

OTÁZKY PŘIMĚŘENOSTI VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRÁCI

VLASTIMIL PAŘÍZEK, C. Sc.,

Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV

Zásada přiměřenosti prolíná veškerou výchovně vzdělávací prací. Také v učebních osnovách se uvádí zásada přiměřenosti v nejrůznějších souvislostech. Přiměřenost výchovy a vzdělání se připomíná i ve školském zákoně z 15. prosince 1960.

V úvodních poznámkách k učebním osnovám¹⁾ je tato zásada uváděna předně tam, kde se mluví o náročnosti obsahu, a to jak pokud jde o jeho množství, tak o jeho kvalitu. Například v osnovách přírodopisu se říká, že »výběr a uspořádání učiva odpovídá vyspělosti žáků a jejich průpravě z jiných předmětů«, že žáci poznávají přírodu při činnostech přiměřených jejich věku, v tělesné výchově se vyžaduje využití »přiměřených organizačních forem školní a mimoškolní tělesné výchovy«, při pracovním vyučování se mají žáci přiměřeně věku vést k chápání »vztahů mezi materiálem, nástroji a způsoby práce«. V osnovách fyziky na základní devítileté škole se říká, že se zásada přiměřenosti uplatňuje zvláště ve výběru a uspořádání základního učiva«. Přiměřenost se zdůrazňuje i v souvislosti s vyučovacími metodami.

Všestranné souvislosti, v nichž se zásada přiměřenosti uplatňuje, vedou k nutnosti objasnit pojem přiměřenosti, jeho místo v soustavě pedagogických kategorií a funkci, kterou tato zásada má ve školní výchově a vzdělání. Zde se soustředíme na přiměřenost hlavně v oblasti didaktiky. Souvislosti s teorií výchovy bude možné jen naznačit.

1. Přiměřenost cíle a obsahu výchovně vzdělávací práce

Abychom blíže objasnili zásadu přiměřenosti a její funkci, musíme nejprve analyzovat činitele, které určují cíl a obsah výchovy a vzdělání.

Cíl a obsah školní práce je určen především potřebami společnosti. Ty vyplývají ze základů, na nichž je společnost založena, a vymezují výchovné a vzdělávací hodnoty. Jsou určujícím činitelem při formulaci výchovně vzdělávacího cíle, a tím i při výběru těch hodnot, které tvoří základní náplň školní práce. Je to vědecký světový názor, komunistická morálka, přírodovědné a společenskovědné vzdělání, ovládnutí techniky, umění, tělesná výchova. Z vymezení těchto hodnot vyplývá i jejich místo v soustavě vzdělání a výchovy.

Společenské potřeby jsou dány vývojem celé společnosti a neodvozují se z pedagogických nebo psychologických zákonitostí. Pedagogika a psychologie se však podílejí na jejich vytváření (spolu s ostatními vědami, s hospodářským vývojem, s politikou a dalšími činiteli) a na jejich poznání. Vlastním úkolem pedagogiky je realizace těchto potřeb výchovou a vzděláním v konkrétních vlastnostech a možnostech osobnosti.

Obsah výchovy a vzdělání je v souladu s potřebami společnosti určován i stavem vědeckého poznání. Materiální jednotu světa a jeho dialek-

¹⁾ *Učební osnovy základní devítileté školy*, SPN, Praha 1960.

tická povaha určují i charakter látky ve škole, její jednotu a dialektičnost, a to obecně i v jednotlivostech. Ve školním vyučování má úsilí o vytvoření mezipředmětých souvislostí, o jednotu a ucelenost vzdělání svůj reálný základ právě v poznané jednotě skutečnosti. Například vztahy mezi dějepisem a zeměpisem jsou proto tak důležité, že dějiny byly vždy určeny i místně, zeměpisně, a že naopak ekonomický a politický zeměpis se utvářel historicky. Vztahy mezi vyučováním fyziky a chemii jsou založeny na reálné souvislosti chemických a fyzikálních jevů, na vztazích fyziky a chemie. Tak je tomu ve všech učebních předmětech, které ze skutečnosti — a z věd — čerpají diferencovanost i jednotu svého obsahu.

Při určení obsahu výchovy a vzdělání se vychází i z této jednoty skutečnosti a z jejího odrazu v lidském poznání, jak je vyjádřen v jednotlivých vědách, v logice, v psychologii a obecně v marxistické teorii poznání. Vztah lidského poznání a skutečnosti zaznamenal zčásti již Komenský a ve své didaktice požadoval souběžný pořádek věcí, pojmu věci a slova, souběžnost věcí, mysli a jazyka, a opět na jiném místě myslí, ruky a řeči.

Jednotlivé obory, které se zabývají problematikou lidského poznání, vyznačují jednotu tohoto poznání. Základní vztah lidského poznání ke skutečnosti, vysvětluje dialektickomaterialistická teorie poznání, která také vyznačuje průběh lidského poznání a úlohu společensko-historické praxe v nejrůznějších oborech. Logika studuje vztahy myšlenek, podmínky, kterým má odpovídat výsledek myšlenkové činnosti, aby byl adekvátní jejich obsahu. Psychologie se zabývá psychologickou stránkou poznávacího procesu člověka, objasňuje úlohu činnosti, aktivity, zájmu, citů a jiných činitelů, které zintenzivňují poznávací proces. Jednotlivé vědy stanoví pak konkrétní metody pro specifické oblasti lidského poznání.

