

K některým otázkám optimalizace výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu

PhDr. VÁCLAV VALENTA, CSc.,
gymnázium Karla Šatala, České Budějovice

Otázky zdokonalování výchovně vzdělávacího procesu, hledání co nejefektivnějších způsobů vyučovací činnosti učitelů i učební činnosti žáků jsou stále v centru pozornosti pedagogické vědy. V nedávné době byla v socialistické pedagogice vytvořena a je cílevědomě rozvíjena řada teoretických pedagogických koncepcí i koncepcí psychologických. Jsou to zejména různé koncepce rozvíjejícího vyučování; experimentálně didaktický systém L. V. Zankova, rozvíjející vyučování v pojetí D. B. El'konina a V. V. Davydova, globálně rozvíjející vyučování N. A. Menčinské; teorie programovaného vyučování a učení, teorie problémového vyučování aj. V průběhu 70. let se v marxistické pedagogice konstitovala teorie optimalizace výchovně vzdělávacího procesu, kterou rozpracoval především sovětský pedagog J. K. Babanskij a jeho spolupracovníci.¹ Optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu chápe Babanskij jako jeho vědecké řízení, vycházející ze systémové analýzy zákonitostí vyučování, didaktických zásad, výchovně vzdělávacích cílů, obsahu učiva, didaktických podmínek vnějších i vnitřních, metod a forem vyučování a učení, která je východiskem pro volbu v konkrétních podmínkách nejlepší varianty didaktické součinnosti učitele a žáků, jež zabezpečí maximální efektivnost vyučování.

Optimalizace výchovně vzdělávacího procesu tedy předpokládá vědeckou organizaci práce obou jeho subjektů, vyučovací činnosti učitelů i učební činnosti žáků, s cílem dosáhnout v konkrétních podmínkách co nejlepších vzdělávacích a výchovných výsledků. Cílem optimalizace je všestranně zvyšovat efektivnost a kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Kritéria jeho optimálnosti jsou:

1. Co nejvyšší míra souladu mezi stanovenými výchovně vzdělávacími cíli (obecnými, dílčími, etapovými) odvozenými ze sociálně determinovaných potřeb a dosahovanými výsledky ve výchově a vzdělávání.
2. Stanovené cíle a dosahované výchovně vzdělávací výsledky odpovídají reálným učebním možnostem žáků.
3. Přiměřený čas a přiměřené úsilí vynakládané učitelem a žáky v samotném vyučovacím procesu a v přípravě na vyučování.

Charakteristickým rysem teorie optimalizace výchovně vzdělávacího procesu je orientace na komplexní systémové řešení otázek zdokonalování celostně pojatého výchovně vzdělávacího procesu.² Komplexní systémová analýza výchovně vzdělávacího procesu má v československé didaktice již určitou tradici. Uplatňují ji ve svých pracích zejména J. Skalková, M. Králíková, E. Stračár, Z. Kolář aj.³ Komplexní zdokonalování výchovně vzdělávacího procesu je v naší didaktice řešeno převážně v poloze jeho modernizace a zvyšování efektivnosti. Problematikou pedagogické optimalizace se z hlediska pedagogické psychologie zabývá Z. Helus.⁴

Optimalizovat v didaktické praxi výchovně vzdělávací proces znamená zhodnocovat všechny významné podněty, které socialistická didaktika a pedagogická psychologie při zkoumání výchovně vzdělávacího procesu přinesly. Základem optimalizačního přístupu je volba optimální varianty didaktické součinnosti učitele a žáků v konkrétním vyučovacím procesu. Stanovení optimální varianty didaktické součinnosti předpokládá:

1. správné vymezení výchovně vzdělávacích cílů vyučování;
2. diagnostiku reálných učebních možností žáků;
3. stanovení nejvhodnějšího komplexu didaktickometodických prostředků vedoucích ke splnění vytyčených cílů.

V předkládané studii chtěli bychom uvést některé poznatky z výzkumu výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu, který jsme analyzovali na základě teorie optimalizace, poukázat na existující problémy a nedostatky současné didaktické praxe na gymnáziu a naznačit cesty optimalizace výchovně vzdělávacího procesu na tomto typu střední školy.

Řešení problematiky optimalizace výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu vyžaduje analýzu reálného výchovně vzdělávacího procesu na tomto typu školy, neboť „bez analýzy existujícího nelze přejít k projektování toho, co by mělo být.“⁵ Provedli jsme proto na řízené škole, gymnáziu Karla Šatala v Českých Budějovicích, a některých dalších gymnáziích v Jihočeském kraji dlouhodobý výzkum výchovně vzdělávacího procesu. Prostřednictvím rozmanitých empirických metod, pedagogického pozorování, metody rozhovoru, dotazníků, zobecňování didaktických zkušeností, obsahové analýzy pedagogických dokumentů jsme získali bohatý materiál, který jsme podrobili systémové analýze. Zabývali jsme se především dvěma komplexy vztahů:

1. Vztahem mezi výchovně vzdělávacími cíli zakotvenými v profilu absolventa gymnázia, tj. uvědomělé osvojení základů věd, schopnost jejich aplikace v praxi, vysoká úroveň intelektuálních schopností a dovedností, zvládnutí logických operací (abstrakce, analýza, zobecňování aj.), osvojení metodických základů výzkumné a experimentální činnosti⁶ a uplatňovanými prostředky v reálném výchovně vzdělávacím procesu na gymnáziu, tj. stanovení obsahu učiva, volba metod a forem didaktické součinnosti, pojetí vyučovací činnosti učitelů a učební činnosti žáků ve vlastním vyučovacím procesu i při přípravě na vyučování.
2. Vztahem mezi reálnými učebními možnostmi žáků a jejich vývojem v průběhu gymnazijního studia a koncepčním pojetím výchovně vzdělávacího procesu, evolucí jeho pojetí ve smyslu vzestupnosti, při konkretizaci výchovně

vzdělávacích cílů učitel; při stanovení obsahu učiva (jeho kvantity, náročnosti); při volbě variant didaktické součinnosti (evoluce charakteru vyučovací činnosti učitelů a učební činnosti žáků).

