, časové zátěže žáků studijními činnostmi, zaměřením učebních činností, aspirace žáků apod. Periodické zjišťování těchto údajů třídními učiteli a jejich předávání vyučujícím umožňuje uplatňovat optimální linii ve výuce, optimalizovat výchovně vzdělávací proces pružným reagováním při zvyšování nebo snižování studijní zátěže žáků, při volbě metod a forem didaktické interakce. Diagnostika reálných učebních možností žáků gymnázia je výchozím předpokladem pro stanovení diferencovaných výchovně vzdělávacích cílů, při koncipování optimálního obsahu, optimálních, tj. z reálných učebních možností žáků vycházejících a je cílevědomě rozvíjejících, metod a forem činnosti učitele a žáků ve výchovně vzdělávacím procesu.

b) Diferenciace ve výběru obsahu učiva, jeho vzestupnost.

Vzestupnost obsahu učiva od nižších k vyšším článkům školské soustavy je principem automaticky předpokládaným. U lineárního koncipování osnov je respektování tohoto požadavku běžné, u cyklických osnov je situace složitější. Zaměřili jsme se na komparaci osnov a učebnic dvou předmětů, kde cyklická koncepce byla uplatněna nejvýrazněji, na dějepis a zeměpis. Při sledování vyučovacích hodin dějepisu a zeměpisu na gymnáziu v letech 1980–84 (před zavedením nových osnov a učebnic od 1. ročníku) jsme dospěli k poznatku, že

fakticky probírané a žáky osvojené učivo u zeměpisu, částečně i u dějepisu, většinou nepřekračuje úroveň základní školy. Výběr učiva prováděný učiteli i žáky gymnázia i s ohledem na časovou dotaci obou předmětů v učebním plánu gymnázia nepřinesl výraznější obohacení poznatků žáků v obou disciplínách. Toto zjištění jsme si ověřovali prostřednictvím periodicky zadávaného dotazníku žákům 4. ročníku, nedlouho před ukončením jejich gymnazijního studia. Respondenti uváděli jako předměty s nepřiměřeně nízkými nároky, ve kterých se na gymnáziu dozvěděli jen málo nebo téměř nic nového, převážně zeměpis, dějepis, brannou a tělesnou výchovu. Subjektivní výpovědi žáků se shodovaly s poznatky z analýzy pedagogických dokumentů, didaktických materiálů a pedagogického pozorování. Uvedený výzkum zachycuje stav výuky podle starých osnov a učebnic. V nových osnovách a učebnicích je tato problematika vyřešena u zeměpisu. Obsah předmětu na gymnáziu byl podstatně inovován, přiblížen charakteru geografické vědy a značně se odlišuje od pojetí obsahu zeměpisné výuky na základní škole. Systematické poučení žákům v rámci vyučovacího předmětu se dostává v branné výchově až na střední škole. Nedořešena dosud zůstává podstatnější diferenciací mezi didaktickým systémem výuky dějepisu na základní škole a na gymnáziu.⁸

Požadavek vzestupnosti obsahu nechápeme pouze v poloze vzestupnosti obsahu gymnázia ve srovnání se základní školou, ale též jako vzestupnost v rámci gymnázia, od nižších ročníků k vyšším. Na základě komparace osnov a učebnic gymnázia starých a nových (experimentálně ověřovaných a po úpravách frontálně zaváděných od školního roku 1984/85) lze říci, že požadavek vzestupnosti obsahu je v nových dokumentech a materiálech výrazněji uplatňován než dříve. Umožňuje to koncepce spirálovitého osnování učiva, nicméně je uplatněn v menší míře, než považujeme za žádoucí, a značně rozdílně v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Pro optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu je potřebné při koncipování obsahu učiva uplatnit ve větší míře než dosud diferenciaci

- v rozsahu učiva podle ročníků gymnázia (kvantitativní nárůst od 1. do 4. ročníku, limitovaný časovou dotací předmětu v učebním plánu),
- v náročnosti obsahu, od převážně empirické směrem k vyšší vědecké teoretické úrovni, včetně metodologických aspektů, kladoucí vyšší nároky na abstraktní myšlení a syntézu,
- závěrečná témata předmětů koncipovat v poloze poznatkové syntézy s adekvátním důrazem na světonázorovou a metodologickou funkci vědního oboru, jehož základy, didakticky zpracované na úrovni střední školy, v souladu s její funkcí a profilem, si žáci v průběhu gymnazijního studia osvojovali.