Dialektickomaterialistické objasnění vztahu poznání a skutečnosti je metodologickým základem pro stanovení *příměřenosti* obsahu a metody vzdělávací práce. Zákonitosti poznávacího procesu platí obecně ve svých základních rysech i pro tu zvláštní formu poznání, ke které dochází při školním vyučování. Přitom však nevyčerpávají všechny zvláštnosti tohoto procesu. Např. i v jednotlivých otázkách, jako je postup od celku k části, od jednoduchého ke složitému, jako je vztah analýzy a syntézy, platí pro tuto formu poznání v podstatě tytéž zákonitosti. Jejich uplatnění však nabývá ve škole zvláštní povahy.

Konkrétní vymezení cílů a obsahu je určeno i zvláštnostmi vývoje dítěte. Z této podmínky výchovně vzdělávací práce vyplývá zásada *příměřenosti* a její vlastní zdůvodnění. Zvláštnosti dětského vývoje určují především uspořádání učiva v souhlase s hlediskem věcným, jeho didaktickou soustavu. Zákonitosti vývoje dítěte zahrnují zákonitosti rozumového vývoje, rozvoj smyslů, vývoj charakteru a vůle dětí, citový vývoj a tělesný růst, sociální zkušenosti dětí, jejich vědomosti, dovednosti a návyky, způsoby jednání aj. Nejsou jedinou podmínkou, protože existují ještě další, jako je prostředí žáků/apod., ale ve struktuře podmínek, za nichž výchova a vzdělání probíhá, mají zvláštní důležitost.

Výrazně je to patrné na vyučování mateřskému jazyku, které vychází z toho, že děti mateřský jazyk v jeho základech už znají před vstupem

do školy a dále se v něm neustále zdokonalují i mimo hodiny českého jazyka: při vyučování jiným předmětům, ve styku s dospělými i s jinými dětmi mimo školu. Tato vnitřní podmínka ovlivňuje cíle, výběr obsahu i metody, stejně jako obecné zákonitosti vývoje dětského myšlení ovlivňují vlastní výklad mluvnice. Jiné vnitřní podmínky vystupují výrazněji při cizojazyčném vyučování. Výklad dějepisu počítá s určitými dějepisnými představami, s časovou orientací dětí, zeměpis se opírá o počáteční zeměpisné představy, kterých děti nabývají už před vstupem do školy. Tělesná výchova i pracovní vyučování vycházejí z dosažené úrovně tělesného vývoje, hudební a výtvarná výchova se opírá především o smyslový a citový, ale i o motorický vývoj, a to vždy se zřetelem k funkci předmětu.

Přestože v cíli a obsahu jednotlivých učebních předmětů vystupuje výrazněji zřetel k vývoji těch vlastností, které jsou předmětem jejich speciálního zájmu, ve všech se objevuje zřetel k vývoji celé osobnosti dítěte: jeho intelektu, charakteru a vůle, citů.

Tyto podmínky mají vliv na obsah učiva a na jeho uspořádání. Z podmínek vyplývá i to, jak je učivo pro žáky náročné a v jaké míře jsou žáci s to získaných vědomostí užít. Jsou vnitřním činitelem při vytváření didaktické soustavy učiva.

Pro objasnění vlivu těchto podmínek na charakter učební látky uvedeme příklady z vyučování českému jazyku a matematice na národní škole:

Ve druhém ročníku se žáci učili poznávat vlastní jména osob a psát je s velkým písmenem. V jedné pozorované třídě se učitel odchýlil od běžného postupu a snažil se dětem vysvětlit rozdíl mezi slovy chlapec a Karel pomocí pojmů mnoho a jeden. Děti nebyly s to pochopit tento výklad, ačkoli si pravopis a poznávání vlastních jmen v textu, na příkladech snadno osvojily. Nejde jen o to, že výklad sám je věcně nesprávný, ale že v tomto ročníku není vůbec možné vyložit tuto látku pojmově.

Stejně tomu bylo při probírání vět. Děti snadno poznaly běžné věty, dovedly je samy utvořit a správně psát. Avšak poučení, že věta je napsaná nebo vyslovená myšlenka, zvládly v tomto věku jen pamětně.

Při matematickém vyučování ve čtvrtém ročníku se ukázalo, že definice odčítání je nepřiměřená, kdežto činnost sama je pro děti snadná.

Poznání vázané na činnost s konkrétními jevy bylo ve všech případech dětem blízké, kdežto pochopení podstaty bylo v tomto věku nepřiměřené. Uvedené příklady jsou dokladem toho, že jednou z příčin formalismu je předčasná snaha, aby žáci pojmově zvládli látku, která jim je ve své konkrétní podobě přiměřená. Pojmové zvládnutí jeví, tedy poznání jejich podstaty, předpokládá jistou úroveň abstraktního myšlení, které žáci v tomto věku ještě nedosáhli. Stejně nepřiměřený by byl postup, který by naopak kladl nižší požadavky, než které žáci mohou splnit. Je dobře známo, že se jen s obtížemi ve vyšších ročnících probírá např. některá pravopisná látka zanedbaná v předešlých letech, která vyžaduje převážně pamětní osvojení a je tak pod intelektuální úrovní starších žáků. Tato látka se pak probírá v době, kdy se těžiště žákova učení přesouvá k vyšším formám, k logickému myšlení. Zásada při-

měřenosti znamená i v časnost učební látky v obojím směru; stejným nedostatkem je příliš velká a příliš malá náročnost.