I.

Cíle a funkce výchovně vzdělávacího procesu jsou realizovány interakcí jeho základních činitelů: obsahu vzdělání a výchovy, učitele a kolektivu žáků. Při rozboru výchovně vzdělávacího procesu na gymnázium jsme se proto zabývali didaktickou součinností učitele a žáků při práci se vzdělávacím a výchovným obsahem.

Které jsou základní varianty didaktické součinnosti, s kterými se v didaktické praxi gymnázia setkáváme? V souladu s didaktickou literaturou můžeme uvést dvě základní pojetí, tradiční vyučování a moderní, rozvíjející pojetí vyučování. V čisté, typické podobě se však s těmito pojetími setkáváme v didaktické praxi jen málokdy, častěji s přechodnými variantami. V tomto smyslu jsme považovali za funkční vymezit čtyři základní varianty didaktické součinnosti, které jsme podmíněně nazvali: převážně tradiční pojetí vyučování; částečně tradiční pojetí; částečně moderní, rozvíjející pojetí vyučování; převážně moderní, rozvíjející pojetí. Při zkoumání pojetí didaktické součinnosti jsme uplatnili metodu kvalitativní analýzy a typologie. Při stanovení a charakteristice základních variant jsme užili kritéria: stanovení výchovně vzdělávacích cílů a chápání funkce vyučování učitelem; charakter činnosti učitele ve vyučovacích jednotkách; charakter činnosti žáků ve vyučování a úroveň jejich aktivity.⁷

CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH VARIANT DIDAKTICKÉ SOUČINNOSTI

a) Převážně tradiční pojetí vyučování

Převážně tradiční pojetí vyučování vychází z jednostranného chápání cíle vyučování, z jednostranného akcentu na vědomosti a dovednosti, což se odráží i v pojetí obsahu a metod vyučování. Je přeceněna informativní funkce vyučování a nedoceněna funkce formativní. Výrazně převládajícím nositelem obsahu učiva je učitel, který jím zpracované učivo předává v hotové podobě, často za pomoci názorných pomůcek a didaktické techniky, žákům. Pozice učitele jako nositele obsahové informace ve vyučování je někdy absolutizována až do té polohy, že je chápán jako jediný nositel informace. Považuje za svou didaktickou povinnost žákům ve vyučovacích jednotkách sdělit, předat veškeré učivo, které si mají žáci osvojit. S učebnicí učitel pracuje pouze při přípravě na vyučování, ve vyučování již jen výjimečně. Příprava na vyučování se zaměřuje pouze na přípravu obsahovou, promýšlení metod a forem didaktické součinnosti chybí, neboť uplatňovaný rejstřík metod je velmi chudý. Učivo je předkládáno za použití výkladově ilustrativních metod, převážně školní přednáškou, výkladem, vysvětlováním spojeným popřípadě s demonstrací; opakování učiva sleduje v poněkud redukované podobě postup použitý při výkladu; ústní či písemné zkoušení se zaměřuje na reprodukci učitelem předložené látky.

Činnost žáků ve vyučovacích hodinách je orientována zejména na poslech a záznam učitelova výkladu. Učitelův výklad, převážně monologický, tvoří dominantní složku většiny vyučovacích jednotek, žáci usilují o co možná nejúplnější záznam výkladu z toho důvodu, že při domácí přípravě na vyučování se zaměřují na jeho osvojení v podobě co nejvěrnější reprodukce. Učitel totiž při prověřování učiva, jeho zkoušení, zjišťuje, zda si žák učební látku předloženou učitelem verbálně osvojil. Čím více se žákova reprodukce přibližuje výkladu učitele, tím lépe je žák hodnocen známkou. Základním zdrojem informace, z kterého žák čerpá poznatky při domácí přípravě, je jeho sešit se záznamem učitelova výkladu. Učebnice používá žák nesoustavně, mnohdy jen ojediněle, a to jak ve vyučovacích hodinách, tak v domácí přípravě. Další informačních zdrojů žák nepoužívá nebo jich ve škole nevyužívá. V etapě práce s novým učivem jsou žáci v pozici objektu, jehož úkolem je pouze registrovat a zapamatovat si sdělované poznatky. Učitel vše řekne, vyloží, vysvětlí, popíše (při demonstraci i pokusu). Nechce, aby žáci „narušovali“ linii výkladu dotazy, doplněním, uplatňováním předchozích znalostí a zkušeností. Žák v tomto pojetí je pasivním objektem aktivity učitele, z psychických funkcí jsou programově rozvíjeny pouze procesy paměti (zapamatování, vybavování, znovupoznání). Úroveň aktivní činnosti žáka podle klasifikace Skalkové zahrnuje stupeň 1 a 2.