Diferencovanost obsahu na základě principu vzestupnosti od 1. do 4. ročníku gymnázia, i když sama o sobě ještě nezajišťuje vzestupný celkový rozvoj žáků, vytváří příznivé předpoklady pro diferencovanost a vzestupnost metod a forem didaktické součinnosti.

c) Diferenciací metod a forem didaktické součinnosti.

Diferenciací v pojetí vyučování se realizuje v didaktické praxi především prostřednictvím změn v metodách vyučovací činnosti učitelů a v učební čin-

nosti žáků. Optimalizace výchovně vzdělávacího procesu předpokládá překonat určitou stagnaci a strnulost didaktickometodických postupů, která v nedostatečné míře přihlíží k věkovým zvláštnostem, a tedy i k možnostem žáků a dosažení jejich větší dynamiky. Ve zjednodušené podobě můžeme říci, že jde o to, přiblížit práci v 1. ročníku spíše stylu základní školy a 4. ročník stylu školy vysoké, kde v uvedeném modelu budou 2. a 3. ročník tvořit dynamický přechodný stupeň. Proces didakticko-metodických změn musí zahrnovat celý komplex metod, nejen metody expoziční, jak to bývá někdy chápáno, ale i metody fixační, diagnostické a klasifikační. Jde tedy o systém postupných změn v řízení výchovně vzdělávacího procesu ze strany učitelů, projevující se zejména v postupných změnách charakteru učebních činností žáků ve vyučovacím procesu i v přípravě na vyučování.

Obecně můžeme tyto změny charakterizovat jako:

- postupný přechod od přímého řízení výuky učitelem s převahou jeho regulativní činnosti k řízení zprostředkovanému s rostoucím podílem seberegulace žáků ve výuce;
- od převahy vyučovací činnosti učitele spojené s vysokým podílem jeho verbální aktivity při předávání, upevňování a kontrole vzdělávacích obsahů ve vyučovacích hodinách k převaze studijních činností žáků, a tím i k rozvíjení jejich studijních schopností a dovedností při zmocňování se nového obsahu, jeho upevňování a prověřování;
- postupné komplikování učebních situací a učebních úloh vedoucí k vyšším úrovním osvojení obsahu (orientace na logickou strukturu gymnazijního vzdělání), spojené s přechodem ke stále náročnějším myšlenkovým operacím, od jednoduchého srovnávání, klasifikace a převahy analýzy ke složitějším generalizacím, induktivně deduktivním postupům, abstrakci a vyššímu podílu syntézy.

Uplatňování těchto změn spojených s gradací nároků kladených na žáky gymnázia v průběhu jejich studia umožňuje dosahovat vyšších kvalit při plnění obecných výchovně vzdělávacích cílů gymnázia:

- v úrovni osvojení základů humanitních, přírodních a technických věd;
- v rozvoji jejich schopností a myšlení, v přechodu od převážně empirické na vědeckou úroveň myšlení;
- v osvojení racionálních metod studia a základů vědeckovýzkumné činnosti;
- v rozvoji morálních a volních vlastností žáků a absolventů gymnázia (úsilí, sebekázeň, kolektivní spolupráce, hodnotné využívání volného času aj.);
- při utváření vědeckého světového názoru.

Na příkladech některých didakticko-metodických postupů se dále pokusíme ukázat na možnosti diferencovanějšího pojetí vyučování, které vychází z cíle-vědomého využívání a rozvíjení reálných učebních možností žáků v průběhu gymnazijního studia.

Ukazuje se funkční pro učitele i žáky věnovat zvýšenou pozornost prvním hodinám v 1. ročníku. V rámci třídnické hodiny na základě materiálu Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy objasnit žákům cíle, funkci, obsahové zaměření gymnázia a profil absolventa. V každém vyučova-

cím předmětu úvodní hodinu koncipovat na téma Cíle, úkoly a metody výuky předmětu na gymnáziu. Takto zaměřenou hodinu uskutečnit na začátku každého ročníku. Vyučovací hodiny takto obsahově zaměřené mají funkci motivační i metodologickou. Nutí učitele gymnázia k tomu, aby si uvědomili, že obsahovou odlišnost je potřebné spojovat i s odlišností didakticko-metodickou.