Zákonitosti vývoje dětského poznání si vynucují didaktickou soustavu učiva. Předmětem didaktického výzkumu není přiměřenost či nepřiměřenost izolovaných, jednotlivých pojmů a dovedností, ale soustava poznání v určitém oboru. Uvedené příklady objasňují jeden rys této soustavy, postupný přechod od jevů k poznání jejich podstaty.

Zřetel k věku žáků, k úrovni jejich rozvoje a možností i k jejich předchozí přípravě uplatňuje v tomto smyslu již J. Á. Komenský. Ve Velké didaktice zdůrazňuje, že v prvnějších školách se bude »vyučovat všemu všeobecněji a v hrubších obrysech, v následujících všemu speciálněji a podrobněji, právě tak jako strom rozšiřuje se každý rok ve více kořenů a větví, více sílí a vydává ovoce«.²⁾

Tuto rozdělenost a postupnost škol chápe Komenský vzhledem ke způsobu i obsahu učení: v mateřské škole se mají cvičit hlavně smysly vnější, aby si děti zvykaly náležitě zacházet s předměty a rozeznávat je. Ve škole s vyučovacím jazykem mateřským mají se cvičit »smysly vnitřní«, tj. obrazotvornost a paměť se svými výkonnými orgány, rukou a jazykem, a to čtením, psaním, kreslením, zpěvem, počítáním, měřením, učením se nazpaměť atd. Až toto všechno bude připraveno, má být na gymnasiu pěstováno porozumění a soudnost o všech věcech pochopených smysly, a to pomocí dialektiky, rétoriky, gramatiky a jiných umění a věd. Konečně akademie má pěstovat hlavně to, co patří v obor vůle, totiž vědecké obory. Vůle si má podle Komenského zvykat »ujímat se zákonitě svého panství nade vším« (tamtéž, § 6 a 7). Nedá se vzdělávat vůle před poznáním věcí stejně jako rozum dříve než představitost a ta před smysly. V tomto nárysu, který je ve své době pozoruhodný, výrazně vyniká aktuální myšlenka didaktické soustavy učiva se zřetelem k vývoji dítěte.

Výzkum didaktické soustavy učiva má však z hlediska přiměřenosti i další stránku. Ta záleží ve vztahu mezi podstatou, principy, zákonitostmi na jedné straně a jednotlivými, dílčími údaji, jevy na straně druhé. Tento problém se pokusíme objasnit na příkladech z vyučování některým předmětům.

Vyučování zoologii v šestém ročníku se podle starších osnov opíralo o vědecký systém živočišné říše. Ve vyučování samém se objevila dvě krajní pojetí: jedno se soustředilo na systém a ten se pouze ilustroval jednotlivými zástupci (např. čejka a sluka se vykládaly jen jako představitelé bahňáků apod.). Druhé se zaměřilo hlavně na jevy samé a zanedbávalo jejich zařazení do soustavy a tím pochopení celého systému. Zřejmá krajnost jednoho i druhého pojetí se objevuje i v jiných předmětech. V české literatuře je to vztah mezi četnými údaji, které se váží např. ke Kruhu májovému, a mezi pochopením jeho celkové charakteristiky, v dějepise je to vztah mezi konkrétními historickými údaji a pochopením zákonitostí vývoje společností a základních historických pojmů.

Z příkladů je vidět, že se problém didaktické soustavy učiva proje-

²⁾ J. Á. Komenský, *Velká didaktika*, kap. XXVII, § 5, Vybrané spisy Jana Ámose Komenského, sv. I, SPN, Praha 1958, s. 235.

vuje v učební látce jako celku i v jednotlivých tématech. Tato soustava má těsný vztah i k použití vědomostí.

Zásada přiměřenosti se projevuje při výběru obsahu ještě po jedné stránce, a to při stanovení jeho množství, jeho náročnosti na kvantum duševní práce. Stejně jako v tělesné výchově je přípustná jen určitá mez námahy, jen určité množství jinak přiměřených cviků, tak i rozumová výchova má určité hranice nároků na žáka. Tato hranice, jak každý učitel z praxe ví, je velmi proměnlivá, závisí na rozvržení práce a odpočinku, na individualistě a celkovém zatížení žáka. Např. ve »školách v přírodě« dokáží žáci sledovat náročné vyučování po delší dobu a intenzivněji než v Praze, kde jsou zaměstnaní duševní prací více hodin (řadou domácích úkolů a různých dalších povinných i nepovinných zaměstnání). Tato otázka je předmětem zvláštního studia v oboru školní hygieny.

Z toho, co bylo dosud uvedeno, vyplývá, že se zásada přiměřenosti promítá do cílů i do obsahu výchovy a vzdělání. Zároveň je odtud zřejmé, že není činitelem jediným. V cíli a obsahu výchovně vzdělávací práce se prolíná hledisko společenských potřeb, hledisko skutečnosti a jejího odrazu v lidském poznání a hledisko zákonitostí vývoje dítěte. Toto vzájemné prolínání různých hledisek velmi komplikuje výběr a uspořádání učiva a vyžaduje zvláštního studia. Z mnohostranného uplatnění zásady přiměřenosti při stanovení výchovně vzdělávacího obsahu vyplývá, že pro odpověď na otázku, která látka a jaké její uspořádání je přiměřené, nestačí celková charakteristika vývoje dětí a mládeže, jak je vyjádřena např. v pracích z vývojové a pedagogické psychologie, ale že právě cíl všestranného rozvoje žáků i jednotlivé cíle kladené společností vyžadují řešit tuto problematiku konkrétně, diferencovaně podle všech cílů a přirozených možností výchovy a vzdělání. Nejde přitom o autonomní studium jednotlivých funkcí, ale o studium vývoje pod vlivem určitého obsahu.