b) Částečně tradiční pojetí vyučování

U částečně tradičního pojetí převládají znaky tradičního pojetí, které jsme charakterizovali u předchozí varianty, ale prosazují se v něm netradiční prvky. Ve vymezení cíle a funkce vyučování stále převažuje didaktický materialismus. Monologický výklad učitele při předkládání nového učiva je přerušován občasnými dotazy žákům, dochází k aktualizaci předchozích poznatků žáků. Metoda výkladu často přechází do metody heuristické besedy, při které dochází k určité aktivizaci žáků. Žáci odpovídají na otázky učitele, sami mají dotazy k učební látce, výrazněji se podílejí na tvorbě vyučovací jednotky. Dominující postavení však při práci s obsahem učiva má učitel, což se projevuje i v převaze jeho verbální aktivity (kromě hodin věnovaných prověřování učiva). Úroveň aktivních činností žáků odpovídá stupňům 2 a 3.

c) Částečně moderní, rozvíjející pojetí vyučování

Moderní, rozvíjející pojetí vyučování znamená kvalitativní změnu ve srovnání s tradičním pojetím. Vychází z komplexnějšího chápání cílů výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu. Vedle poznatkové stránky klade adekvátní důraz na rozvíjení celé osobnosti žáka, jeho vlastností, schopností, zájmů, světového názoru. Komplexnější chápání cílů se odráží i ve výběru obsahu, metod a forem vyučovací činnosti učitelů i učební činnosti žáků. U charakterizované varianty didaktické součinnosti učitel při plánování a řízení výchovně vzdělávacího procesu usiluje o uplatnění rozvíjejícího vyučování, daří se mu však je realizovat jen částečně. Kvalitativní změnu ve srovnání s tradičním pojetím znamená docenění formativní funkce vyučování vedle funkce informativní. Dochází též ke změně chápání funkce učitele a funkce žáků ve výchovně vzdělávacím procesu na gymnáziu. Základní funkcí učitele již není předávat určitou sumu informací žákům, sdělovat jim obsah učiva fixovaný v učebni-

cích, ale vysvětlit žákům obtížnější partie, objasnit složitější vztahy a souvislosti, řídit jejich aktivní poznávací činnost. Učitel při didaktické analýze učiva, při přípravě na vyučování i při přímém řízení a organizaci výchovně vzdělávacího procesu rozlišuje mezi obsahem, který si mohou žáci osvojit samostatnou učební činností, bez přímé aktivní, zprostředkující činnosti učitele přímo ve vyučovacích hodinách nebo v domácí přípravě na vyučování, a obsahem, který tuto činnost vyžaduje. Vlastní didaktická součinnost i při uplatňování částečně moderního pojetí se od tradičního liší v řadě ukazatelů. Vyznačuje se daleko větší variabilitou metod vyučování i učení. Velmi frekventní je uplatňování heuristických metod, výrazně se zvyšuje aktivní podíl žáků při zmocňování se učebního obsahu. Aktivita žáků je na úrovni 4. a 5. stupně. Řízeným rozhovorem, na základě otázek vkládaných do učitelova výkladu, žáci sami dospívají k četným poznatkům, uplatňují rozmanité myšlenkové operace, analyzují určité situace, provádějí srovnávání, používají metody indukce a dedukce, zobecňují svá zjištění, aplikují získané poznatky na analogické situace, nové skutečnosti apod. Učitelé při užití metody heuristického rozhovoru usilují o navozování problémových situací, kladení problémových otázek a úkolů, aplikují i skupinové formy práce.

Charakterizované pojetí žáky více motivuje, rozvíjí jejich poznávací a výkonové potřeby. Znakem moderně pojatého výchovně vzdělávacího procesu je dělná atmosféra, aktivita a iniciativa žáků, jejich patrná ochota ke spolupráci při poznávání nového, vnitřní zaujetí i radost z poznání a činnosti. Vyučovací proces zde není orientován jen na procesy paměti, ale jeho prostřednictvím dochází k rozvoji schopností žáků, logického myšlení, morálně volných vlastností i emocionální složky osobnosti.

Běžnou součástí práce učitele a žáků ve vyučovacích hodinách je práce s učebnicí, v menším rozsahu s dalšími studijními pomůckami a materiály. Učebnice je považována za základní studijní pomůcku i při domácí přípravě žáků na vyučování.

U částečně moderního pojetí vyučování nezahrnuje však modernizace výchovně vzdělávací proces v celém komplexu. Výrazněji se prosazuje při expozici učiva, méně již při prověřování zvládnutí učiva žáky, při opakování a upevňování učiva ve vyučovacích jednotkách i při domácí přípravě žáků. Problémové pojetí je aplikováno v poloze „malých“ problémových úloh, syntetizující pojetí jen na nižší úrovni a nesystematicky.

d) Převážně moderní, rozvíjející pojetí vyučování

Převážně moderní, rozvíjející pojetí vyučování představuje ve srovnání s předchozí variantou vyšší stupeň rozvíjejícího vyučování. Při stanovení výchovně vzdělávacích cílů, v chápání funkce vyučování, ve volbě metod a forem didaktické součinnosti se od předešlé varianty v zásadě neliší. Nabývá však některých nových znaků. Především postihuje výchovně vzdělávací proces v celém komplexu. Důraz na rozvoj tvořivého myšlení se projevuje i v pojetí prověřování, opakování a upevňování učiva. Převládá problémové pojetí vyučování, výrazně se uplatňuje syntetizující pojetí založené na zhodnocování poznatků žáků z mimoškolních zdrojů. Učitel cílevědomě řídí a orientuje studijní aktivity a osobnostní rozvoj žáků mimo vyučování. Často se uplatňují skupi-

nové formy práce žáků, je patrné úsilí o racionalizaci učebních postupů a obecný rozvoj žáků. Jejich aktivita dosahuje stupňů 6 a 7. Didaktická součinnost ve vyučování se soustřeďuje na formativní hodnoty obsahu, především jeho hodnoty světonázorové a metodologické, na osvojování racionálních metod práce s učební látkou, rozvoj intelektuálních a manuálních dovedností, základů vědeckovýzkumné činnosti.

