

Rozvíjející vyučování — koncepce vyučování socialistické společnosti

Doc. PhDr. MILOSLAV SÝKORA, CSc.,
pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha

1. VZNIK NOVÉ KONCEPCE VÝCHOVY A VYUČOVÁNÍ

Rozvíjející vyučování, které vznikalo od poloviny padesátých let v SSSR, pokládáme za kvalitativně novou formu (koncept) vyučování. Nejjednodušeji lze tuto koncepci určit jako vyučování, které bytostně odpovídá charakteru socialistické společnosti. A protože pokládáme vyučování za samostatnou institucionální formu výchovy, reprezentuje koncepcí rozvíjejícího vyučování i kvalitativně novou formu výchovy vůbec. Jinak řečeno — všechny další institucionální formy výchovy nabývají postupně v podmínkách socialistické společnosti po mnoha stránkách novou kvalitu: změnila se povaha výchovy jako společenského jevu, to znamená, že se změnily cíle výchovy, její obsah, dílčí formy, v nichž výchova jako společenský jev reálně existuje, i prostředky, jimiž se realizuje, a podmínky, v nichž se realizuje.

I když dnes dokážeme poměrně přesně určit počátek experimentálního zkoumání a budování rozvíjejícího vyučování — došlo k tomu na podzim roku 1957 v Moskvě, kdy akademik Leonid Vladimirovič Zankov se svými spolupracovníky započal experimentální výzkum v jedné třídě-pedagogické laboratoři, idea rozvíjejícího vyučování má historicky hlubší kořeny. Tato idea vznikla dávno před rokem 1957 — lze říci, že byla ukována v dynamickém, mnohotvárném a nesmírně bohatém vření v pedagogické a psychologické teorii i v experimentální i zcela běžné praxi škol a výchovných zařízení krátce po vítězství socialistické revoluce roku 1917.

O rozvíjejícím vyučování se často referuje jen jako o zajímavém produktu teoretické a experimentální činnosti několika pedagogicky nebo psychologicky orientovaných škol šedesátých a sedmdesátých let v SSSR. Obvykle se nerozlišuje mezi badatelskými kolektivy, které se hlásily k té či oné variantě rozvíjejícího vyučování, a mezi jinými pracovišti, které se obdobnými otázkami výchovy a vzdělávání — např. otázkou rozvoje osobnosti žáků — zabývaly

z odlišných teoretických a metodologických pozic. Při zkoumání dílčích pedagogických nebo psychologických jevů, popř. při studiu dílčích vztahů mezi takovými jevy, opravdu zjišťujeme, že pojetí té či oné otázky u různých autorů a škol se liší jen málo a spíše vnějšně, že ta či ona parciální řešení jsou sice zajímavá a originální, zároveň však zpravidla nenacházíme dosti argumentů pro to, abychom taková řešení mohli pokládat za lepší a opodstatněnější než jiná.

Jde však o metodologickou pozici, z níž tyto otázky zkoumáme a posuzujeme, a jde o obsah této metodologické pozice. Klasifikační a funkcionalistický přístup ke zkoumání různých otázek výchovy nedovoluje totiž postihnout podstatné a určující determinace určitého pojetí výchovy (vyučování), jimiž je výchova, resp. vyučování, právě jako historicky určitá forma tohoto společenského jevu určována. Ke správnému pochopení rozvíjejícího vyučování tedy musíme odhalit jeho rozhodující charakteristiku, totiž jeho bytostné spojení se socialismem, s novým společenským řádem.

Je totiž třeba hluboce se zamyslet nad objektivními a mnohdy ne dosti uvědomovanými podmínkami, které vedou ke vzniku a rozvíjení historicky určité formy či koncepce výchovy a které posléze vedou k jejímu přežití a zániku. Jak ukázali K. Marx a B. Engels, materialistické pojetí dějin vychází mimo jiné z poznání, že každá generace nachází již hotové jisté materiální podmínky života, že na každém stupni dějin je „už napřed nějaký materiální výsledek, nějaký souhrn výrobních sil, historicky vytvořený vztah k přírodě a vzájemný vztah mezi individui, souhrn, který každé generaci předává generace předchozí, masa výrobních sil, kapitálů a okolností, které si nová generace na jedné straně přizpůsobuje, ale které této generaci zase předpisují její vlastní životní podmínky a dávají jí určitý vývoj, zvláštní charakter, že tedy okolnosti jsou vytvářeny lidmi, stejně jako jsou lidé vytvářeni okolnostmi“¹ (podtrhl MS).

Stejnou myšlenku rozpracoval V. I. Lenin pro konkrétní historickou situaci, kdy vítězný ruský proletariát převzal politickou moc a musel se intenzívně zabývat i otázkami výchovy, resp. školy. Jde o známé teze z jeho projevu na III. sjezdu Komsomolu: „Komunismus můžeme budovat jedině z oné sumy vědomostí, organizací a institucí, s oním potenciálem lidských sil a prostředků, které nám zanechala stará společnost. Jedině tehdy, jestliže vyučování, organizaci a výchovu mádeže od základů předěláme, dokážeme, aby byla úsilím mladé generace vytvořena společnost, která by se nepodobala staré, tj. společnost komunistická“² (podtrhl MS).