2. Přiměřenost metod výchovně vzdělávací práce

Vyučovací metoda tvoří s obsahem dialektickou jednotu, ve které obsah ovlivňuje metodu a naopak. Vedoucím činitelem v této jednotě je obsah. Vztah obsahu a metody je v pedagogické praxi velmi těsný, takže je někdy obtížné i teoreticky je vydělit a odděleně posuzovat.

Význam vyučovací metody³⁾ je nepochybný: metoda prohlubuje poznání a rozvíjí poznávací možnosti, nebo ho naopak brzdí. Výchovně vzdělávací cíle a obsah nejsou tak jediným činitelem, který rozhoduje o výsledcích školní práce. To je velmi patrné tam, kde je nový obsah podáván jednostranně slovními metodami, kde metoda vede žáky k myšlenkové pasivitě, opírá se pouze o paměť, a kde se tedy i přiměřený obsah může stát vlivem metody nepřiměřeným způsobu dětského poznání.

Při studiu přiměřenosti metod výchovně vzdělávací práce je třeba nejprve analyzovat činitele, které určují jejich výběr a strukturu.

³⁾ Vyučovací metoda se zde chápe v obecném významu jako »cesta« poznání na rozdíl od užšího významu, jaký má např. didaktická metoda exkurze aj. V našem smyslu je pojem metody blízký pojmu pojetí.

Vyučovací metoda je především určována společenskými potřebami, vyjádřenými v učebním cíli a obsahu; cílevědomost metody je vůbec prvním a nesporným předpokladem účinnosti vyučování. Metoda musí mít na zřeteli stránku naukovou, formálně vzdělávací i výchovnou. Jednotlivé vyučovací metody pak musí samozřejmě odpovídat i povaze učební látky. Je tu vzdálená analogie s vědeckým výzkumem, který také hledá pro přesné poznání studovaného problému adekvátní metody. Povaha učebních předmětů si zde vynucuje specifikaci metod právě vzhledem k látce.

Za druhé je vyučovací metoda především v naukových předmětech určována obecnými zákonitostmi průběhu lidského poznání, zvláště myšlení, jak byly podrobněji rozvedeny v předchozí části. Při vypracování vyučovací metody se výrazně uplatňuje zejména psychologická koncepce učení. Jestliže např. behaviorismus v didaktice vedl k jednostranné metodě, záležející v nácviku spojů, zdůrazňuje rozvíjející se marxistická psychologie ve své teorii učení význam aktivní myšlenkové činnosti, a tím vytváří předpoklady pro metodu, která je ve shodě se zákonitostmi lidského poznání.

Důležitou úlohu má zejména marxistická psychologie myšlení. Její význam vyjádřil sovětský psycholog S. L. Rubinštejn⁴⁾ takto: »Z psychologického výzkumu, který odhaluje vnitřní podmínky myšlenkového pochodu, může pedagog ze svého pedagogického a didaktického hlediska vytěžit podstatné psychologické předpoklady, jak řešit problém uspořádání pedagogického procesu, může se poučit o podmínkách, do nichž má postavit žáka, aby v něm vzbudil skutečné myšlení, schopné nejen automaticky používat naučených prostředků, ale i objevovat něco nového« (str. 125). Psychologie usluje i o vysvětlení vztahu činnosti a poznání a dalších otázek mimořádně důležitých pro pedagogiku.

Z poznatků psychologie a dalších uvedených disciplín vyplývá, že účinná je metoda, která vychází z poznávání skutečnosti, z jejího celku. Toto poznání se prohlubuje, jestliže je spojováno s činností a jestliže k němu poznávající subjekt přistupuje aktivně a iniciativně, s citovým zaujetím a se zájmem. O znalost těchto předpokladů, nezbytných pro poznávání, musí se opírat i moderní vyučovací metoda v socialistické škole.

Obecné zákonitosti lidského poznání se ve škole projevují specificky vzhledem ke zvláštnostem vývoje dítěte. Tyto zvláštnosti zahrnují nejen úroveň duševních činností, ale i předchozí vědomosti, dovednosti a návyky získané sociální zkušeností.

Všechny činitele ve své jednotě určují didaktickou a výchovnou funkci jednotlivých vyučovacích metod, ať už jde o metody slovního podávání vědomostí, o pozorování a experiment, nebo o praktické činnosti. Jestliže se kterákoli z těchto metod používá jednostranně, ochuzuje dětské poznání a činí je částečným. To se výrazně prokázalo u metody slovního podávání vědomostí. Přecenění této metody, zejména formou výkladu, přednášky, potlačovalo ostatní metody a tím zužovalo dětské poznání. Vyučování však nemůže být založeno pouze na pozorování, experimentu

⁴⁾ S. L. Rubinštejn: *O myšlení a způsoboch jeho výskumu*, Bratislava 1960. (Český text upraven podle ruského vydání.)

a praktické činnosti. Je nutné najít vždy konkrétně takovou soustavu metod, která by odpovídala cíli, povaze předmětu a zákonitostem dětského poznání na různých stupních.