Zpracované údaje (od školního roku 1980/81 do školního roku 1984/85) nám ukazují, že v průběhu pětiletého cyklu je patrný posun od tradičního pojetí vyučování, které v počáteční etapě výzkumu v didaktické praxi gymnázia ještě převládalo, k uplatňování rozvíjecího pojetí, zejména v závěru sledovaného období. Nicméně musíme konstatovat, že tradiční pojetí, zejména v jeho podobě částečně tradiční pojetí, je stále ještě dosti zastoupeno. Často jsme se setkali při výzkumu se situacemi, že u těchto učitelů se střídaly hodiny klasifikované jako částečně moderní, rozvíjecí pojetí s hodinami tradičního pojetí.

V ČEM SPOČÍVAJÍ KOŘENY PŘEŽÍVÁNÍ TRADIČNÍHO POJETÍ VYUČOVÁNÍ V DIDAKTICKÉ PRAXI GYMNÁZIA?

V první etapě modernizačních snah, v období 60. a 70. let, spočívaly především v nízké znalosti nových poznatků didaktiky a pedagogické psychologie mezi středoškolskými učiteli, v nízkém přetvářejícím vlivu pedagogické teorie na pedagogickou praxi, v určitém tradicionalismu v chápání středoškolské výuky. V etapě první poloviny 80. let je tato bariéra v souvislosti s koncepční přípravou středoškolských učitelů na nové pojetí výchovně vzdělávací práce překonávána, přesto však existují mnohé objektivní i subjektivní příčiny pomalého postupu ve změnách didaktické praxe. Na některé z nich poukázali zejména J. Skalková a E. Stračár.⁸ Patří k nim především:

a) **Přežívání nesprávných představ o didaktické funkci středoškolského učitele mezi pedagogickými pracovníky, žáky a rodiči**

Rídící role učitele ve výchovně vzdělávacím procesu je často chápána a realizována ve velmi deformované podobě. Tradiční chápání řídicí role staví učitele do pozice zprostředkovatele vědeckých či technických poznatků, které odevzdává, předkládá v hotové podobě žákům k osvojení. Tato teoreticky zcela překonaná koncepce je na našich gymnáziích stále ještě častou realitou i v polovině 80. let. Učitel gymnázia se snaží za každou cenu sdělit vše, co je stanoveno v učebních osnovách a učebnicích, a tímto způsobem probrat učební látku. Někdy bývá i kontrolními orgány podle sešitu zjišťováno, zda učitel vyložil tu nebo onu část učiva. Žáci, když určitou látku neovládají, mnohdy argumentují, že jim ji učitel nevykládal. Přežívající nesprávné chápání role a funkce středoškolského učitele ve výchovně vzdělávacím procesu na gymnáziu mezi žáky, jejich rodiči i v pedagogických kolektivech má retardační roli v procesu modernizace vyučování. Učitelé při kritice svých metodických postupů odkazují na to, že by pak nestačili probrat učivo. Didaktickým posláním středoškolského učitele ve vyučovacím procesu na gymnáziu není v celé šíři reprodukovat obsah učebnice nebo veškeré učivo, které bude prověřovat, ale

žákům učební látku vysvětlit, provokovat jejich myšlení. Základním zdrojem informací pro žáky o stavu poznání v dané oblasti vědy, techniky, kultury na úrovni přiměřené žákům střední školy je přece učebnice.

b) Předimenzovanost středoškolských učebnic množstvím učiva

Předimenzovanost středoškolských učebnic množstvím učiva je tradiční problém, na který poukázala řada didaktiků (E. Stračár, J. Skalková, J. Průcha, V. Pařízek aj.). Maximalistický rozsah v některých předmětech, někdy i příliš náročně podaný obsah vedou učitele k tomu, že při přípravě na vyučování usilují o provedení výběru základního učiva a to sdělují žákům.

c) Tradiční pojetí vyučování je pro učitele i žáky gymnázia snazší

Tradiční výkladově ilustrativní pojetí výchovně vzdělávacího procesu neklade větší nároky na přípravu odborně fundovaného učitele na vyučování. Předpokládá zvládnutí obsahu učitelem, což vzhledem k jeho erudici je požadavkem elementárním. U žáků stačí ve vyučovací jednotce koncentrovat pozornost na výklad učitele a vést si záznam. Při přípravě na vyučování usilovat o pamětné zvládnutí předloženého učiva.

d) Převládající způsob hodnocení výsledků vzdělávací práce, včetně pojetí přijímacích zkoušek na vysoké školy

V pedagogické diagnostice není dosud opracován komplexní systém hodnocení výsledků výchovně vzdělávací práce. Úspěšnost didaktické práce učitele je hodnocena podle výsledků různých prověrek zadávaných řídicími a kontrolními školskými orgány a výsledků přijímacích zkoušek na vysoké školy. U prověrek a přijímacích zkoušek (zvláště při aplikaci testů) převládá orientace na konkrétní vědomosti. Při tomto pojetí zkoušek, zaměřeném na pamětní osvojení určité kvantity vědomostí, často dosahují učitelé aplikující tradiční pojetí „lepších“ výsledků než učitelé, kteří usilují o modernizaci metod a forem výchovně vzdělávací práce.

