

Pojetí samostatné práce žáků ve vyučování

PhDr. PAVEL DITTRICH, CSc.,
katedra pedagogiky filozofické fakulty
Univerzity Karlovy, Praha

V poslední době se stále častěji v pedagogické literatuře i ve stranických a státních materiálech zaměřených na oblast školství a výchovy mladé generace poukazuje na požadavek rozvoje samostatnosti a většího využití samostatné práce žáků a na vytvoření základů tvořivého přístupu ke světu. Tyto úkoly se vyskytují v normativní poloze jednak v souvislosti s rozvojem lidského poznání v průběhu vědeckotechnické revoluce, jednak — a to především — v souvislosti s cíli, které si naše socialistická společnost postavila pro výchovu mladé generace.

Proto se v souvislosti s těmito úkoly obrací pozornost obecných i speciálních didaktiků k možnostem většího využití samostatných prací žáků ve vyučování na základních, středních, ale i vysokých školách. I učitelé se v souvislosti s realizací nového pojetí výchovně vzdělávací práce na základních a středních školách zamýšlejí nad tímto úkolem ve svých aprobačních předmětech. Přestože se samostatné práci věnuje marxisticky orientovaná pedagogická literatura od 50. let tohoto století, je pro potřeby rozvinuté socialistické společnosti a jejího školství třeba sledovat určité posuny v jejím pojetí. Proto se v naší studii pokusíme naznačit právě tuto problematiku pojetí samostatných prací, určitých změn v jejich funkcích a stupních v současné době.

Vzhledem k tomu, že žáci plynule pokračují v povinné desetileté školní docházce na různých typech středních škol, je třeba sledovat celou tuto problematiku v její kontinuitě, tzn. v návaznosti na školu základní.

O základní škole se v projektu píše, že se zvýšené nároky na výchovně vzdělávací proces zabezpečují mj. „zdokonalováním metod vyučování, především účelným spojováním metod osvojování poznatků s metodami praktické činnosti, uplatňováním metod samostatné práce žáků, metod rozvíjejících aktivitu žáků“.¹

Základní škola by tudíž měla více než dosud připravovat žáky na náročnější způsob studia na střední škole a připravit je na nové metody práce, samostatné studium, vybavovat je i základními metodami samostatné práce. Na tuto ví-

ceméně systematickou přípravu by měly navázat střední školy a rozvíjet formy samostatných prací, především co do náročnosti.

Sledujeme-li úkoly stanovené pro jednotlivé typy středních škol, zjistíme, že pro ně platí zhruba stejný požadavek na kvalitu práce učitelů i žáků. Pro střední odborná učiliště je konkrétně z hlediska rozvoje samostatné práce řečeno toto: „Pojetí obsahu odborných předmětů sleduje osvojení si obecnějších vědomostí a dovedností s cílem, aby se rozvíjela schopnost žáků samostatně získávat nové znalosti, vyhledávat efektivnější pracovní postupy a využívat je v praxi.“⁴² Pro dokreslení toho, jak se zmenšují rozdíly mezi jednotlivými typy středních škol, uvádíme ještě vymezení úkolů pro gymnázium: „Výchova a vzdělávání na gymnáziích bude rozvíjet u žáků dovednost samostatně studovat, tvůrčím způsobem přistupovat k pracovním úkolům.“⁴³

Pro střední školy je tedy mj. vytčen úkol prohloubit připravenost žáků v oblasti samostatného studia, tvořivého přístupu k plnění pracovních úkolů. Středoškolská příprava plní ovšem — kromě jiných úkolů — i úlohu dalšího stupně k eventuálnímu studiu na vysoké škole a k dalšímu sebevzdělávání v dospělosti, při kterých předpokládáme samostatnost a dovednost samostatně pracovat. Protože však nelze počítat s tím, že všichni absolventi středních škol se budou hlásit či budou přijati ke studiu na vysoké školy, není možné zůstat jen u tohoto tvrzení, ale musíme připomenout, že jde o širší úkol, a to o proces formování žáka a jeho schopností dále studovat, samostatně se vzdělávat, o proces, ve kterém se učí samostatně řešit situace a problémy, které přináší praxe, život i zaměstnání.