Z toho tedy musíme v pedagogickém myšlení odvodit jednoznačný závěr, že v dějinách vždy nacházíme historicky určité pojetí vyučování, které je zpředmětněním čili institucionální formou historicky určitého potenciálu lidských sil a prostředků, jimiž se uskutečňuje výchova (právě její část obsažená ve vyučování). Nové společenské úkoly, jejichž konečným cílem je vybudování komunismu, však vyžadují od základu přetvořit vyučování a výchovu vůbec. A v té míře, jak se tato kvalitativní přestavba výchovy, školy a vyučování podaří, bude se výchova, škola a pedagogika účinně podílet na revolučních přeměnách, jejichž obsahem je budování socialismu.

Pedagogická věda si zejména pod vlivem řešení dílčích praktických úkolů výchovy a vzdělávání příliš neuvědomovala onu podstatnou hloubku změn, k nimž musí dojít. Bylo totiž potřebné hluboce promyslet a intenzivní teoretickou i experimentální činností podložit zcela nové pojetí výchovy, jež by odpovídalo velikosti politicky vytčených cílů přeměny společnosti. K tomu však nestačilo (a nestačí to ani dnes) pochopit, opakovat a dokonce srdcem se ztotožnit s politickými cíli. K tomu je nutno najít specifickými prostředky toho či onoho vědního oboru a zejména specifickými prostředky a silami živé společenské praxe spolehlivý způsob, jak vytčené politické cíle realizovat.

V konkrétních historických podmínkách sovětského Ruska bylo potřebné, aby se rozvíjející se socialistická společnost osvobodila od bezprostředního nebezpečí, které krátce po vítězství VŘSR hrozilo od poražených tříd a od jejich mezinárodních spojenců. Bylo nutné upevnit socialistický stát politicky, vojensky i ekonomicky.

Již po vítězství VŘSR byly vytyčeny nové cíle výchovy, byl vybudován nový obsah vyučování, založeno pojetí polytechnické výchovy a vyučování. Ovšem základní institucionální forma výchovy — vyučování — přetrvala jako historicky určitá institucionální forma specifického potenciálu lidských sil a prostředků, tj. v konkrétnosti určitých organizačních forem, metod, určitého pojetí obsahu, přístupů k žákovi a pojetí žáka, způsobů hodnocení atd., v podstatě tedy v té historické podobě, jak se zformovalo zejména pod vlivem W. Ratkeho, J. A. Komenského, J. F. Herbarta, A. Diesterwega, G. A. Lindnera a mnoha dalších. Vyučování prostě přetrvalo v té historicky určité formě, která byla k dispozici a která — řečeno slovy Marxe a Engelse — předpisovala novým generacím, jejich snahám a cílům vytyčovaným v oblasti výchovy určitý způsob praktického provádění výchovy, a tedy i určitý charakter té části výchovy, jež se uskutečňovala ve vyučování.

Každá generace se při plnění svých společenských úkolů přizpůsobuje prostředkům, jež má v důsledku dějin k dispozici, a současně jí tyto prostředky nedostačují k dosahování cílů, které si vytyčuje. Zde je tedy založena dialektika rozporu, který je v dějinách stále překonáván a který se stále znovu a na kvalitativně nové úrovni obnovuje. Avšak hloubka tohoto rozporu vystupuje s nebývalou ostroží právě při revoluční směně jedné společenskoekonomické formace jinou — novou a pokrokovější. Dějiny pedagogického myšlení i dějiny výchovy potvrzují, že právě v takovýchto uzlových bodech vývoje se mění společenské formy reálné existence výchovy i odpovídající teoretické systémy skokem. Tak tomu bylo i po roce 1917 a rozvíjející vyučování není pouhou dílčí reformou, jež by měla platnost dvě nebo tři desítky let, nýbrž je právě významným projektem této kvalitativní revoluční přeměny výchovy.

2. GENEZE ROZVÍJÍCÍHO VYUČOVÁNÍ

Období krátce po vítězství Velké říjnové socialistické revoluce je oprávněně nazýváno revoluční laboratoří socialistické výchovy a současně obdobím bouřlivého rozvoje marxisticko-leninské pedagogiky. Velké cíle revoluční přeměny světa se zdály být na dosah ruky a nadšení vítězných bolševiků a uvědo-

měle části dělnické třídy mnoha zemí světa je promítalo do dimenzí jednoho lidského života. Součástí úkolů společenské přestavby byly i úkoly přestavby výchovy a školy. Průběh jejich praktického uskutečňování dobře reprezentuje jak revoluční nadšení, tak i nedostatek materiálních prostředků a vysoce kvalifikovaných kádrů, ale též nepřipravenost marxistických společenských věd (zejména pedagogiky) účinně napomáhat při řešení těchto úkolů, fundovat je metodologicky a teoreticky spolehlivě připravovat nové projekty výchovy a vzdělávání. Přesto vznikalo ve dvacátých letech množství vynikajících myšlenek i projektů, k nimž se dnes pedagogika vrací pro inspiraci a poučení. Jedním z nejvýznamnějších marxisticky orientovaných badatelů té doby byl L. S. Vygotskij.