Další postup v prosazování moderního, rozvíjejícího pojetí vyučování v didaktické praxi gymnázia je do značné míry podmíněn překonáním uvedených kořenů přežívání tradičního pojetí vyučování. Jde tedy o:

- správné pochopení didaktické funkce středoškolského učitele,
- optimální vymezení kvantity a kvality obsahu gymnazijního vzdělání,
- pochopení významu a vysoká úroveň osvojení nových didaktickometodických postupů učiteli,
- vypracování nových způsobů hodnocení výchovně vzdělávacích výsledků gymnázia.

Výchovně vzdělávacích cílů zakotvených v profilu absolventa gymnázia můžeme dosahovat pouze uplatňováním moderního, rozvíjejícího pojetí vyučování.

Na závěr výzkumu didaktické součinnosti na gymnáziu jsme konstatovali, že toto pojetí se ve vyučovacích hodinách přes určité obtíže postupně prosazuje.

Méně uspokojivá je situace, pokud jde o charakter učebních činností žáků gymnázia v domácí přípravě na vyučování. Jak jsme zjistili výzkumem zamě-

ření studijních činností prostřednictvím dotazníku zadaného 320 žákům 1.—4. ročníku ze tří jihočeských gymnázií (provedeno v březnu a dubnu 1985), převládá při domácí přípravě výrazně reprodukcí receptivní činnost (více než 70 % času) nad tvořivou činností. Žáci gymnázia se v domácím studiu jednostranně orientují na opakování a upevňování již ve škole probrané učební látky prostřednictvím základních pomůcek, sešitu a učebnice, přičemž dominující postavení si přes určitý pozitivní posun stále zachovává žákův sešit se záznamem učiva z vyučovací hodiny. V domácím studiu žáků gymnázia převládá slovní reprodukce jako příprava na slovní reprodukci ve vyučování. Na reprodukci převážně orientované zaměření studijních činností žáků v domácí přípravě není v souladu s moderním pojetím výchovně vzdělávacího procesu. Je typickým produktem přežívající „didaktiky paměti“ a ukazatelem pomalého prosazování „didaktiky myšlení“ v pedagogické praxi gymnázia.

II.

Diagnostika reálných učebních možností žáků s cílem dosahovat neustálého rozvoje těchto možností prostřednictvím vyučování patří k základním předpokladům optimální varianty didaktické součinnosti. Babanskij vymezuje reálné učební možnosti jako potenciál osobnosti v oblasti učební činnosti, jako stupeň její připravenosti k řešení učebních úkolů.⁹ Znalost učebních možností žáků je významná proto, že vyučovat je žádoucí na té úrovni, která je v zóně nejbližšího vývoje možností žáků, a tak efektivně napomáhat jejich rozvoji.¹⁰ Diagnostika reálných učebních možností žáků umožní učiteli stanovit optimální linii výchovně vzdělávacího procesu v konkrétní vyučovací jednotce a vymezit optimální zátěž žáků ve vyučování i v domácí přípravě na vyučování. Za optimální považujeme tu linii výchovně vzdělávacího postupu v hodině, kdy vyučování je stimulatorem rozvoje žáků. Učitel programově nastoluje rozpor mezi svými požadavky, náročnějšími úlohami a existující úrovní poznání žáků. Na překonání tohoto rozporu musí žáci vynakládat přiměřené úsilí myšlenkové, volní, popřípadě fyzické. Vyučování probíhá pod optimální linií a neplní svou rozvíjející funkci tehdy, když učitel zcela nevyužívá reálných učebních možností žáků, klade nízké nároky na vědomosti a dovednosti žáků, na osvojení logických operací, když jako nové učivo prezentuje věci pro žáky více méně známé, nedostatečně využívá mimoškolních podnětů, spokojuje se s pouhou reprodukcí učební látky žáky apod. Nesprávný je i postup nad optimální linií, když učitel přecení reálné možnosti žáků, neúměrně zatěžuje jejich paměť, požaduje myšlenkové operace, které žáci ani s jeho pomocí nemohou zvládnout, má příliš vysoké nároky na čas, který musí žáci věnovat domácí studijní přípravě.

Problematika reálných učebních možností a optimální zátěže úzce souvisí s didaktickou zásadou přiměřenosti. Současná pedagogika odmítla jednostranné chápání této zásady, kdy byla často stavěna jako argument proti tendencím zvyšovat obsahovou a metodickou náročnost vyučování a stávala se vlastně brzdou dalšího pokroku v hledání a uplatňování metod a prostředků usilujících o dosažení vyšších cílů v rozvoji žáků všech věkových kategorií.¹¹ V zájmu dalšího společenského rozvoje je žádoucí ve výchovně vzdělávacím

procesu využívat potenciálních rezerv v mentální kapacitě dětí a mládeže, somatické a psychické akcelerace ve vývoji mladé generace, dosáhnout výraznějšího stimulačního vlivu školního vyučování na akceleraci rozumového vývoje a výkonnosti žáků.¹²

Zjišťování reálných učebních možností žáků a stanovení jejich optimální zátěže učebními činnostmi jak ve vlastním vyučovacím procesu, tak při přípravě na vyučování patří k předním úkolům učitele. Úspěšné plnění tohoto úkolu je předpokladem pro cílevědomé využívání a rozvíjení reálných učebních možností žáků ve výchovně vzdělávacím procesu, což patří k významným prostředkům jeho optimalizace.