POJETÍ SAMOSTATNÉ PRÁCE ŽÁKŮ

Při vysvětlování pojmu samostatná práce nás přidavné jméno „samostatná“ vede někdy k tomu, že ji chápeme jako ryze individuální činnost, kdy žák pracuje jakoby izolovaně od spolužáků a veškeré společenské činnosti. To je však nesprávné pojetí samostatné práce.

Marxistická pedagogika vychází z Marxova učení o společenské podstatě člověka. Na tomto základě, že „lidská podstata není žádné abstraktum vlastní jednotlivému individuu; ve skutečnosti je to souhrn společenských vztahů“,⁴⁴ rozvíjí marxistická pedagogika své myšlenky a koncepce výchovy a vzdělání. Ze společenské podstaty člověka je tudíž třeba vycházet i při analýze pojmu samostatná práce žáků.

V definicích, které uvedeme v omezeném množství jako příklady, můžeme analyzovat tři stadia vývoje pohledu na samostatnou práci žáků. V první etapě byla samostatná práce žáků chápána izolovaně jako prostředek aktivizace, v druhém stadiu můžeme mluvit o samostatné práci žáků jako o prostředku výchovně vzdělávacího procesu (který má působit především na rozumovou oblast osobnosti žáka) a v posledním stadiu — tj. v současnosti — je samostatná práce žáků pojmována jako prostředek k rozvoji celé osobnosti. Tento posun je dán především tím, jak byl formulován cíl výchovného působení, jaké úkoly si společnost postavila vzhledem ke kvalitám osobnosti i kvalitám výchovně vzdělávacího procesu na všech stupních a typech škol.

Kromě tohoto hlediska však v odborné literatuře najdeme i jiný přístup k dělení definic samostatné práce žáků. Můžeme je utřídít do tří základních pojetí:

1. definice orientující se na formu vztahu učitel – žák; tedy takové, které zdůrazňují relativní omezení podílu bezprostřední řídicí činnosti učitele vzhledem k žákům – tj. např. Jesipov, Jurčo, Mikešson, Grulich, Stračár, pedagogický slovník atd.;
2. definice zdůrazňující obsahovou stránku činnosti při samostatné práci žáků – tj. používání vědomostí, dovedností a návyků, řešení nových úkolů, aplikace vědomostí v nových situacích –, které reprezentují definice Maňáka či Dostála;
3. komplexnější definice, které vyzdvihují rozvoj osobnosti žáka a víceméně spojují obě výše uvedená hlediska – tj. definice Tupého, Píckové, pozdější definice Maňáka, Pidkasišého atd.

Ve starších publikacích zabývajících se samostatnou prací žáků je snad nejčastěji uváděna definice B. P. Jesipova, který píše: „Samostatná práce žáků zapojuvaná do procesu vyučování je taková práce, která je vykonávána bez bezprostřední účasti učitele, ale na základě jeho úkolu ve zvlášť vymezeném pro to čase; při tom se žáci uvědoměle snaží dosáhnout cíle, který je úkolem vytčen, projevují vlastní úsilí a vyjadřují v té či oné formě výsledky své rozumové nebo fyzické (nebo obou dohromady) činnosti.“⁵ Tato definice byla podrobena kritické analýze v práci N. G. Darji, který v ní obohatil její slabá místa – tj. nedostatečné zdůraznění jednoty formální a logicko-obsahové stránky samostatných prací žáků, což vedlo k jejímu formálnímu využívání, a chybějící podstatný znak samostatných prací, kterým je žákova tvořivost.⁶

Definice, které se zaměřovaly na obsahovou stránku samostatné práce žáků, reprezentuje především Dostálova.⁷ A. M. Dostál říká, že o samostatné práci žáků hovoříme tehdy, jestliže dovedou používat vědomostí v nových podmínkách, při řešení nových situací, a to jak učebních, tak i životních, jestliže ovládli metodu osvojování a používání vědomostí, jestliže rozvíjejí úsilí o další poznání a aktivitu v práci.