Vygotskij byl jedním z prvních, kdo správně vytyčil a řešil teoreticky a metodologicky významný problém vzájemného vztahu mezi vyučováním a vývojem.³ Pro pochopení významu a obsahu tohoto vztahu bylo důležité Vygotského úsilí vybudovat nové, důsledně marxistické pojetí psychologie. Klíčovou úlohu mělo řešení otázky společenskohistorické podstaty lidské psychiky.

Vygotskij upozornil na to, že v psychologii byl dosud vývoj vyšších psychických funkcí u dítěte, lidského jedince, chápán převážně in abstracto, tj. mimo sociální a kulturní prostředí. V protikladu k této tezi pak předkládá řadu důkazů, např. Engelsovu myšlenku o rozhodující úloze praktického přetváření a měnění přírody člověkem pro jeho vývoj: „jak se člověk učil měnit přírodu, rostla i jeho inteligence“.⁴ Pro historický vývoj člověka a obdobně i pro ontogenezi lidského jedince platí, že jejich obsahem je vytváření a přeměna nových sociálních a kulturních „orgánů“ (např. schopností). Sociální determinaci lidského chování pak Vygotskij pokládá za klíčovou metodologickou otázku: „Za všemi vyššími funkcemi a jejich vztahy stojí z genetického hlediska sociální vztahy, reálné vztahy lidí“⁵ (podtrhl MS).

Právě toto metodologické hledisko mělo rozhodující význam pro pozdější konstituování koncepce rozvíjejícího vyučování. Znamenalo totiž překonání klasického pojetí vývoje (ontogeneze) jako spontánního přírodního, tj. např. ve vnitřních genetických programech založeného a na vnějších podmínkách nezávislého procesu. Stejně tak znamenalo toto pojetí i překonání reaktivního (behavioristického) pojetí vývoje.

Obě uvedená pojetí měla a dosud mají bezprostřední význam pro určité prakticky uplatňované pojetí vyučování. Nebudeme se těmito otázkami zabývat, jsou dobře objasněny v literatuře o rozvíjejícím vyučování. Všimněme si však, co vyplynulo z Vygotského předložení a řešení otázky sociální podstaty lidské psychiky pro obsah nového řešení vztahu vyučování a vývoje. Toto řešení je, jak známo, obsaženo zejména v rozlišení dvou úrovní (zón) vývoje lidského jedince: v rozlišení tzv. zóny aktuálního vývoje a zóny nejbližšího vývoje. Obě zóny lze poměrně snadno identifikovat prakticky, totiž na základě operacionálního kritéria samostatnosti (nesamostatnosti) řešení předložených úloh.

Toto kritérium se v tehdejší době běžně používalo při administraci psychologických testů. Avšak pouze Vygotskij si všiml, že i když žák (řešitel testu) nedokáže řešit určité testové úlohy samostatně, dokáže mnohé z nich řešit ve

spolupráci s dospělými nebo ve spolupráci s vrstevníky. Z toho pak správně vyvodil, že dovednost žáka samostatně řešit předložené úlohy je založena na již vytvořených (hotových) schopnostech, kdežto v druhém případě jde o schopnost (psychickou funkci), která se teprve utváří, a to právě v konkrétních reálných vztazích mezi lidmi.

Použijeme-li pro interpretaci těchto tezí kritéria intencionality, pak v zóně aktuálního vývoje zadání jakýchkoliv úloh nemůže zajistit utváření určité schopnosti prostě proto, že tato schopnost je již zformována. Může tedy jít pouze o reedukaci. Naopak o výchovu ve vlastním smyslu může jít pouze v zóně nejbližšího vývoje, kde se určitá schopnost, nový sociální orgán lidského jedince teprve utváří. To je jedna rovina. A druhá, pro pedagogiku, ale i pro psychologii, filozofii, sociologii a další obory důležitější, pak spočívá v tom, že základní rozvojetvornou podmínkou utváření nových schopností člověka jsou reálné sociální vztahy lidí, tedy vztahy sociální kooperace, přičemž pojmem „vztahy“ nerozumíme zdaleka jen evidované formy sociální interakce, nýbrž především obsah všech přímých i nepřímých forem sociální interakce.⁶

Tyto Vygotského myšlenky se po víc než 25 letech uplatnily při vzniku a budování hlavních škol rozvíjejícího vyučování. Došlo k tomu však s určitými odchylkami a modifikacemi, jež jsou typické pro tu kterou variantu rozvíjejícího vyučování.⁷

Nyní může vzniknout otázka, proč se tyto Vygotského myšlenky neuplatnily prakticky, tj. při tvorbě nového pojetí vyučování již ve třicátých letech a proč k tomu došlo právě až v roce 1957. Nejobecněji řečeno, důvodem byla jednak nedostatečná komplexnost a propracovanost Vygotského teorie (tj. z hlediska potřeb reálného vyučování), jednak ještě nevznikly příznivé společenské podmínky pro intenzivní a relativně masový rozvoj výzkumu těchto a mnoha dalších otázek s tím souvisejících. Vygotského laboratoř byla jen jedním z mnoha pracovišť — její program vyžadoval, jak dnes víme, několik desetiletí k tomu, aby mohl vyústit do významných prací nesmírné teoretické a metodologické hodnoty a aby mohl být využíván prakticky.