Při zkoumání přiměřenosti vyučovacích metod nemůže být těžištěm oddělené studium vhodnosti jednotlivých metod, stejně jako u obsahu není ústřední otázkou přiměřenost izolovaných pojmů. Musíme vždy přihlížet k celku učební látky i metody ve všech uvedených souvislostech.

To se pokusíme objasnit na příkladu jazykového vyučování, kde stejně jako v ostatních předmětech nejde na prvním místě o přiměřenost dílčích úseků učiva a jednotlivých metod, ale o celkové pojetí učebního předmětu. Jeho správnost či nesprávnost proniká i do jednotlivých částí.

V českém jazyce je v šestém ročníku zařazena látka z tvarosloví: skloňování podstatných jmen, přídavných jmen (i stupňování), zájmen a číslovek. Této látce je věnováno asi 60 stran v učebnici Český jazyk (SPN, Praha, 1960, 6. vyd.).⁵⁾ Vyučovací metoda se opírá o poučky. Například k přehledu vzorů (str. 60) je připojeno: »a) Jména neživotná mají v jednotném i množném čísle 4. pád shodný s 1. pádem (hrad, stroj — hrady stroje). Jména životná mají v těchto pádech koncovky rozdílné (pán, muž — pána, muže; páni, muži — pány, muže); b) v 7. pádě množného čísla je u tvrdých vzorů y (pány, hrady), u měkkých i (muži, stroji) ...«

Rozhodně nemůžeme říci, že by jednotlivé poučky byly nepřiměřené, že by je žáci nebyli s to pochopit; užívá se v nich srozumitelných výrazů, o jejich pravdivosti se žáci přesvědčují z příkladů. Stejně by nebylo správné, kdybychom měli námitky proti poučkám vůbec; poučky, definice, pravidla a zákony mají důležitou didaktickou funkci. A přece je metoda, kterou se probírá učivo o tvarosloví v šestém ročníku, nepřiměřená vzhledem k celku; při výkladu tvarosloví v učebnici (tj. něco přes třetinu učiva z jednoho předmětu za jeden rok) je uvedeno dohromady 184 pouček.

Z příkladu je patrné, že autoři učebnice nepočítali s tím, že žáci už znají mateřský jazyk. Opominutí toho má za následek, že užitá metoda je nepřiměřená. Skloňování se zde podává deduktivní metodou a ta se stává překradou mezi jevy a jejich zobecněním. Metoda, kterou zde žák získává vědomosti, je pro praktickou aplikaci nepoužitelná.

Uvedený příklad je zároveň ilustrací, jak těsně souvisí obsah a metoda. Přiměřený obsah (skloňování podstatných a přídavných jmen, zájmen a číslovek) se stal vlivem metody nepřiměřeným, zabíhal do podrobností, nenavazoval na jazykové zkušenosti žáků. Některé výzkumné práce a diskuse naopak naznačují účinnost metody, která vychází z pozorování jazyka a opírá se o činnost a samostatné myšlení žáků.

Vyučovací metoda, která vychází z cíle a obsahu, nutně musí přihlížet i k vnitřním podmínkám vyučování. Stejně jako při stanovení obsahu jde o celek, tak i při metodě záleží především na metodickém pojetí. Také rozbor novějších prací v oboru metodik ukazuje, že se předmět metodického výzkumu přesouvá od studia účinnosti dílčích me-

⁵⁾ Nová učebnice, která se připravuje, volí vhodnější metodu. Přesto je možné uvést tento příklad pro jeho vyhraněnost a jasnost.

tod, např. výkladu, laboratorních prací apod., ke zkoumání soustavy metod, ke studiu pojetí předmětů v jednotě jejich cíle, obsahu a metody, v jednotě toho kterého předmětu s ostatními, v jednotě jejich stránky vzdělávací a výchovné. Požadavek na přiměřenost vyučovací metody nabývá tím v souvislosti s celou přestavbou školy nového významu. Nejde jen o to, aby žáci byli s to sledovat výklad učitele a aby ho pochopili. To je dobře možné i při slovním vyučování. Vyučovací metoda má podněcovat, vést a rozvíjet vlastní poznávací možnosti žáků. Obecně řečeno: poznání má být výsledkem aktivní práce žáka, kterou učitel vede, ale kterou za žáka nedělá. Metodou poznání není pasivní přejímání hotových výsledků, poznání se neubírá dokonale uhlazenou cestou, ale je aktivním objevováním, při němž »žákovi náleží práce a učiteli její vedení«. Z požadavku přiměřenosti vyplývá nutnost, aby metoda odpovídala způsobu žákova poznání a rozvíjela ho, aby poznání nebylo žákovi přinášeno »zvenčí«.

3. Úloha individuálních zvláštností žáků ve vyučování

Výchovné vzdělávací cíl, obsah a metoda v učebních osnovách a v učebnicích přihlížejí k věkovým zvláštnostem ve vývoji dítěte. Věkové zvláštnosti charakterizují jistý průměr vlastností žáků toho kterého věku a také jistou průměrnou předchozí přípravu. Tím však nemohou vyjádřit plnost konkrétní situace pro učitele ve třídě. Liší se od sebe třídy v různých krajích, ale i v jedné škole. Ve školní praxi se některé třídy označují jako »dobré« nebo »horší«, jako »bystré«, »nadané«, »ukázněné« nebo naopak jako »podprůměrné«, »pomalé«, »zanedbané«, »líné« atd. Takto se neoznačuje jen úroveň naukové přípravy z nižších ročníků, ale charakterizuje se žakovský kolektiv ve svých výrazných vlastnostech i pokud jde o chování, o nadání, které u žáků převládá, o píli atd. Obecné biologické, psychologické a sociální vývojové zákonitosti se v jednotlivých třídách projevují v jistých odchylkách a k těm se přihlíží při školní práci. Tím nabývá i zásada přiměřenosti konkrétnější podoby.