B. Pícková ve své monografii o samostatné práci žáků na ZDŠ na základě shrnutí tehdejších didaktických prací a na základě historického rozboru uvádí své pojetí, které slučuje formální i obsahové hledisko: „Hovoříme-li o samostatné práci, máme na mysli činnost, kterou žák vykonává bez přímé pomoci učitele (relativně samostatně), aby získal a upevnil si určité vědomosti a dovednosti, osvojil si jisté návyky. K řešení úkolů je zapotřebí, aby vyvinul optimální aktivitu, aby k nim přistupoval cílevědomě a uvědoměle, tj. znal a uměl si stanovit logický postup práce. Samostatná práce v sobě zahrnuje nejen obsahovou stránku, ale i stránku formální – volbu vhodných, obsahu adekvátních forem práce, a také stránku emotivní – žákův vztah k předpokládanému problému – aktivní účast, cílevědomost a uvědomělost, tvořivost při aplikaci známých způsobů práce na nové situace, při kombinaci různých způsobů práce apod.“⁸

Na základě těchto definic je možné pod termínem samostatná práce žáků chápat takovou práci, která je relativně nezávislá na vedení, řízení

učitelem (či jinou dospělou osobou), která je z velké části uváděna do pohybu, resp. v jejím průběhu aktivována vnitřními činiteli (motivace, vůle) a která směřuje — na základě tohoto vlastního úsilí — k určenému cíli.

V našem vymezení samostatné práce zdůrazňujeme jednak relativní nezávislost (samostatnost), jednak přítomnost vnitřních činitelů. Tyto charakteristiky zasluhují bližší vysvětlení.

Didaktická koncepce rozvíjejícího vyučování, která se v posledních letech stává metodologickou bází modernizace a intenzifikace výchovně vzdělávacího procesu jak na základní, tak na střední škole, nám umožňuje posunout pohled na samostatnou práci žáků ve vyučování dál. Představitel gruzínské varianty rozvíjejícího vyučování Š. A. Amonašvili formuloval jako jeden ze základních a nejdůležitějších principů svého systému princip samostatnosti. Samostatnost charakterizoval takto: „Být samostatným ve své činnosti — to znamená umět a mít možnost klást si úkol, sám vytvářet plán jeho řešení a potom jej uskutečňovat. Plán činnosti je možno chápat jako nejvyšší etalon, který uvádí do pohybu v procesu řešení úkolu celou sérii pomocných etalonů. Proces plánování učební činnosti nesmí být odtrhován od osobnosti žáka, od vnějšího prostředí, tj. od možnosti vztahů s jinými lidmi, od možností využívat nezbytné zdroje. Řešení učebně poznávací úlohy v podmínkách izolovaného školního prostředí nemůže být ukazatelem žákovy samostatnosti. Takové prostředí je spíše nepřirozené, vakuová skutečnost neodráží mnohotvárnost životních vztahů a styků. Aby se projevila opravdová samostatnost, k tomu je nutná konkrétní situace, reálný život, v němž se musí žák správně orientovat, nalézt problém a v procesu jeho posuzování vytvořit plán jeho řešení a uskutečnit ho, přičemž odmítne neproduktivní postupy. Podstata samostatnosti tedy spočívá v dovednosti organizovat proces řešení stanovené úlohy a řídit jej v souladu s touto úlohou“ (podtrhl P. D.).⁹ Jak uvádí M. Sýkora, „důsledně vzato tedy nespočívá samostatnost v řešení úlohy v situaci Robinsona na pustém ostrově, ale naopak v uvědomělém využívání všech stránek společenských vztahů, jejichž ukazatelem a projevem úloha je. ... Jestliže „uvedeme“ žáka do robinsonské situace a přinutíme jej řešit úlohu „samostatně“, neznamená to, že jej tím vyčleníme z bohatství reálných společenských vztahů. Jde však o to, nakolik žáka naučíme z tohoto bohatství čerpat, opírat se o ně, kooperovat v této situaci s fyzicky nepřítomnými lidmi a užívat uvědoměle a samostatně těch nástrojů, jež byly v odpovídajících společensko-praktických vztazích dosud vytvořeny.“¹⁰ Na základě těchto principů a myšlenek je tudíž možné zdůrazňovat jako základní rys samostatné práce žáka onu „relativitu nezávislosti“. V podmínkách rozvíjejícího vyučování proto může mít samostatná práce i charakter kolektivní spolupráce či přípravy jedince na kolektivní spolupráci; pro svoji samostatnou práci žák využívá spolupráce s kolektivem třídy, ale i všech stránek společenské praxe.