Ekonomické možnosti a konkrétní potřeby sovětského státu spolu s nedostatkem kvalifikovaných odborníků a současně probíhající ostrý třídní boj o nové myšlení — to vše vedlo počátkem třicátých let k přijetí řady závažných usnesení komunistické strany a sovětské vlády o škole, o zaměření její učebně výchovné činnosti i o dalších otázkách.⁸

Zejména usnesení „O pedologických úchylnkách v systému lidových komisiariátů osvěty“ z r. 1936 spolu s dalšími opatřeními vedlo ke zvýšení úrovně výchovně vzdělávací práce školy a současně se stalo podnětem k zformování pedagogiky jako marxisticko-leninské vědy o výchově a vyučování dětí. Koncem třicátých let pak se výrazně zvýšil počet základních, středních a vysokých škol, což mělo velký význam pro uskutečňování cílů kulturní revoluce.

Druhá světová válka přerušila slibný vývoj sovětského výchovně vzdělávacího systému i pedagogické vědy. Avšak po vítězství Sovětského svazu a jeho spojenců nad fašismem se celá země soustředila na obnovu a zabezpečení nového rozmachu všech oblastí života společnosti.

Ve dnech 13. a 14. prosince 1954 se konala v prezídiu APV SSSR porada o aktuálních otázkách rozvoje pedagogiky. S velmi ostrou kritikou tehdejšího stavu pedagogiky vystoupili přední sovětské odborníci, např. I. A. Kairov, N. K. Gončarov, L. V. Zankov a mnozí další.⁹

Kairov například kritizoval pedagogiku za závažné zaostávání za životem sovětské společnosti, za nízkou úroveň její vědecké produkce. Zvláště byla zdůrazněna společenská, teoretická a metodologická pozice sovětské pedagogiky, jež se podle Kairovova názoru od počátku třicátých let nezměnila a (v roce 1954) neodpovídala zvyšující se úloze školy v rozvoji sovětské společnosti, zejména těm úkolům, před nimiž v té době sovětská škola stála: uskutečnit přechod ke střednímu všeobecnému vzdělání. Pedagogická věda byla kritizována za to, že ustoupila od řešení životně důležitých závažných otázek výchovy a vzdělávání. Místo rozhodujících otázek byly řešeny dílčí omezené a málo významné problémy.

Základní metodologický nedostatek pedagogických prací spočíval podle tohoto autora v tom, že se stranická usnesení o otázkách školy, výchovy a pedagogiky pouze opakují a komentují, že se však nerozpracovávají specifickými prostředky pedagogické vědy. Z hlediska našeho tématu mělo Kairovovo vystoupení význam v tom, že upozornilo na nutnost zaměřit vědecký výzkum na vztah výchovy a vývoje dorůstajícího pokolení. Jen odhalení vnitřního vztahu mezi výchovou a vývojem dětí umožní vytvořit vědecký základ pro rozpracování praktických otázek účinného vyučování a výchovy.

Takto ostře a zcela nově předložená otázka znamenala řešit řadu politicko-pedagogických, metodologických i teoretických otázek. Některé z nich vyjádřil na tomto zasedání právě L. V. Zankov, kdysi žák a blízký spolupracovník Vygotského. Upozornil mimo jiné na to, že se v pedagogice objasňují teoretické otázky vyučování a výchovy jakoby s vyloučením problému „žák“, zejména bez zřetele k jeho reálnému vývoji. Jestliže si nyní uvědomíme, co je a musí být obsahem vývoje bez ohledu na různé redukce tohoto problému v tradiční psychologii, pochopíme nejen v historických souvislostech padesátých let, ale především z hlediska dneška a z hlediska budoucnosti závažnost nastolené otázky.

Na jednotlivých tezích tohoto pozoruhodného Zankovova referátu bychom mohli sledovat autorův zápas o teoreticko-metodologické uchopení problému, o co nejpresnější vymezení kvalitativně nového předmětu pedagogického výzkumu. Je třeba, aby pedagogika „studovala, jaký je reálný průběh vyučování a jak ve skutečnosti probíhá psychická činnost žáků různých věkových stupňů ve vyučovacím procesu.“¹⁰

Žák, dítě či mladý člověk se tedy musí stát předmětem pedagogického výzkumu z hlediska mnoha variabilních dimenzí svého určení, zejména pak z hlediska vývoje, a to ve vztahu k těm způsobům a prostředkům vyučování, které konstituují reálné formativní procesy. Zde je tedy naznačeno základní jádro nového obsahu pedagogických výzkumů, a to v potřebné konkrétnosti a celistvosti. Toto jádro se později téměř doslova uplatnilo při čtyřletém výzkumu vyučování a jeho účinků na vývoj žáků jedné třídy.

Bylo však třeba pochopit nejen tyto základní teoretické a metodologické dimenze výzkumu vyučování a také jeho reálného uskutečňování jako specifické celistvosti. Bylo třeba současně a ve vztahu k nové kvalitě konkrétnosti vyučování pochopit i zásadní metodologický význam nové všeobecnosti vyučování, totiž obsah jeho určenosti novými společenskými podmínkami.