Gradaci požadavků je žádoucí uplatňovat ve smyslu rozšiřování, prohlubování, zpřesňování chápání obsahu pojmů společenských, přírodních a technických věd, kde spirálovité koncipování osnov umožňuje realizaci této vývojové tendence.⁹

Jednou z nosných cest je programové úsilí o postupné zdokonalování studijních dovedností žáků gymnázia. K primárním patří práce s učebnicí jako základní studijní pomůckou. Určitý stupeň dovednosti pracovat s učebnicí mají již žáci osvojen ze základní školy. Učebnice gymnázia jsou však obsahově náročnější, proto i zde je nutno začít se základními metodami analýzy učebního textu, spojenými s výpisky, zpracováním osnovy, rozlišováním podstatného a doplňujícího. Při řízení práce s učebnicí v hodině je potřebné, aby učitel zabránil tendencím žáků osvojovat si učivo pouze pamětně a orientovat se na jeho reprodukci. V tomto smyslu je vhodné spojit práci žáků s učebnicí se zadáním problémových otázek ke studovanému textu. Při tomto pojetí práce s učebnicí žáci spojují úsilí o zapamatování učební látky s dalšími myšlenkovými operacemi. Prostřednictvím samostatné práce žáků s učebnicí ve vyučovacích hodinách učí učitel žáky produktivněji, z hlediska komplexních výchovně vzdělávacích cílů pracovat s učebnicí i v domácí přípravě na výuku. Osvojení dovednosti žáků gymnázia racionálně pracovat s učebnicí je elementárním předpokladem pro práci s texty didakticky neupravenými, články v denním tisku, v odborných časopisech, s vědeckopopulární a odbornou literaturou, dokumenty apod. I těmito činnostem, které vedou k rozvíjení studijních dovedností, je potřebné vytvářet při řízení výchovně vzdělávacího procesu ve vyučovacích hodinách dostatečný prostor. Teprve po určitém stupni osvojení dovednosti racionálně pracovat s didakticky neupravenými texty je správné přistoupit k zadávání referátů žákům v rámci domácí přípravy. Náročnost ukládaných referátů je potřebné v jednotlivých ročnících gymnázia diferencovat. Referáty v nižších ročnících vycházejí z článků v denním tisku, časopisech, pasáží z vědeckopopulární a odborné literatury. Většinou nepředpokládají ani nevyžadují komplexnější znalost problematiky. Zadáváním takto pojatých referátů vytvářejí se postupně předpoklady, aby ve vyšších ročnících byli žáci gymnázia schopni zpracovávat referáty náročnější, založené na osvojení dovednosti práce s literaturou (zpracování výpisků, konspektů, grafů, schémat, statistik), ne déle trvajícím pozorování apod. Referáty ve vyšších ročnících se již orientují na syntetičtější pohled na zadané téma. Tímto způsobem se žáci gymnázia připravují na zpracování samostatné písemné maturitní práce v průběhu 3. a 4. ročníku gymnázia v oboru zvoleného vysokoškolského studia. Podle našeho názoru by měl každý uchazeč o vysokoškolské studium tuto samostatnou práci zpracovat. Cílem tohoto požadavku je prohloubit poznatky žáků v oboru uvažovaného studia na vysoké škole, získat základní informace o odborné li-

teratuře, charakteru vysokoškolského studia daného oboru, osvojení základních metod vědeckovýzkumné činnosti. Ke kvantitativnímu nárůstu i vyšší kvalitativní úrovni samostatných písemných prací středoškoláků výrazně přispívá soutěž středoškolská odborná činnost, stejně jako opětné zavedení volitelného předmětu ve 4. ročníku gymnázia. Zpracování samostatných písemných maturitních prací žáků předpokládá navázání spolupráce mezi žáky gymnázia a odborníky z rozmanitých oblastí, z vědeckovýzkumných center, vysokých škol, muzejí, podniků, institucí, kteří zastávají funkce školitelů, konzultantů, posuzovatelů. V tomto smyslu se otvírají značné možnosti v oblasti práce SRPŠ na středních školách i ve spolupráci s patronátními podniky. Zpracování samostatných písemných prací je jednou z forem náročnějšího přístupu střední školy k žákům v závěrečné etapě jejich středoškolského studia, v určitém oboru překračuje povinné penzum učební látky a přispívá k poznávání a osvojování metod zkoumání určité oblasti skutečnosti.