Ještě s větší rozmanitostí se učitel setkává u jednotlivých žáků ve své třídě. Žádný žák není dokonalým průměrem, typem s vlastnostmi charakteristickými pro daný věk, stejně jako žádný žák se nevymyká obecným vývojovým zákonitostem. Věkové zvláštnosti nabývají konkrétní podoby v individuálních zvláštnostech. Ty jsou činitelem, který ovlivňuje výsledky výchovy a vyučování.

J. Á. Komenský, který chtěl vyučovat velké množství žáků najednou, si tyto značné rozdíly mezi dětmi uvědomoval a výstižně zaznamenal »šesterý rozdíl duševních schopností«.⁶⁾ Tím zároveň vytvořil pedagogickou klasifikaci individuálních zvláštností dětí a mládeže. Komenský jmenuje nejprve žáky »bystré a zároveň chtivé a povolné«, nade všechny nejschopnější ke studiím. Ty je třeba jen usměrňovat. Na druhém místě jsou žáci »vtipní, avšak váhaví a přece poslušní«. Těm je třeba pouze ostruh. Následují žáci »vtipní a učenliví, avšak vzpurní a zatvrzelí«. Tady je třeba velké dovednosti učitele a pak se i z takových žáků stanou nejlepší lidé. Dále jsou žáci »povolní a zároveň i chtiví učení, avšak zdlou-

⁶⁾ J. Á. Komenský: *Velká didaktika*, kap. XII., § 18 n.

haví a těžkopádní«. Ty je třeba trpělivě vést, neukládat jim nadměrné úkoly a tak sice později, ale přece dosáhnout cíle. Předposlední skupinu tvoří žáci »tupí a ještě k tomu vlašní a liknaví«. I ti mohou být napraveni, ale je k tomu třeba velkého umění. Na posledním místě jsou žáci »tupí a zároveň povahy pokroucené a vzpurné«. Pro pedagogický optimismus Komenského je příznačné, že ani nad nimi nezoufá. Alespoň vzpurnost se u nich dá odstranit.

Komenského dělení žáků na bystré a tupé, povolné a vzpurné, na žáky chtivé vědění a na ty, které těší spíše mechanická práce, znamená listou pedagogickou klasifikaci individuálních zvláštností. Jejím nedostatkem je, že se orientuje jen na vztah k teoretickému učení, že tím nevystihuje plnou různost nadání. Klasifikace Komenského je zkušenostní a je samozřejmé, že zejména vývojová a pedagogická psychologie značně pckročily jak v poznání vývojových zákonitostí, tak individuálních rozdílů mezi žáky, především v analýze a přesném popisu jednotlivých funkcí. Klasifikace Komenského má přednost, že je vytvořena z hlediska potřeb pedagogického procesu.

Při studiu individuálních zvláštností žáků vychází marxistická pedagogika z toho, že neexistují typy nadání sociálně hodnotné a nehodnotné, ale že se všechny děti mohou stát platnými členy socialistické společnosti.

Teoretické základy pro studium individuálních rozdílů v chování dětí dává učení I. P. Pavlova stanovením základních typů vyšší nervové činnosti podle síly, vyrovnanosti a pohyblivosti nervových procesů. Tyto »vlastnosti nervové soustavy se odrážejí ve zvláštnostech psychické činnosti dětí, nikoli však přímo a bezprostředně«.⁷⁾

D. N. Bogojavlenský a N. A. Menčinská ukazují rozbořem výzkumů, že vlastnosti psychické činnosti jsou měnlivější než fyziologické vlastnosti nervového systému a že jsou víceznačné. Z určitých vlastností nervového systému mohou vznikat během vývoje a za různých podmínek života a výchovy různé psychické rysy osobnosti. Týž člověk se různě projevuje za různých podmínek a v různých činnostech. Jak se projeví jednotlivé vlastnosti, silně závisí na jeho vztahu k předmětu poznání nebo na druhu činnosti. To je patrné i ve škole, kde někteří žáci dobře prospívají v jednom předmětu a hůře v druhém, že například pro snížený zájem nevyužívají plně svých duševních sil. Jednotlivé výzkumy zaznamenávají stálost či nestálost psychických vlastností a šíří jejich projevu v různých druzích činnosti.

V psychologii jsou známé rozdíly v kvalitě vnímání a myšlení (převážně syntetické nebo analytické, popisující a vysvětlující typ, typ objektivní a subjektivní, rozdíly v postřehu), v kvalitě představ (typ zrakový, sluchový, pohybový a smíšený), v paměti (rozdíly v produktivnosti paměti, v rychlosti, trvalosti, přesnosti a pohotovosti reprodukce, rozdíl typu zrakového, sluchového a pohybového), ve fantazii jak pokud jde o stupeň vývoje fantazie, tak o její typ, v charakteristice citů (jejich vzrušivosti, hloubce a stálosti, jejich souvislosti s činností, převládající náladě). Rozdíly existují v charakteru a vůli.