V téže době sílí v sovětské pedagogice volání po tom, aby do pedagogických výzkumů byl zahrnut žák.¹¹ Za jistý předěl můžeme pokládat redakční článek v osmém čísle Sovětské pedagogiky z ročníku 1956, nazvaný „Všestranně a hluboce studovat dítě“.¹²

V citované redakční stati se upozorňuje, že na základě nesprávného pochopení usnesení z r. 1936 o pedagogických úchylnkách byly prakticky zastaveny všechny výzkumy zvláštností dítěte. Došlo též k redukci metodologického repertoáru pedagogiky — byly vyloučeny téměř všechny metody s výjimkou pozorování a školního zkoušení. A tak se pedagogika nejen metodologicky odzbrojila, ale dokonce se zbavila dítěte-člověka, o něhož přece ve výchově vždy jde. V této souvislosti se upozorňuje na řadu důsledků, např. na růst obtížnosti učiva i náročnosti vyučování, na nedostatečnou pozornost k individuálním zvláštnostem, na nadměrný vzrůst propadání. Pedagogika, která se zbavila dítěte (člověka), ani nemůže zkoumat vztah vyučování a vývoje. A pokud vývoj dítěte pro pedagogiku přece jen nějak existoval, pak tedy „jako proces prostého nahromadění poznatků a jejich pořádání v hlavě dítěte, bezprostředně určený vyučováním — činností učitele. Jinými slovy, proces rozumového vývoje byl fakticky ztotožňován s vyučovacím procesem a samotné dítě bylo chápáno především jako objekt pedagogického působení a nikoliv jako subjekt činnosti, jehož vývoj má své vnitřní zákony.“¹³ Jakmile se pedagogická věda zbavila dítěte, stává se bezmocnou, je-li postavena před úkol řešit ty či ony konkrétní otázky osobnosti dítěte.

Nevíme sice, kdo tuto redakční stať napsal, ale je velmi pravděpodobné, že se na ní alespoň zčásti podílel L. V. Zankov. Z uvedených myšlenek můžeme uzavřít, že aby pedagogika mohla opět plnit aktuální společenské úkoly, musí předmět svého vědeckého zájmu obohatit o člověka v jeho konkrétnosti, musí se intenzívně zabývat vztahem výchovy a vývoje člověka (dítěte) a současně musí k tomu účelu obohatit repertoár svých metodologických prostředků. V citované stati se zejména doporučuje zřizování pedagogických laboratoří.

Na základě shromážděného materiálu nyní můžeme zhodnotit zdroje, které vedly v polovině padesátých let ke vzniku nové koncepce rozvíjejícího vyučování. Především to byly nové společenské podmínky. I když jsme se jimi příliš nezabývali, jde zejména o to, že z druhé světové války vyšel Sovětský svaz jako vítězná velmoc prvního řádu. Rychle se obnovovalo národní hospodářství, projevíly se první úspěchy nastupujícího vědeckotechnického pokroku. Došlo k významným politickým změnám. XX. sjezd KSSS mohl vytyčit smělé dlouhodobé cíle rozvoje společnosti. A jednou z nejdůležitějších součástí těchto perspektiv byl i úkol zajistit všestranný a harmonický rozvoj lidského jedince — každého člověka.

Škole, výchově i samotné pedagogice byly dány kvalitativně nové společenské úkoly — především se co nejúčinněji podílet na všestranném rozvoji kaž-

dé lidské osobnosti. Sovětská pedagogika si musela hluboce uvědomit své změněné společenské postavení a kvalitativně novou společenskou odpovědnost. Bylo třeba přebudovat její teoretickou a metodologickou výzbroj. Bylo třeba uvolnit velké společenské prostředky na velkorysý výzkumný program v pedagogických i dalších vědních oborech a získat tisíce sovětských učitelů pro přímou spolupráci. Bylo nutno navázat na pokrokové tradice pedagogického myšlení v dějinách lidstva a zejména využít všeho pozitivního, co bylo vykonáno v teorii i v praxi po roce 1917. A konečně bylo nutno získat spolehlivé teoretické a metodologické zázemí v marxisticko-leninské filozofii i v bohatém dění v různých psychologických disciplínách, v jehož čele často stáli nejbližší spolupracovníci a žáci Vygotského.

Neklademe si v této stati za úkol popisovat jednotlivé školy či víceméně samostatné varianty, které řešily základní otázky rozvíjecího vyučování. Učinili jsme to jinde. Přece jen bychom chtěli ukázat, že rozvíjecí vyučování není pouhá epizoda ve vývoji pedagogického myšlení a školské praxe druhé poloviny 20. století. Je sice pravda, že mnozí protagonisté velkolepého období šedesátých a sedmdesátých let, kdy nesporně vyvrcholila první etapa úsilí za rozpracování této nové koncepce vyučování, již nežijí. L. V. Zankov zemřel roku 1977, D. B. El'konin roku 1983. Idea rozvíjecího vyučování je však živá a plně aktuální i dnes. Svědčí o tom nejen bohatá knižní produkce, i skutečnost, že stále více teoretiků řeší některé teoretické otázky pedagogiky s využitím tezí a principů rozvíjecího vyučování.¹⁴ Řada aktuálních výzkumů inspirovaných rozvíjecím vyučováním byla a je uskutečňována v BLR, v Jugoslávii, v NDR i u nás.