Relativní nezávislost žáka při samostatné práci odráží i dialektiku vztahu učitele a žáka. Čím zvyšujeme nároky na samostatnou práci žáka, tím vlastně rostou i nároky na plánování, řízení a kontrolu žáka, na systematickou přípravu žáků na samostatnou práci, která by měla prolínat všemi stupni škol, a je-li

to možné, i maximálním množstvím vyučovacích předmětů. Příprava žáků spočívá v tom, že učitel je učí analyzovat učební úlohy, plánovat jejich řešení, vytyčuje jim perspektivní cíle. Od této etapy žák přechází k uvědomělému se-berozvíjení. Zároveň však platí, že čím vyšší je stupeň samostatnosti žáka, tím vyšší musí být jeho schopnost aktivně participovat na bohatství a dynamice společenských vztahů a tohoto bohatství ve vlastní činnosti všestranně využívat.

V našem pracovním vymezení jsme jako další znak uvedli přítomnost vnitřních činitelů v samostatné práci žáků. Zde máme na mysli jak prvky vnitřní motivace (např. potřeby poznání), tak např. volní procesy, citové vztahy a stavy, které doprovázejí samostatnou práci, atd. Domníváme se, že samostatné práce žáků by měly být vykonávány uvědoměle, s vědomím jejich přínosu pro rozvoj žákova poznání i celé jeho osobnosti. Kromě vnitřních popudů pro vznik samostatných prací logicky předpokládáme i druhou variantu, kdy je iniciována zvnějšku, od učitele, rodičů apod. Takovouto situaci pak též budeme chápat jako samostatnou práci, ovšem s tím, že bude klasifikována jako méně samostatná. Tím se ale již dotýkáme otázky neméně důležité, a to stupně samostatné práce určované podle míry samostatnosti žáka.

STUPNĚ SAMOSTATNÉ PRÁCE

Analyzujeme-li vyučovací proces, vycházíme z toho, že je realizován na bázi interakce mezi učitelem a žákem a že jej podmiňují dvě složky: aktivita a samostatnost žáka (žák je chápán jako subjekt) a řízení výchovně vzdělávacího procesu učitelem. Protože teze o řídicí funkci učitele je obecně platná, týká se i vyučování realizovaného s využitím samostatné práce. Hodnotíme-li samostatnou práci, je třeba si všimnout variability této práce vzhledem k míře samostatnosti žáka a k míře řízení žáka učitelem (a to např. i zprostředkované výběrem obsahu, náplně této práce). Přestože se autoři zabývající se samostatnou prací žáků liší v názvech jednotlivých stupňů samostatných prací, je možné jejich přístupy zobecnit a vymezit tři základní stupně: 1. reprodukční, 2. rekonstrukční, 3. tvořivý.