K progresivním metodám rozvíjení samostatné práce žáků patří uplatňování modelových přístupů. I v tomto směru jsou v didaktické praxi gymnázia značné, dosud málo využívané možnosti. Např. posílení práce s uměleckým textem v hodinách literatury je nesporně pozitivním jevem, převládá ale od 1. do 4. ročníku její přímé řízení učitelem, většinou v dílčích postupných krocích, závěry pak sice za aktivního přispění žáků, formuluje učitel. Přitom žáci z hodin literární teorie víceméně ovládají metodu rozboru literárního díla a i na základě zobecnění zkušeností z rozborů přímo řízených učitelem mohou ve vyšších ročnících na literárních rozbořech pracovat samostatně, resp. ve skupinách. Na sledované škole byl ověřován postup, kdy učitelka literatury provedla heuristickou metodou několik modelových rozborů vybraných literárních druhů určitého období, další literární díla rozebírali již žáci samostatně ve vyučovacích hodinách a v domácí přípravě na vyučování. Samostatně, individuálně nebo ve skupinách zpracované rozборы byly pak předmětem posouzení učitelem i kolektivem žáků, vyvolávaly diskuse, žáci obhajovali a zdůvodňovali svá stanoviska, ale i korigovali své názory a postupy. Uplatněné postupy výuky, založené na tvůrčí aplikaci osvojeného modelu na konkrétní situaci (v uváděném příkladě literární dílo) s vysokým podílem samostatné práce žáků rozvíjí dovednost analyzovat umělecké dílo, užitečnou nejen ve školských situacích, vychovává vnímavého a myslícího čtenáře.

V laboratorních pracích je hlavním úkolem v počáteční etapě výuky na gymnáziu osvojení základních metod a technik laborování. Ve vyšších ročnících je žádoucí stále více omezovat rozsah slovních nebo písemných instrukcí učitele ke konkrétnímu tématu laboratorní práce a zvýrazňovat samostatnost žáků. Výuka a především docenění osvojování praktických dovedností jako integrální součásti obsahu vyučovacích předmětů v povědomí učitelů a žáků gymnázia (např. při stanovení komplexní známky na závěr klasifikačního období) není dosud na odpovídající úrovni.

Dalšími kroky v rozvíjení diferencovaného pojetí vyučování mohou být změny ve struktuře vyučovacích hodin v průběhu gymnazijního studia, v koncepci opakování k maturitní zkoušce a jejím řízení, v posilování syntetizujícího pojetí vyučování.

Ve vyučovací hodině ověřované ve vyšších ročnících nespočívá jádro smíšené hodiny v práci s učivem pro žáky víceméně neznámým, ale v práci s učivem žáky již částečně osvojeným. Při obsahové informaci o novém učivu se učitel pouze soustřeďuje na vymezení základních a podstatných problémových okruhů, formulaci problémových otázek, objasnění složitějších, popřípadě v učebnici méně jasně osvětlených jevů a procesů. V závěru poměrně přesně vymezí požadavky na domácí přípravu žáků. V dominantní fázi vyučovací hodiny zjišťuje učitel zvládnutí uložené látky kolektivem třídy i jednotlivými žáky, správnost pochopení učiva, postižení základních problémů. Metodou rozhovoru řízeného učitelem žáci doplňují a upřesňují své poznatky. V této fázi lze uplatnit i referáty či sdělení žáků připravená po konzultaci s učitelem, které slouží k rozšiřování nebo prohlubování studované problematiky. Ověřovaná struktura vyučovací hodiny, zejména netradiční pojetí jejích jednotlivých fází, byla spojena se změnami v charakteru didaktické interakce. Výrazně posilovala aktivní podíl žáků na procesu osvojování učební látky v domácí přípravě i ve vlastním vyučovacím procesu, vedla k systematictější práci s učebnicí, náročnějším intelektuálním činností a přinesla i vyšší kvalitu vědomostí žáků, jejich studijních dovedností a návyků.