3. VÝZNAM KONCEPCE ROZVÍJECÍHO VYUČOVÁNÍ PRO BUDOVÁNÍ MODERNÍ MARXISTICKO-LENINSKÉ PEDAGOGIKY

Jak jsme již uvedli, nebudeme v této stati rozebírat jednotlivé varianty rozvíjecího vyučování, i když by i zde bylo možno doložit mnoho pozoruhodných myšlenek, principů i ucelených teorií. Předpokládáme, že naše odborná veřejnost je s idejemi rozvíjecího vyučování dostatečně seznámena. Pokusíme se však ukázat některé teoretické, metodologické a metateoretické podněty, které mají mimořádný význam pro budování moderní marxisticko-leninské pedagogiky.

Prvním takovým podnětem, který jsme již uplatnili v předcházejících částech studie, je metodologický význam důsledného uvědomování si objektivní souvislosti historicky určité formy výchovy, resp. vyučování, a historicky určité vývojové formy společnosti. Rozvíjecí vyučování vzniklo a vyvíjelo se jako koncepce odpovídající společenským podmínkám budování rozvinuté socialistické společnosti. Tím je určeno všeobecně jako společenský jev i konkrétně – jako celistvost a jednota svých specifických vnitřních stránek a momentů.

Z této metodologické pozice můžeme též řešit otázku nutného prosazení rozvíjecího vyučování jako hlavní formy vyučování v socialistické společnosti. Zatím totiž v praxi naší školy přetrvává tradiční koncepce slovně názorného a frontálně organizovaného vyučování. Tato koncepce však vznikla v ji-

ných společenských podmínkách, a tak, jak se socialistická společnost vzdaluje od své překonané formy historické existence, prohlubuje se rozpor mezi tradiční koncepcí vyučování a mezi objektivními potřebami socialistické společnosti.

Tento rozpor byl nejprve pociťován jako nedostatečná „výchovnost“ slovně názorného vyučování, později stále více i jako neschopnost tohoto vyučování uspokojivě zabezpečit společenské cíle v oblasti vzdělávání a vzdělání (v užším smyslu). A tak stále vznikají další a další dodatečné požadavky na tradiční vyučování a tato koncepce je doplňována o další dílčí prostředky. Takto se si- ce slovně názorné vyučování aditivními postupy stále zdokonaluje, současně však tyto aditivní postupy vyžadují i doplňkové vynakládání sil učitelů, žáků a rodičů, popř. i dalších osob a institucí. Výše vymezený rozpor mezi pojetím vyučování a požadavky společnosti se prohlubuje a jeho překonání není již možné jinak než vybudováním nové, kvalitativně účinnější (a z hlediska popsaných jevů efektivnější) koncepce vyučování.

Koncepce rozvíjejícího vyučování demonstrovala i další závažnou otázku: historická směna jedné koncepce vyučování jinou koncepcí (a platí to obecně i pro koncepcí výchovy) se neděje jen v kvantitativní rovině, tj. dílčími směnami těch či oněch parametrů vyučování. Naopak jde o podstatné kvalitativní změny. Jestliže nyní uvedeme příklad, jde právě jen o názorný, a proto zjednodušený příklad: Žák se v rozvíjejícím vyučování stává aktivním partnerem učitele, aktivním členem kolektivu třídy i aktivním účastníkem rozsáhlých forem kooperace třídního kolektivu s jednotlivými lidmi, s organizacemi a institucemi nejbližšího, širšího i univerzálního společenského okolí. Subjektivita žáka se projevuje jeho tvořivým vztahem a současně vysokou odpovědností k předmětným složkám obsahu vyučování i společenského okolí: poznatky a normy, které si má žák osvojit, vznikají v mnoha případech v důsledku jeho kooperace s členy třídního kolektivu a s jinými lidmi právě jako produkt této kooperace atd.

Podstatně se mění výchovný potenciál koncepce rozvíjejícího vyučování. Studium tohoto aspektu ukázalo, že vyučování je výchovné „o sobě“, ve své konkrétnosti, dané celistvostí a vnitřní jednotou svých různých stránek a momentů. Podstatnou část tohoto výchovného potenciálu nese právě vyučování jako institucionální forma čili specifická celistvost lidských sil a prostředků, tedy jakoby ještě dříve, než je naplněno jakýmkoliv obsahem. Jde o potenciál typických organizačních forem vyučování, metod vyučování, etap vyučovacího procesu, pojetí žáka a jeho vztahu k učiteli (vše je určeno objektivně „vlastnostmi“ vyučování), jako spojenost a otevřenost vyučování životu společnosti atd.