Reprodukční samostatné práce vycházejí ze standardizovaných úkonů vytvořených opakováním stejné činnosti (např. na základě vybavování představ či uchovávání myšlenek). Tyto činnosti byly charakteristické pro tzv. klasické slovně názorné vyučování představované herbartismem. Ani dnes je však neodsuzujeme a chápeme je jako základ pro další učební činnost. Reprodukční činnosti žáků ve vyučování představují soustavy cvičení, otázek či samostatné práce, u kterých předpokládáme reprodukci poznatků či dovedností.

Rekonstrukční samostatné práce jsou takové práce, při kterých si žák musí uvědomit, že má před sebou úlohu, kterou může úspěšně vyřešit tehdy, jestliže novým způsobem použije již osvojených vědomostí, když obmění již známé vědomosti, použije stejných vědomostí či postupů v nových situacích, podmínkách. Charakteristickým znakem je, že v úloze musí být oznámen celkový princip řešení, který má žák rozvinout (aplikovat) na konkrétní způsob řešení zadané úlohy. Na této úrovni samostatných prací sehrává podstatnou roli al-

goritmizovaná činnost žáka, o které se zmíníme závěrem.

Tvořivé samostatné práce žáků jsou nejvyšším stupněm a vyskytují se tehdy, je-li žák přímo zúčastněn na tvorbě nových poznatků či hodnot materiální nebo duchovní sféry. Tvořivá činnost je chápána ve dvojím významu: velice široce jako např. doplňování textů v jazykovém vyučování, zpracování náčrtu, plánu činnosti, řešení problému atd., či zúženě jako tvorba něčeho doopravdy nového, co žák samostatně vytvořil (nový artefakt). Domníváme se, že je třeba tvořivost chápat tak, jak to uvádí Pietrasiński,¹¹ který se snaží rozšířit vymezení tohoto pojmu o tzv. druhotnou či-li subjektivní tvořivost. Tohoto termínu se v psychologické literatuře často používá v případech, kdy jednotlivec samostatně vytváří produkt už kdysi známý, ale přitom neví o jeho existenci nebo k němu nemá přístup. Jde o proces, který má podle Pietrasińského všechny znaky tvořivosti — námahu, samostatnou aktivitu a výsledek činnosti nový pro jedince.¹² Za takto uvedenou subjektivní tvořivost je možné považovat i školní situace, kdy žák samostatně objevuje poznatky, zákonitosti, řeší problémové úlohy atd., které jsou již v dějinách lidského myšlení známé, ale pro samotného žáka jsou novou individuální zkušeností.

V souvislosti s typem rekonstrukční samostatné práce žáků jsme se zmínili o algoritmizované činnosti. V 60. letech započala v SSSR kritická diskuse, při které šlo o určení místa a funkce algoritmizované činnosti a heuristických činností v rámci řešení otázek co nejracionalnějších způsobů řízení rozumového vývoje žáků, řízení rozumové činnosti (především samostatného myšlení) v procesu učení. Budeme-li spolu s Landou¹³ uvažovat o dvou druzích algoritmů, uvidíme, že nelze jednoznačně o algoritmech říci, že patří do okruhu reprodukčních samostatných prací a reprodukčních činností žáků. Termínem transformační algoritmus budeme rozumět „běžný algoritmus“, tj. podrobný předpis pro postup řešení úloh dané třídy. Identifikační algoritmus naopak slouží k zařazení objektů (úloh) do určité třídy, aby bylo možné použít transformačního algoritmu. Identifikační algoritmy se tedy týkají počáteční fáze řešení úlohy. Již při této činnosti můžeme dokázat neopodstatněnost námitek těch, kteří algoritmy považovali za prostředky, které vedou v učení žáků k šablonovitosti, zbavují ho samostatnosti a tvoření. Při použití identifikačního algoritmu musí žák velmi často intenzívně přemýšlet a rozlišovat účelnou strategii postupu, protože ke správnému řešení může vést několik různých postupů (algoritmů). Takové příklady známe nejen z matematiky či chemie, ale i z odborných předmětů (např. technologie). Častá kritika koncepce algoritmů v učební činnosti a ve vyučování se týkala jednostrannosti a již zmíněné pasivity žáků, tj. reprodukce, přejímání hotových schémat řešení. Algoritmům se vytýkalo, že opomíjejí rozvoj samostatnosti a tvořivosti v myšlení žáků. Při pouhém mechanickém aplikování přijatých algoritmů by doopravdy k takovéto jednostrannosti docházelo. V současné škole však toto nechceme dopustit. Nestačí jen žáky cvičit v používání transformačních algoritmů, ale zároveň je musíme učit práci s algoritmy identifikačními. Ani to ale nestačí — měli bychom žákům poskytovat více příležitostí k řešení problémových, samostatných tvořivých prací. Navíc ani algoritmy nepředáváme žákům jako hotové, ale naopak je zapotřebí žáky zapojovat do procesu jejich odvozování