Jaké jsou v tomto směru naše poznatky z výzkumu didaktické součinnosti a studijní zátěže žáků gymnázia v domácí přípravě na vyučování?

Požadavek respektování věkových zvláštností žáků patří v didaktické teorii k tradičně a opakovaně nastolovaným. Je však dosud ve středoškolské didaktice převážně řešen jen v obecné poloze, středoškolák — středoškolské učivo — středoškolské metody a formy vyučování a učení. Na gymnázium však přicházejí žáci ve věku 14 let a opouštějí je v 18 letech. V době svého studia na gymnáziu prodělávají období rychlého somatického i fyziologického zrání a psychického rozvoje, což potvrzují výzkumy medicíny, vývojové a pedagogické psychologie. Čtrnáctiletý žák končí období puberty, osmnáctiletý je téměř dospělým člověkem. Reálné učební možnosti žáků v období mezi 14. a 18. rokem věku výrazně vzrůstají. Je však tato skutečnost při konkretizaci výchovně vzdělávacích cílů, při koncipování obsahu vzdělání, při koncipování a realizaci vlastního výchovně vzdělávacího procesu, při hodnocení jeho výsledků v dostatečné míře respektována? Naše poznatky z analýzy učebních osnov a učebnic, z pozorování výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu ukazují, že osnovy, učebnice i učitelé jen velmi málo rozlišují mezi výukou v 1., 2., 3. a 4. ročníku gymnázia. V průběhu gymnazijního studia vcelku nedochází ke gradaci nároků kladených na žáky od 1. ročníku do 4. ročníku v poloze obecné i konkrétně předmětové, pokud jde o kvantum učiva určeného k osvojení, jeho teoretickou i praktickou obtížnost (kromě některých předmětů), v učitelově řízení vyučovacího procesu i v charakteru učebních činností žáků. Při uplatňování jednotlivých variant didaktické součinnosti neexistuje zásadnější difference mezi tím, zda učitel vyučuje v 1., 2., 3. nebo 4. ročníku gymnázia. Stanoví si stejné výchovně vzdělávací cíle, volí stejné metody a formy práce, uplatňuje stejnou strukturu vyučovací hodiny. Naše objektivní zjištění o nízkém stupni gradace v nárocích kladených na žáky ve vyučování i v domácí přípravě, o malé diferencovanosti v uplatňování didaktické součinnosti mezi jednotlivými ročníky gymnazijního studia, jsme si ověřovali též průzkumem subjektivních stanovisek žáků končících studium na gymnáziu. Z jejich výpovědí rovněž vyplývá, že nárůst požadavků na žáky gymnázia není plynulý a že po etapě relativně vyšších nároků v 1. ročníku dochází ke stagnaci, která zahrnuje prakticky celý 2. a 3. ročník, tj. polovinu gymnazijního studia. K novému vzestupu nároků, ale jen časových, dochází až v průběhu 4. ročníku.

Jak jsme již uvedli, přiměřený čas a přiměřené úsilí vynakládané v samotném vyučovacím procesu a v přípravě na vyučování patří ke kritériím opti-

málnosti výchovně vzdělávacího procesu. Zkoumali jsme proto dotazníkovou metodou zátěž žáků gymnázia učebními činnostmi v době mimovyučovací. Z údajů získaných od 1 079 respondentů v období 1980—1984 vyplývá, že žáci gymnázia nejsou z časového hlediska studijními činnostmi v době mimovyučovací nijak přetíženi. Časový údaj uváděný Babanským jako požadavek pro žáky 8.—10. ročníku sovětské střední školy, až 4 hodiny denně,¹³ se vyskytoval jen u jedné pětiny dotazovaných (3, 3—4, 4 hodiny denně; 15 a více hodin týdně). Nejvíce byl zastoupen údaj 2, 2—3 hodiny denně, od 10 do 15 hodin týdně, a to 45 %. Údaj méně než 2 hodiny denně, resp. méně než 10 hodin týdně, uvedlo 35 % respondentů. Časový rozsah domácí studijní přípravy menší než 2 hodiny denně, který vykazala více než třetina žáků gymnázia, nelze považovat za přiměřený. Samotní respondenti jej považují za nepřiměřeně nízký, pod úrovní studijních potřeb a možností žáka gymnázia (za přiměřený jej považuje pouze 11 % dotazovaných). Provedený výzkum tedy ukazuje, že objektivně i subjektivně (podle hodnocení žáků gymnázia při posuzování přiměřené časové dotace) existují v didaktické praxi soudobého gymnázia rezervy ve využití času žáků pro studijní činnosti v době mimovyučovací. Sledujeme-li časový rozsah věnovaný studijním činnostem podle jednotlivých ročníků gymnázia, zjišťujeme, že čas věnovaný domácímu studiu je nejvyšší na počátku studia, v prvním ročníku, s nevelkými odchylkami jednotlivců od průměru, ve druhém ročníku dochází k poklesu na úroveň, která setrvává prakticky až do závěru gymnazijního studia. Ve zkoumaném vzorku byla týdenní dotace 1. ročníku 12 hodin 34 minut, 2. ročníku 11 hodin 55 minut, 3. ročníku 11 hodin 57 minut, 4. ročníku 11 hodin 59 minut. Žádoucí růst časových nároků na domácí studium od nižších ročníků k vyšším se u žáků gymnázia nedostavuje, naopak ve 2. ročníku dochází k poklesu a stagnaci až do 4. ročníku.¹⁴

ZÁVĚR

Výzkum výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu odhalil některé problémy a nedostatky a naznačil i směry a možnosti jeho optimalizace.