Tyto a další aspekty rozvíjejícího vyučování měly radikální důsledky pro pojetí pedagogické teorie. Již L. V. Zankov prohlašoval, že je třeba dát starou didaktiku „do závorek“ a budovat didaktiku zcela novou a nezávislou. To vedlo k mnoha nedorozuměním, zvláště když se „nová“ didaktika prezentovala pojmy, které byly označovány tradičními názvy. A přece směřuje rozvíjející vyučování ke zcela nové teorii — používá nových pojmů, některým starým termínům dává zcela nový obsah a zejména vypovídá o kvalitativně odlišných

jevech. Vždyť např. právě teoretické explanační systémy o rozvíjejícím vyučování se staly podnětem k rozlišení didaktiky buď jako vědění o vyučování, které je zformulováno z parciální pozice učitele, anebo jiné didaktiky, která je nezávislá na kterékoliv dílčí parciální pozici ve vyučování.¹⁵

Budování teoreticko-explanačních složek koncepce rozvíjejícího vyučování odhalilo ještě jednu závažnou metodologickou otázku. Ukázalo se totiž, že každý ucelený teoretický systém didaktiky obsahuje různé vrstvy či úrovně teorie. Tyto vrstvy plní v teoretickém systému různé funkce a mají též různý vztah k praxi vyučování. Bylo prostě nutno opustit představu o tom, že všechny části teorie mají stejnou hodnotu a stejnou úroveň, resp. že teoretická teze či princip musí mít vždy přímý korelát v odpovídající praxi.

Mnohaleté zkušenosti základních sovětských variant koncepce rozvíjejícího vyučování vyústily ještě v další poznatek o vztahu teoretických systémů k prakticky uplatňovanému vyučování: teorie, ucelený teoretický systém musí mít určité vlastnosti, aby byl „užitečný“ pro praxi, resp. aby se mohl stát východiskem pro systematické budování, řízení a kontrolu (hodnocení) praxe. Je to především určitý stupeň homogenity teoretického systému: homogenní je takový teoretický systém, který obsahuje teze a principy téhož druhu, popř. takové, jež jsou alespoň zčásti navzájem odvoditelné. Komplexnost teoretického systému spočívá v tom, že teze, principy i dílčí části teorie plní deskriptivní, explanační a prediktivní funkci ke každé dílčí otázce reálného vyučování. Poněkud schematicky řečeno — komplexnost teoretického systému má co nejvíce odpovídat komplexnosti reálného vyučování. Některé problémy aplikací teoretických systémů rozvíjejícího vyučování (platí to ovšem obecně, i pro jiné systémy) byly způsobeny právě jejich nedostatečnou komplexností oproti praxi. Prakticky pak jde o to, že na základě osvojení teoretického systému nedokážeme realizovat praktické vyučování; teorie musí být doplňována řadou empirických tezí a principů, popř. i teoreticky neinterpretovatelnými „zkušenostmi“.

Rozvíjející vyučování přineslo též komplexní teoretický a metodologický problém podstaty osvojovacích procesů, tj. procesů formování osobních sil, vlastností a schopností žáka v průběhu vyučování. Postupně se ukázalo, že je potřebné překonat individualistické pojetí učení, tj. pojetí učení jako výlučně individuálního procesu. Celou problematiku můžeme zjednodušit. Původní řešení v jednotlivých variantách rozvíjejícího vyučování a zejména jejich sekundární analýzy a interpretace se postupně vrátily k tezi Vygotského: k formování osobních sil, vlastností a schopností lidského jedince dochází v podmínkách jeho reálných společenských vztahů, přičemž obsah těchto reálných společenských vztahů tvoří vlastní obsah osvojování (učení) a určuje tak i jeho charakter. Že jsou neurofyzilogickým základem učení určité změny v organismu lidského jedince, je závažné, avšak nezakládá to společenskou podstatu osvojování.

POZNÁMKY

¹ Marx, K., — Engels, B.: *Spisy*, sv. 3, Praha, SPN 1962, s. 51 — 52.

² V. I. Lenin o vědě a vysokoškolském vzdělání Praha, Svoboda 1975, s. 172.

³ Menčinskaja, N. A.: *O nekotorych osobennostjach razvitiija sovetskoj psichologii obučeniija*, Voprosy psichologii 1977, 7, s. 17–29; srv. dále: Vygotskij, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha, SPN, 1970; Vygotskij, L. S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha, SPN 1976 (zvláštní význam mají předmluvy A. N. Leonťeva a A. R. Luriji k oběma dílům Vygotského).

⁴ Engels, B.: *Dialektika přírody*. Praha, Svoboda 1954, s. 194.

⁵ Vygotskij, L. S., 1976, op. cit., s. 120

⁶ Sýkora, M.: *Obsah vzdělání a dynamika společenských přeměn*. Praha, SPN 1978 (v tisku).

⁷ Analýzu těchto otázek jsme provedli v úvodních studiích v řadě „*Antologie textů z didaktiky*“, které byly vydány na filozofické fakultě UK: díl III. (1984), díl IV. (1985), díl V. (1986). V současné době je v tisku naše kniha *Rozvíjející vyučování v SSSR* (SPN).

⁸ Medynskij, J. N.: *Dějiny pedagogiky*. Praha, SPN 1950; Šabajeva, M. F. (red.): *Istoriija pedagogiki*. Moskva, Prosveščenije 1981.

⁹ Kairov, I. A.: *O sostojanii i zadačach sovetskoj pedagogičeskoj nauki*. Sovetskaja pedagogika 1955, 3, s. 3–30; Zankov, L. V.: *Voprosy obučeniija i razvitiija učaščichsja*. Sovetskaja pedagogika 1955, 5, s. 55–60.