a formulování. Tím opět otvíráme prostor pro samostatnou a tvořivou práci, především u středoškoláků.

MÍSTO SAMOSTATNÝCH PRACÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ

Dosavadní výzkumy (Králíková, Pícková, Skalková, Mareš, ale i náš) spíše ukazují, že s rostoucím věkem se procento samostatných prací žáků zmenšuje. Ani druhý stupeň základní školy, ani střední školy tedy zatím nepokračují (ve většině případů) v trendu využívání samostatných prací, který nastoupila mateřská škola a první stupeň základní školy. Na základních školách a v nižších ročnících středních škol je rozšířeno nesystematické používání různých druhů samostatných prací žáků, mezi nimiž převládá zpracování referátů, excerpt, výpočtů, jazyková cvičení, rozbory textů či rozhovory. Zvláště ve třetím a čtvrtém ročníku středních škol se nabízí více příležitostí k osvojování učiva formou samostatných prací ve větší hloubce i šíři; je možné více respektovat a rozvíjet u žáků diferencovaný zájem o různé obory lidské činnosti např. studiem odborné literatury, vlastními pozorováními, laboratorní či částečně již výzkumnou činností (spojenou např. s tematickou prací SOČ). I zájem a volba volitelného předmětu v sobě skrývá ve velké míře možnosti zařazovat do těchto předmětů (zvláště technických a přírodovědných) systematicky samostatné práce žáků.

Zavádění různých druhů a forem samostatných prací žáků do vyučování našich škol naráží stále na přežívající didaktickou koncepci hromadného, slovně názorného vyučování, která se zjednodušeně řečeno orientuje na osvojování poznatků a kde hlavní metodou je výklad a vysvětlování učitele. Je to koncepce, v níž po obsahové stránce upřednostňujeme materiální vzdělání, což s sebou nese prvky encyklopedismu a výraznou orientaci na rezultativní výsledky vyučování. Těmto principům se podřizuje jak činnost žáků ve vyučování, tak role učitele a žáka ve škole. V současném urychleném společenském pokroku jde však o nevyhovující situaci, kterou je třeba změnit směrem k aktivní stránce vyučování, k orientaci na řešení problémových situací, k orientaci na produktivní a samostatné formy práce.

Tyto produktivní formy — mezi něž řadíme i samostatnou práci žáků — plní ve vyučovacím procesu hned několik funkcí: motivační, poznávací, opakovací, procvičovací, aplikační, syntetizující, kontrolní, diagnostickou, hodnotící a obecně i rozvíjející pro osobnost žáka (tzn. i výchovnou funkci). Chápe-li tedy samostatnou práci žáků jako součást komplexu metod a prostředků vedoucích k intenzifikaci vyučovacího procesu, zdůrazňujeme její místo a funkci při naplňování našich výchovných a vzdělávacích cílů.

POZNÁMKY

¹ *Další rozvoj čs. výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva.* MŠ ČSR 1976, s. 32.