⁷⁾ D. N. Bogojavlenskij, N. A. Menčinskaja: *Psichologija usvoenija znanij v škole*, Moskva 1959, str. 178.

Obecnější charakter než rozdíly v kvalitě jednotlivých funkcí mají rozdíly ve schopnostech a nadání. Ve fyziologii vyšší nervové činnosti se uvádějí tzv. typy s převahou druhé signální soustavy, vynikající zejména při vyučování s vyšší náročností na abstraktní myšlení, a typy s převahou první signální soustavy, které se uplatňují zvláště při hudební a výtvarné výchově, při pracovním vyučování a při výrobní práci. Kromě nich existují typy smíšené. Uvedené rozdíly bývají někdy příčinou neprospěchu zejména v teoretických předmětech.

Ve škole se tyto rozdíly objevují neustále. Sovětští pedagogičtí psychologové Bogojavlenský a Menčinská v citované práci uvádějí především individuální rozdíly v kvalitě a kvantitě učebních možností (obučajemost'). Žáci, kteří se učí nesnadno, procházejí podle jejich údajů v základě týmiž etapami osvojování vědomostí jako žáci chápavější, ale za delší dobu, a mají sklon zůstávat na nižších etapách. Později přecházejí od fragmentálních vědomostí k poznání soustavy, obtížněji probíhá diferenciaci učební látky a pomaleji mizejí chyby ve směřování blízkých pojmů a zákonitostí, později se vytváří shoda mezi analytickými a syntetickými operacemi. Různá je rychlost osvojení, tempo práce.

Výborní žáci rychleji zobecňují, přecházejí k podstatným znakům, užívají mnohem častěji zkrácených forem deduktivního úsudku než žáci slabí, lépe dokazují. Rychlost svědčí o jistých kvalitativních vlastnostech myšlení v přístupu k úkolu, ve snadnosti přestavby vědomostí nebo návyků a jejich soustav podle změněných podmínek, ve snadnosti přechodu od jednoho postupu ke druhému.

Ve škole se výrazně projevují rozdíly mezi žáky různého charakteru myšlení, různého nadání atd. Především vystupuje rozdíl mezi žáky, kteří se při učení opírají hlavně o názorné představy, a žáky, kteří řeší úkoly především pomocí slovně logických operací. Pro objasnění tohoto posledního rozdílu uvedeme dva příklady z našeho výzkumu.

Koncem druhého ročníku národní školy (v roce 1958) dostali žáci v mluvnici za úkol, aby v natištěných větách doplnili tečku, otazník nebo vykřičník. Svě řešení měli zdůvodnit. Pravopis stejných vět, např. věty »Jdi do školy«, zdůvodňovali žáci různě. Někteří řekli, že je to věta rozkazovací, kdežto jiní se opírali o velmi konkrétní představu. Z řady těchto posledních žáků uvedeme jako příklad odpovědi žačky B. V uvedené větě zdůvodnila vykřičník tím, že »maminka říká tomu chlapčkově, aby šel do školy« (o chlapci a mamince předtím nebylo zmínky). Také za větou »Mirku, piš úlohu« měl být podle téže žačky vykřičník, protože »Mirek si vzal pero a začal psát úlohu«. I v této odpovědi je vyjádřena představa konkrétní situace, která zde je vlastně důsledkem rozkazu vyjádřeného ve větě. Žačka tím zároveň vzdalovala pozornost od pravopisu věty a soustředila zájem na konkrétní děj, vyjádřený již způsobem oznamovacím. Pravopis všech vět určila správně.

V pátém ročníku učitel provedl se žáky přírodovědný pokus, ve kterém dokazoval, že vzduch zaujímá prostor. Do velké skleněné nádoby nalil vodu a na ni dal plováček s kostkou cukru. Poté plováček přikryl menší překlopenou nádobou, ponořil ji až ke dnu a opět vytáhl. Kostka zůstala suchá. Po skončení pokusu formuloval závěr, že vzduch zaujímá prostor. Při slohové práci (19. 12. 1960) žáci tento pokus popisovali

a přestože se všichni účastníci téhož vyučování, vyjádřili někteří závěr obecně tak, jak ho řekl učitel (»Tím jsme se přesvědčili, že vzduch zaujímá prostor« — výborná žačka J. N.), kdežto jiní, např. výborný žák M., formuloval závěr konkrétně: »Přesvědčili jsme se, že kde je vzduch, tam nemůže voda.«

Takové rozdíly v úrovni myšlení byly zaznamenány v řadě výzkumů v matematice, v literatuře, v dějepise aj. a běžně se objevují ve školní praxi. Zde bývají většinou lépe hodnoceni žáci s vyšší úrovní abstraktního myšlení než žáci s převahou tzv. první signální soustavy. Vyučování samo se také zaměřuje hlavně na první skupinu žáků. Při zavádění výrobní práce na střední škole se naopak často ukázalo, že žáci slabší v teoretických předmětech někdy předčili žáky s převahou druhé signální soustavy. Pojem všestranného vzdělání tedy znamená i to, že výchova a vzdělání by měly všestranně vyhovovat nadání žáků, že by se měla rozvíjet všechna nadání a v co největší míře.

Průběh i výsledek učení je ve značné míře ovlivněn i vlastnostmi žákovy osobnosti, jeho vůlí, vytrvalostí, pílí, houževnatostí, zájmem. Zejména morální vlastnosti jsou důležitým činitelem.