Realizace moderního, rozvíjecího pojetí vyučování v didaktické praxi gymnázia znamená podstatný krok v procesu optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. Ukazuje se však potřebné rozpracovat rozvíjecí vyučování z pozice diferenciální didaktiky,¹⁵ z hlediska rozdílných a měnících se reálných učebních možností žáků. Znamená to řešit v poloze pedagogické teorie i praxe problematiku diferencovaného pojetí výchovně vzdělávacího procesu na gymnáziu. Diferencované pojetí vyučování, odlišné podle ročníků gymnazijního studia, popřípadě úrovně tříd, se dosud na gymnáziu uplatňuje jen ojediněle a nemá charakter didaktického systému. Základní příčina spočívá v současném stavu teorie a praxe diferenciální didaktiky a pedagogické diagnostiky. Už při koncipování osnov a učebnic se jen v malé míře berou v úvahu rozdílné reálné učební možnosti žáků v jednotlivých obdobích gymnazijního studia. Soustavná diagnostika reálných učebních možností žáků se dosud nestala organickou součástí přípravy učitelů na vyučování.

Jednou z cest k dosahování vyššího efektu ve výchově a vzdělávání je dife-

rencovanost a vzestupnost cílů, obsahu, metod a forem výchovně vzdělávací práce¹⁶ na základě diagnostiky reálných učebních možností žáků. Koncepte vyučování, opírající se o cílevědomou diagnózu reálných učebních možností žáků a vycházející z horní hranice těchto možností, nám umožní přesnější

- diferenciaci ve stanovení cílů, úkolů a požadavků kladených na žáky gymnázia;
- diferenciaci ve výběru obsahu učiva ve smyslu jeho vzestupnosti;
- diferenciaci ve volbě a uplatňování metod a forem didaktické součinnosti;
- optimalizaci studijní zátěže a zaměření studijních činností žáků gymnázia v domácí přípravě na vyučování.

Diferencované pojetí výchovně vzdělávacího procesu zároveň může přispět k řešení existujících problémů při přechodu žáků ze základní školy na gymnázium a z gymnázia na školu vysokou; znamená praktickou realizaci soudobých poznatků pedagogické psychologie o vztahu mezi vyučováním a rozvojem žáků a didaktické koncepte o akcelerující funkci správně organizovaného vyučování; obsahuje v sobě i závažný prvek odlišení mezi charakterem povinného středního vzdělání, které žák získává v prvních dvou ročnících střední školy, a úplného středního vzdělání, které nabývá ve 3. a 4. ročníku střední školy, v našem případě gymnázia.

POZNÁMKY

¹ Babanskij, J. K.: *Optimalizace vyučovacího procesu*. Praha, SPN 1978; *Optimalizácia vyučovacieho procesu. Všeobecnodidaktický aspekt*. Bratislava, SPN 1980; *Optimizacia učebno-vospitateľného procesu: Metodické osnovy*. Moskva, Prosveščenije 1982; *Problemy povyšeniya effektivnosti pedagogičeskikh issledovanij*. Moskva, Prosveščenije 1982.

² Geršunskij, B. S.: *O naučnom statuse i prognostičeskoj funkcii pedagogičeskoj teorii*. Sovetskaja pedagogika, 1984, č. 10, s. 65.

³ K problematice výchovně vzdělávacího procesu na střední škole se vztahují zejména:

Skalková, J.: *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole*. Praha, SPN 1978;

Králiková, M. — Ondráček, J.: *Perspektivy výuky v socialistické škole*. Praha, SPN 1977;

Stračár, E.: *Systém a metody riadenia učebného procesu*, Bratislava, SPN 1977;

Kolář, Z.: *Střední škola a škola vysoká*. Praha, SPN 1982.

⁴ Helus, Z.: *Rozvoj osobnosti a optimalizace pedagogického procesu*. Pedagogika, 1976, č. 2, s. 155—166; *Pedagogická optimalizace jako základ pojetí školní úspěšnosti*. In: Helus, Z. a kol.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, SPN 1977, s. 24—59; *K možnostem rozvoje všech žáků ve vyučování a učení*. Pedagogika, č. 2, s. 127—147; aj.

⁵ Babanskij, Ju. K.: *Problemy povyšeniya effektivnosti pedagogičeskikh issledovanij*. Moskva, Prosveščenije 1982, s. 14.

⁶ *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Dílčí projekty*. Praha, SPN 1977, s. 35.

⁷ Při posuzování úrovně aktivní činnosti žáků při vyučování jsme použili sedmi stupňů podle charakteristiky J. Skalkové ve stati *Odras vývojových tendencí dnešní společ-*

nosti v problematice vyučovacieho procesu na stredných školách. In: Skalková, J. a kol.: *Střední škola a její vzdělávací problémy*. Praha, SPN 1966, s. 84—85.