Tradiční pojetí maturitní zkoušky, založené na fetišizaci konkrétních poznatků, vysoce cenilo tzv. samostatný souvislý projev maturanta, bez zasahování členů maturitní komise. Ve většině případů ale šlo pouze o verbálně naučený text, mnohdy již předem k otázce připravený, osvojený na základě mnohonásobného opakování. Uvedené pojetí maturitní zkoušky a přípravy na tuto zkoušku snad kromě požadavku pamětného zvládnutí většího kvanta učiva jen málo přispívá k obecnému rozvoji žáka. V tomto smyslu za více funkční považujeme pojetí, kde příprava vychází ze širě pojatých problémových okruhů, jejichž koncepce se nekryje s probíranými tématy a tematickými celky, ale prostupuje je. Při opakování k maturitě se učitel nespokojuje s pouhým zopakováním a znovuosvojením učiva z nižších ročníků, ale požaduje vyšší úroveň pochopení a zobecnění, zařazení do nových souvislostí na základě poznání získaného ve vyšších ročnících i na základě vyšší mentální vyspělosti maturanta. Samotná maturitní zkouška nemá být monologem maturanta, ale rozpravou k širším problémům otázky i jejím dílčím aspektům, při níž se examinátor orientuje na hloubku a šíři myšlenkového zvládnutí dané problematiky, různých vazeb a souvislostí, na poznání skutečné zralosti mladého člověka konajícího maturitní zkoušku.

V souvislosti s bouřlivým rozvojem vědy, techniky, kultury došlo ke změně proporce výchovy a vzdělání poskytovaného školou a mimoškolními zdroji. Naléhavým úkolem školy a učitelů je mimoškolní podněty ve vyučování zhodnocovat, přepracovávat, integrovat a syntetizovat.¹⁰ Pro současné gymnázium je charakteristická mnohostrannost vazeb s okolím. Sepětí s politickým životem v místě, s vědou a technikou, výrobou, kulturním a sportovním děním. Funkcí školy je vhodně orientovat zájmy žáků jednak ve směru zajištění jejich všestranného a harmonického rozvoje (adekvátní zastoupení politických, kulturních, sportovních aktivit), jednak ve směru rozvíjení studijních a profesionálních předpokladů a zájmů žáků. Mimoškolní vlivy a podněty je potřebné

nejen brát v úvahu, ale cílevědomě a systematicky je integrovat ve vyučování. Realizace syntetizujícího pojetí vyučování předpokládá vytvoření prostoru pro žákovská sdělení o novinkách v určitém oboru, zhodnocování poznatků žáků získaných při přípravě na předmětové olympiády, soutěže, ze samostatného studia, z různých informačních zdrojů, zapojení v různých zájmových kroužcích apod. Tvořivá absorpce mimoškolních aktivit a podnětů v didaktické součinnosti učitele a žáků na gymnáziu je jedním z prostředků akcelerace jejich obecného rozvoje ve vyšších ročnících gymnázia, neboť v nižších ročnících se mnohdy studijní zájmy a profesní orientace u žáků teprve formují. Z hlediska úspěšného plnění společenské funkce gymnázia je žádoucí organicky spojovat rozvíjení všeobecného vzdělávání s rozvíjením profesionálních zájmů žáků. Adekvátní vyšší studijní zátěž ve vyšších ročnících uplatňovat diferencovaně, ve vztahu ke zvolenému oboru vysokoškolského studia. Rozlišovat povinné penzum ve všech předmětech učebního plánu a vyšší úroveň osvojení učiva v předmětech, které se vztahují k uvažovanému vysokoškolskému studiu. Vyšší úroveň učiva, jeho osvojení v profilových předmětech a hlubší zájem o zvolený studijní obor je požadavek právem nastolovaný vysokými školami.