² Tamtéž, s. 36.

³ Tamtéž, s. 37.

⁴ Marx, K.: *Teze o Feuerbachovi*. In: Marx, K. — Engels, B.: *Vybrané spisy, sv. 1*. Praha, Svoboda 1976.

⁵ Jesipov, B. P.: *Samostojatel'naja rabota učaščichsja na urokach*. Moskva, Učpedgiz 1960, s. 15.

⁶ Zde je na místě položit otázku, zda jde skutečně o podstatný znak všech samostatných prací. Domníváme se; že existují druhy samostatných prací žáků, které nelze charakterizovat tvořivostí žáka — tj. typy reprodukcí samostatných prací.

⁷ Dostál, A. M.: *Vyučování základům společenských věd*. Praha, SPN 1951.

⁸ Pícková, B.: *Samostatná práce ve výchovně vzdělávacím procesu v 6.—9. ročníku ZDŠ*. Zprávy VÚP č. 21, Praha, SPN 1970, s. 18.

⁹ Amonašvili, Š. A.: *Vospitateľnaja i obrazovatel'naja funkcija ocenki školnikov*. Moskva, Pedagogika 1984, s. 166—169.

¹⁰ Blíže in: *Antologie textů z didaktiky V. (Š. Amonašvili)*, úvodní studie M. Sýkory: *Pojetí rozvíjejícího vyučování Š. A. Amonašviliho*. Praha, SPN 1986.

¹¹ Pietrasiški, Zb.: *Tvorivé myslenie*. Bratislava, Obzor 1972, s. 8.

¹² Tamtéž, s. 12.

¹³ Viz: Landa, L. N.: *Algoritmy a učení*. Praha, SPN 1973.

ПАВЕЛ ДИТТРИХ

ПОНИМАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ

Статья посвящена проблематике самостоятельной работы учеников в школе, реализованной в полном согласии с новой концепцией развивающего обучения. Этой проблематикой занимался в последнем приблизительно двадцатилетний ряд авторов. Статья приносит частичный перечень разных дефиниций, анализ которых является основой для самостоятельной формулировки термина «самостоятельная работа учеников». На примере экспериментальной работы в школе Ш. А. Амонашвили автор показывает пока еще мало разработанную проблематику самостоятельности и самостоятельной деятельности учеников в грузинском понимании развива-

ющего обучения. Это понимание позволяет новым способом рассматривать место и роль самостоятельной работы учеников в школе.

В связи с проблематикой разных видов самостоятельной работы статья поясняет типы работ исполнительских, реконструкционных и творческих. При анализе реконструкционных самостоятельных работ показана связь между самостоятельностью и самостоятельной работой и алгоритмизированной деятельностью учеников в школе. В заключении сжато оподчеркнуто место самостоятельной работы учеников в современной концепции обучения в нашей школе.

PAVEL DITTRICH

THE ON—THEIR—OWN LEARNERS' WORK IN THE SCHOOL INSTRUCTION

The article deals with the problematic of the on—their—own learners' work in the school instruction which is organized on the principles of the new conception on the base of the developing teaching. During the last, appropriately 20 years, several authors of pedagogical papers

have been involved in the problematic of the on—their—own work of pupils. The article presents a partly survey of the authors' definitions, whose analysis became the foundation of their own classification of the term dealt with. On the example of experimental teaching of Š. A. Amonašvili

he tries to demonstrate the problematic of the on—their—own work variety of teaching in Gruzia, the problem itself not being really elaborated so far. — This conception will enable a new view of the place and function of the on—their—own work of pupils in the instruction of the future.

In connection with the problematic of individual stages of that type of work types of reproductional, reconstructional,

and creative work were made clear here. In the analysis of the learners' on—their—own work even the algorithmized learners' activity was put into connection with the learners' independency and their capability of the type of work dealt with here.

In the conclusion of the work the place of the on—their—own work of the pupils in the modern teaching is being emphasized.