⁸ Skalková, J.: *Od teorie k praxi vyučování*. Praha 1978; *Za intenzivnější popularizaci pedagogických poznatků*. Pedagogika, 1982, č. 5, s. 511—514; *K podmínkám účinného pronikání pedagogické teorie do praxe*. Pedagogika, 1984, č. 6, s. 651—655.

Stračár, E.: *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava, SPN 1977.

⁹ Babanskij, J. K.: *Diagnostika reálných učebních možností žáků ve vyučovacím procesu*. Pedagogika, 1977, č. 5, s. 523.

¹⁰ Vygotskij, L. S.: *Vzdělání a rozumový vývoj ve školním věku*. Pedagogika, 1974, č. 5, s. 549—559.

¹¹ Zankov, L. V.: *Didaktika a život*. Praha, SPN 1971, s. 62—63.

¹² Pavlovič, G.: *Akcelerácia vývinu a socialistická škola*. Bratislava, Veda 1975.

¹³ Babanskij, J. K.: *Optimalizácia vyučovacieho procesu*. Bratislava, SPN 1980, s. 94.

¹⁴ Na tento negativní jev poukazují četní naši didaktikové, např. 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—291.

¹⁵ Pojem diferenciální didaktiky je převzat z prací L. Mojžíška o vyučovacích metodách a vyučovací hodině. Prof. Mojžíšek uvádí, že stejně jako medicína intenzivně studuje diferenciální terapii a diagnostiku, bylo by potřebné rozvíjet i diferenciální pedagogiku a didaktiku. Podle L. Mojžíška máme např. vypracovanou obecnou teorii vyučovacích a výchovných metod, ale postrádáme teorii diferencí vyučovacích a výchovných metod.

Mojžíšek, L.: *Vyučovací metody*. Praha, SPN 1975; *Vyučovací hodina*. Praha, SPN 1983.

¹⁶ Zásadu diferencovanosti a vzestupnosti, především v rovině obsahu učiva, uvádí Stračár, E.: *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava, SPN 1977, s. 139—150; Smoljaková, S.: *Výchovné vzdělávací metody v pedagogických dokumentech a didaktických materiálech gymnázia*. Pedagogika, 1985, č. 1, s. 70—72, nastoluje též požadavek vzestupnosti vyučovacích metod.

ВАЦЛАВ ВАЛЕНТА

К НЕКОТОРЫМ ВОПРОСАМ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В ГИМНАЗИИ

На основе теоретической концепции оптимизации воспитательно-образовательного процесса, разработанного советским педагогом Ю. К. Бабаи-ским, занимается автор вопросами процесса воспитания и образования в гимназии. Он знакомит нас с некоторыми результатами своего исследования, осуществившегося в рамках подготовки кандидатской диссертации с 1980 по 1985 гг. Работа сосредоточена на последующие проблемы:

1) Связь между целями воспитания и образования как они закреплены в разработке профиля выпускника гимназии в документе «Дальнейшее

развитие чехословацкой системы воспитания и образования» и между реальным процессом воспитания и образования в гимназии.

2) Связь между настоящими возможностями учеников, их развития и эволюции и между пониманием процесса воспитания и образования в гимназии.

Автор дошел к заключению, что целей воспитания и образования можно достичь лишь при помощи развивающего обучения. Он ссылается на то, что традиционное понимание обучения все еще существует и задумывается над историческими причинами этого явle-

ния. Важную проблему современной гимназии видит в том, что как педагогические документы, так и учителя в своей подготовке и при управлении процессом воспитания и образования исчисляются с реальными и конкретными учебными возможностями учеников на отдельных этапах обучения в гимназии и что они мало пользуются принципами дифференциации и восхо-

дящей линией сложности содержания, методов и способов воспитания и образования. Поэтому автор выдвигает требование более основательно и тщательно разрабатывать на уровне педагогической теории и практики проблематику дифференцированного понимания воспитательно-образовательного процесса в гимназии.

VÁCLAV VALENTA

TO SOME PROBLEMS OF THE OPTIMALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE GRAMMAR SCHOOL

The author of the article deals with the educational process at the grammar school, and that on the base of a theoretical conception of the optimalization of the educational process elaborated by J. K. Babansky. He makes us acquainted with some results of his research conducted in the years 1980—85, those results having been achieved in the frame of his thesis. He deals with two areas of problems:

1. Relations between educational goals anchored in the profile of a grammar school graduate as it is given by the document „Further Development of the Czechoslovak School System“, and the means applied in the actual educational processes at the grammar schools.
2. Relations between actual learners' instructional possibilities and their development, and the evolution of the educational process at the grammar school.

The author concludes that the covering of

educational goals can be achieved exclusively through applying the developing conception of the teaching. At the same time he points out that the traditional conception of the teaching still survives, and thinks of the reasons of that surviving. A significant problem of the contemporary grammar school is seen in the fact that both educational documents, and the teachers' drafting and managing of the educational process fail to issue from different actual learning possibilities of the grammar school learners in individual stages of their grammar school studies. Also the principle of differentiation and an advancing of the contents, methods and forms of educational work have not been applied in a sufficient measure. It is on the behalf of those findings that the author claims that the differentiated conception of the educational and instructional processes at the grammar school should be dealt with more thoroughly, and that in the positions of both the theory and practice.