2. OPTIMALIZACE STUDIJSNÍ ZÁTĚŽE A ZAMĚŘENÍ STUDIJSNÍCH ČINNOSTÍ ŽÁKŮ GYMNÁZIA V DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ

Diferencované pojetí výchovně vzdělávacího procesu předpokládá vedle diferenciací charakteru didaktické součinnosti ve vyučování i diferenciaci v časové studijní zátěži žáků gymnázia a v zaměření jejich studijních činností v přípravě na vyučování. Rozvoj žáků není možný bez vynakládání určité míry úsilí nejen ve vyučování, ale i při přípravě na vyučování, která vyžaduje určitý časový objem a určitý charakter učebních činností. V našem výzkumu jsme zjistili některé záporné jevy ve využívání času žáky gymnázia pro studijní činnosti, ve vývoji časové studijní zátěže i v zaměření jejich učebních činností.¹¹

V souhlase s Babanským a Rubinským¹² zastáváme názor, že průměrný rozsah času věnovaného žáky gymnázia v době mimovyučovací by měl oscilovat s nevelkými odchylkami kolem průměru 3 hodiny denně, tj. v týdenním průměru 15 až 18 hodin. Koncepce diferencovaného pojetí výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu stanoví ideu postupného plynulého nárůstu studijních aktivit žáků gymnázia v době mimovyučovací od 1. do 4. ročníku, z nižších časových hodnot v počáteční etapě gymnazijního studia (v 1. ročníku v průměru 12 hodin, ve 2. ročníku 14 hodin týdně) k vyšším časovým hodnotám ve vyšších ročnících (ve 3. ročníku 16 hodin, ve 4. ročníku až 18 hodin). Tento vzestup časových nároků vedle nárůstu kvantity a obsahové náročnosti učební látky bude zároveň spojován s postupnými změnami v charakteru učebních činností žáků gymnázia. Projeví se ve vyšším využívání školních učebnic a dalších pomocných didaktických materiálů v domácí přípravě žáků nejen při opakování a upevňování látky již probrané ve škole, ale i při prvotním seznamování s učivem. Zejména pak v proporcionálním růstu plánovitého, nikoliv živelného, ale učiteli programově řízeného využívání dalších informačních zdro-

jů, článků, statí v odborných časopisech, vědecko-populární a odborné literatury, archívů, muzejí apod.¹³ Ve zpracování stále náročnějších úloh, referátů, rysů, programů, které vyžadují nejen více času, ale i vyšší úroveň studijních dovedností. Na základě osvojení náročnějších studijních metod a technik, zpracuje žák gymnázia v závěrečném období svého studia rozsáhlejší samostatnou písemnou práci v oboru, který se vztahuje k jeho pomaturitnímu zaměření. Zde musí projevit své schopnosti a dovednosti v práci s literaturou, prameny, získanými údaji z vlastního výzkumu, získané poznatky a údaje kriticky zhodnotit a zpracovat. Optimalizace zaměření studijních aktivit žáků gymnázia tedy znamená proporcionální posilování tvořivých činností žáků ve všech etapách gymnazijního studia, zejména pak v jeho závěrečné etapě.

ZÁVĚR

V této stati jsme se na základě cílevědomě orientovaného úsilí konkrétního pedagogického kolektivu o tvořivé uplatňování teoretické koncepce optimalizace výchovně vzdělávacího procesu pokusili shrnout naše poznatky k řešení aktuální otázky, „jak optimalizovat výchovně vzdělávací proces na gymnáziu?“.

Optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu spatřujeme zejména v uplatňování následujícího systému opatření:

- V pojetí výchovně vzdělávacího procesu, při stanovení výchovně vzdělávacích cílů, při koncipování rozsahu, obsahové náročnosti učiva, volbě metod a forem didaktické součinnosti učitele a žáků výrazněji uplatňovat zřetel k rozdílným reálným učebním možnostem žáků v jednotlivých ročnících gymnázia a reagovat na změny v rozvojových možnostech žáků v průběhu gymnazijního studia.
- V pojetí výchovně vzdělávacího procesu uplatnit požadavek vzestupnosti jak v rovině obsahu, tak metod a forem práce učitele a žáků.
- Výrazněji uplatnit moderní chápání funkce středoškolského učitele ve vyučování změnou jeho řízení, zaměřením na vyšší podíl studijních činností a samostatného zmocňování se obsahu žáky soustavnějším využíváním učebnice jako základního zdroje informací pro žáky a dalších studijních pomůcek.
- Ve vyučovacím procesu se orientovat na horní hranici reálných učebních možností žáků, na vyučování, v němž musejí žáci vynakládat intelektuální, fyzické a volní úsilí ke splnění učebních úloh v souladu s didaktickými principy formulovanými Zankovem.
- Překonat zpomalení rozvoje žáků ve střední etapě jejich studia na gymnáziu plynulou gradací nároků kladených na žáky od 1. do 4. ročníku v poloze obecné i konkrétně předmětové, pokud jde o kvantum osvojení učiva, jeho teoretickou i praktickou obtížnost, přechodem z úrovně konkrétního myšlení na úroveň teoretického, vědeckého myšlení.
- V řízení výchovně vzdělávacího procesu uplatňovat systém postupných změn v charakteru učebních činností žáků, které můžeme charakterizovat jako přechod od přímého řízení vyučování učitelem k řízení a s rostoucím podílem seberegulace žáků a jejich samostatnosti při řešení úkolů a problémů, postupné komplikování učebních situací a úloh, vedoucí k vyšším úrovním osvojení obsahu a náročnějším myšlenkovým operacím.
- Ve vyučovacím procesu cílevědomě zhodnocovat, integrovat a syntetizovat mimoškolní podněty, při komplexním rozvíjení osobnosti žáka ve směru jeho všestranného harmonického rozvoje i jeho studijních a profesionálních zájmů a předpokladů.

- Docenit při hodnocení žákovu výkonu osvojení praktických dovedností, schopnost samostatného logického myšlení, poznatky získané k prověřované tematice z mimoškolních zdrojů na úkor pouhé reprodukce ve škole probíraného učiva.
- V zájmu zkvalitnění přípravy žáků gymnázia na vysokoškolské studium a další sebevzdělávání vést žáky k soustavnému využívání různých informačních zdrojů prostřednictvím ukládání sdělení, referátů, seminárních, samostatných maturitních prací.
- Orientovat sebevzdělávací aktivity žáků 4. ročníku na vyšší úroveň poznatků, než je povinné penzum, ve vyučovacích předmětech, které se vztahují k uvažovanému vysokoškolskému studiu.
- Všeobecně zvýšit nároky na domácí studijní přípravu žáků gymnázia od 2. ročníku studia a dosáhnout u většiny jejich optimální časové zátěže v průměru tři hodiny denně.
- Zvýšení časové studijní zátěže dosáhnout zejména postupnými změnami v zaměření domácích učebních činností posilováním podílu tvořivých činností, zvláště ve vyšších ročních gymnázia.

Teoretická koncepce optimalizace výchovně vzdělávacího procesu představuje významný přínos nejen pro rozvoj didaktické teorie, ale i pedagogické praxe, jak vyplývá i z ohlasu, který vyvolala zejména v SSSR, ale i u nás.¹⁴ Její další rozpracovávání pro jednotlivé stupně a typy škol i vyučovací předměty bude zřejmě patřit k předním úkolům naší obecné didaktiky i didaktik předmětových.

POZNÁMKY

¹ Valenta, V.: *K některým otázkám optimalizace výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu*. Pedagogika, 1987, č. 4, s. 441–453.

² Taxová, J.: *Pedagogicko-psychologické problémy dospívání*. Univerzita Karlova, Praha 1985; Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha, SPN 1982.

³ Kolář, Z.: *Střední škola a škola vysoká*. Praha, SPN 1982, s. 32–40.

⁴ Vygotskij, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha, SPN 1970. *Vzdělání a rozumový rozvoj ve školním věku*. Pedagogika, 1974, č. 5, s. 549–557.

Zankov, L. V.: *Didaktika a život*. Praha, SPN 1971; *Obučení a rozvíjení. Experimentálně-pedagogické studie*. Moskva, Pedagogika 1975.

⁵ *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Dílčí projekty*. Praha, SPN 1977, s. 35.

⁶ Na tento problém poukázal již před čtvrtstoletím v často citované studii Váňa, J.: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, Pedagogika 1962, č. 3.

⁷ Králíková, M.: *Perspektivy výuky v socialistické škole*. Praha, SPN 1977, s. 23–24;

Kolář, Z.: *Střední škola a škola vysoká*. Praha, SPN 1982, s. 290–294; Valenta, V.: *Optimalizace výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu*. Strojopis kandidátské disertační práce, Praha, PÚ JAK 1986, s. 73–83.