¹⁰ Zankov, L. V., 1955, op. cit., s. 57.

¹¹ Např. Gončarov, N. K.: *O nekotorych pričinach otstavaniija pedagogičeskoj nauki*. Sovetskaja pedagogika 1955, 3, s. 48–55.

¹² Red. úvodník: *Vsestoronno i gluboko izučať rebjonka*. Sovetskaja pedagogika 1956, 8, s. 3–9; členy nově ustavené redakce v té době byli N. K. Gončarov, F. F. Koroľov, A. M. Arseňjev, L. V. Zankov, B. S. Jesipov, E. I. Monoszon a další.

¹³ Tamtéž, s. 7.

¹⁴ Jakimanskaja, I. S.: *Razvivajuščee obučeniije*. Moskva 1979; Davydov, V. V. — Lompscher, J. — Markova, A. K. (red.): *Formirovanije učebnoj dejatel'nosti školnikov*. Moskva, 1982; Zvereva, M. V. (red.): *Razvitije mladších školnikov v processe usvojenija znanij*. Moskva 1983; Amonašvili, Š. A.: *Vospitatel'naja i obrazovatel'naja funkcija ocenki školnikov*. Moskva, 1984; Davydov, V. V.: *Problemy razvivajuščego obučeniija*. Moskva 1986.

¹⁵ Sýkora, M.: *K aktuálním teoreticko-metodologickým východiskům obecné didaktiky*. Pedagogika (v tisku).

МИЛОСЛАВ СЫКОРА

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ – КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

В СССР после Великой Октябрьской социалистической революции постепенно возникало новое понимание обучения – т. наз. концепция развивающего обучения. Теоретические и методологические предпосылки для возникновения новой концепции возникли, собственно говоря, уже в двадцатых и тридцатых годах (Л. С. Выготский). Благоприятные общественные и политические условия для теоретической работы и для практического осуще-

ствления этой концепции возникли в половине пятидесятых годов. В это время были в педагогике и психологии выдвинуты на обсуждение такие основные вопросы как необходимость широко и интенсивно изучать ученика, а именно во всей совокупности всестороннего развития его личности и с точки зрения, каким способом можно во время занятий на него положительно влиять. Одновременно надо было новым способом конструировать обуче-

ние, чтобы обеспечить его оптимальное воздействие на развитие учеников.

Статья не уделяет внимание отдельным вариантам и типам развивающего обучения. Она поясняет некоторые этапы развития этой концепции и прежде всего показывает, каким способом повлияло ее возникновение на развитие и формирование современной марксистско-ленинской педагогики. Прежде всего обнаружилось, какое значение имеет изучение определенных исторических форм обучения как общественно обусловленного явления, детерминированного определенной исторической стадией развития общества. Как только углубилось противоречие между формой обучения и между новыми требованиями общества, это, в первую очередь, находит свое отражение в т. наз. «воспитательной недо-

статочности обучения» а потом обучение теряет свою способность обеспечить требования общества в области образования.

Далее выяснилось, что исторический обмен концепций обучения происходит скачкомерно и это обычно бывает вызвано революционными изменениями в области общественно-экономических формаций.

Значит, развивающее обучение является современной концепцией обучения, соответствующей развитому социалистическому обществу. Опыт экспериментальных исследований в СССР, ГДР, ЧССР и других странах показал, что эта концепция вполне обеспечивает требования социалистического общества в области воспитания и образования.

MILOSLAV ŠYKORA DEVELOPING TEACHING — THE CONCEPTION OF TEACHING OF A SOCIALIST SOCIETY

After the victory of the Great October Revolution in the U.S.S.R. a new conception originates gradually. It is the so called conception of developing teaching. In fact the theoretical and methodological presuppositions for the origin of a new conception were laid as early as in the twenties and thirties (L. S. Vygotskij). Favourable social and political conditions for its theoretical completion and practical realization originated in the half of the fifties. It was then that principal questions were asked in the pedagogics and psychology, such as the need of exploring a new and intensively the learner, and that in the whole complex of his or her all-round development, also from the view-point of the possibilities to influence this development in the school-instruction. At the same time it was necessary to construct the school-instruction anew to provide an optimal effect upon the learners' development.

The study does not deal with individual varieties and individual schools of developing teaching. Some phases of the development of this concept are explained here, and especially the consequences of the origin and development of this concept for the forming of the contemporary marxist-leninist pedagogics are pointed at. Above all the principal significance of studying certain historical forms of the school instruction was shown, and that as socially conditioned phenomena determined by the historical grade of the development of the society. As soon as a discrepancy between a certain educational form and new needs of the society appears, at first so called educational insufficiency of the teaching is felt and later even a lack of capacity of the school-instruction to provide social goals in the sphere of education is stated. Further on it was found that the historical change of educational conceptions happens „in

springs“, and is usually associated with revolutionary changes in social and economic formations.

It can be said that the developing teaching is that modern educational conception that is relevant to an advanced

social society. Experience from experimental researches in the U.S.S.R., the G.D.R. and the C.S.S.R. have proved that this concept successfully provides educational needs of a socialist society.