⁸ Čapek, V.: *Návrh na zdokonalení výuky dějepisu v rámci realizace československé výchovně vzdělávací soustavy a perspektivy výuky dějepisu*. Společenské vědy ve škole, 1984/85, č. 8, s. 243–245.

⁹ Stračár, E.: *Systém a metody riadenia učebného procesu*. Bratislava, SPN 1977, s. 143.

¹⁰ Kolář, Z.: *Vyučovací proces jako syntéza vzdělávání a výchovy*. Praha, SPN 1981.

¹¹ Valenta, V., cit. a stat., s. 450; cit. kandidátská disertace, s. 74–97.

¹² Babanskij, J. K.: *Optimalizácia vyučovacieho procesu*. Bratislava, SPN 1980, s. 94; též Babanskij, J. K. — Potašnik, M. M.: *Pedagogická optimalizace v otázkách a odpově-*

dích, Praha, SPN 1986, s. 59, poznámka překladatele č. 38; Rubinskij, L. I.: *Problemy adaptaci studentů mladších kurzů k podmínkám VUZa*, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta 1980.

¹³ Analogické úkoly nastoluje i sovětský didaktik Saro, G. J.: *Aspekty studijní přípravy sovětských středoškolařů*. Pedagogika, 1983, č. 3, s. 331 — 344.

¹⁴ Babanskij, J. K. — Potašnik, M. M.: *Pedagogická optimalizace v otázkách a odpovědích*. Praha, SPN 1986. Předmluva J. Mareše, s. 7 — 14.

ВАЦЛАВ ВАЛЕНТА СРЕДСТВА ОПТИМАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ГИМНАЗИИ

Ссылаясь на свою предыдущую статью (Педагогика № 4, 1987), автор разрабатывает проблематику средств оптимализации процесса воспитания и образования в гимназии. Возможность оптимализации он видит, прежде всего, в применении дифференцированной концепции обучения, в осуществлении постепенного изменения характера дидактической кооперации между учителем и учениками, в изменении учебной нагрузки и учебной деятельности учеников в их домашней подготовке.

Дифференциация обучения, в зависимости от разных годов обучения или от разных классов гимназии, вытекает из систематического диагностирования учителем реальных учебных возможностей учеников и их подхода к учебическому коллективу как и диалогически развивающейся системе. Автор подчеркивает постепенное и равномерное повышение трудоемкости

дидактических целей и требований по отношению к ученикам, постепенное повышение трудоемкости содержания учебного материала, методов и форм дидактической интеракции. Свои теоретические заключения приводит на конкретных примерах взятых из педагогической практики. Подчеркивает неизбежность постепенного нарастания учебной нагрузки учеников отдельных классов гимназии, связанную с повышением доли их творческой учебной деятельности на уроках и при домашней подготовке к школьному обучению.

Целью этих оптимализирующих коррекций педагогической практики является достижение более высокого уровня эффективности воспитательно-образовательного процесса в гимназии и усовершенствование подготовки выпускников этого типа средних школ к удачному обучению в вузе.

VÁCLAV VALENTA

MEANS OF OPTIMALIZATION THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE GRAMMAR SCHOOL

In a follow-up to his previous essay published in the magazine „The Pedagogics“, nr. 4. 1987 the author solves the problems of the optimalization of the educational process at the grammar school. Those means are seen above all in the application of a differentiated concept of

the teaching, in the realization of a gradual change in the character of the cooperation teacher-learner, in the change of the study load and the channelling of the learning activities of the students in their home preparation.

The differentiated teaching which va-

ries according to the forms of the grammar school from the first form to the last one, proceeds from a constant diagnosis of actual learning possibilities of the learners, carried out by the teachers, and from comprehending the learners' collective as a dynamically developing system with growing presumptions of development. A fluent increasing of the demands concerning educational goals as well as the learners, advance in the content of teaching-learning items, methods and forms of the educational interaction are emphasized here. The author illustrates his theoretical conclusions with concrete

examples from educational practice. He underlines the necessity of a gradual rise of the study load of grammar school students from lower classes to higher ones which should be accompanied by an increasing share of their creative study activities both at school and during their preparation at home.

The goal of these optimalization interferences is to be seen in the effort to achieve a higher effectivity in the educational process at the grammar school and to provide a better preparation of its graduates for a successful university study.