Uvedli jsme hrubý nástin kvantity i kvality individuálních rozdílů mezi žáky. Tyto rozdíly se ve škole projevují v komplexní podobě, a přestože se učitelé setkají při bližší analýze se všemi zvláštnostmi, vystupují u jednotlivých žáků nejvýrazněji jen některé, nejnapadnější, a těm se věnuje pozornost. Jsou to především zvláštnosti mravního vývoje žáka, jeho intelektu, vůle, charakteru a citů. Při osvojování učební látky se výrazně projevují jednotlivé vlastnosti, jako je úroveň kvantitativního myšlení v matematice, funkčního myšlení ve fyzice, manuální zručnosti při pracovním vyučování aj.

Musíme si položit otázku, jakou úlohu mají individuální zvláštnosti ve školním vyučování, a to v činnosti žáka i učitele, a za druhé, jak dalece může být školní vyučování těmto individuálním zvláštnostem přiměřené.

Základní odpověď na otázku o úloze individuálních a věkových zvláštností ve vyučování vyplývá z marxistického principu determinismu, podle kterého vnější příčiny působí prostřednictvím vnitřních podmínek. V psychologii rozpracoval tento princip sovětský psycholog S. L. Rubinštejn. V knize »O myšlení a způsobech jeho výzkumu« stejně jako v jiných spisech vychází ze základní myšlenky, že vnitřní vlastnosti vznikají vlivem vnějšího působení, ale nejsou jeho jednoduchou projekcí. »Vnitřní vlastnosti, které jsou jevu vlastní, výběrově podmiňují onen specifický okruh působení, kterému může tento jev podléhat. Právě proto má vývoj svou vnitřní logiku bez ohledu na to, že ho podmiňuje vnější působení. Všeobecná koncepce, podle které vnější působení účinkuje prostřednictvím vnitřních podmínek, určuje správné chápání psychologického vývoje osobnosti.« »Psychologický účinek každého vnějšího vlivu na osobnost je podmíněný historií jejího vývoje, jeho vnitřními zákonitostmi« (str. 10).

Platnost marxistického principu determinismu pro pedagogiku a psychologii byla potvrzena i výzkumy, které studovaly osvojování vědomostí v učebních předmětech. Např. významná sovětská pracovnice

v oboru pedagogické psychologie vyvodila z řady výzkumů poznatek, že »dítě si neosvojí n a j e d n o u t e n č i o n e n vědecký pojem, ale postupně se přibližuje k jeho úplnému osvojení a tento proces nezáleží v tom, že vědomí žáků prostě kopíruje pojmy, které učitel uvádí. Pojmy jsou utvářeny živým myšlením žáka«.⁸⁾

Vyučování, které neodpovídá způsobu dětského poznání, vede k formalismu. Například při našem výzkumu⁹⁾ vytváření a osvojování mluvnických vědomostí na národní škole v r. 1956/57 se ukázalo, že vymezený úsek učiva si osvojovalo jen asi 11 procent žáků způsobem, který předpokládala učebnice i učitel. Vyučování bylo přiměřené jen malé části žáků.

Individuální zvláštnosti žáků při osvojování vědomostí vedou k jisté výběrovosti. Ta se při osvojování vědomostí projevuje např. v tom, že si dítě přesto, že zná definici jevu, může při nepřiměřené metodě osvojit poznatek zkráceně. Stejně v oblasti mravní výchovy děti nepodléhají mechanicky vlivům prostředí v rodině nebo ve škole a někdy na ně reagují i negativně a utvářejí se v pravém protikladu k výchovnému působení. Tuto skutečnost nemůžeme vysvětlit přímou projekcí vnějších vlivů. Úloha vnitřních podmínek vývoje žákovy osobnosti nikterak nepopírá, ale naopak podtrhuje význam výchovy a její velkou náročnost.

Celé školní vyučování se pohybuje mezi tím, že respektuje individuální zvláštnosti, nebo je pomíjí. Učitel, který má ve třídě na třicet i více žáků, neustále vyrovnává rozdíly mezi nimi. O tom, že se mu to vždy zcela nepodaří, svědčí např. doučovací skupiny nebo naopak soutěže pro nejlepší žáky, zájmové kroužky, rozdíly v hodnocení žáků.

Úloha individuálních zvláštností žáků byla v novodobé buržoazní pedagogice řešena krajně tím, že jeden proud této pedagogiky dospěl k extrémní individualizaci vzdělání a výchovy.

Ze snahy respektovat zvláštnosti dětí a nepotlačovat je »krajním kolektivismem«, uniformitou, vyplynulo v odporu proti tuhému herbartismu přecenění individuálních vloh, nadání, potřeb i prostředí žáka. Ve shodě s individualismem buržoazní společnosti i s filosofickými směry individualismu se uplatňoval názor, že vychovatel má být »druhem dítěte«, že učiní dost, jestliže bude podporovat a rozvíjet individualitu dítěte a nebude ji potlačovat, »donucovat«. Proto byla ve výchově zdůrazněna žákovská samospráva, aktivita apod., ve vyučování vedla tato krajní individualizace k pracovním metodám, ke svobodné volbě látky i způsobu práce, k samoučení. V souhlase s individualizací učení na jednotlivé žáky nebo na skupiny žáků byla upravována nejen metoda, ale i učební látka, a tím výchovně vzdělávací cíl, a to podle reaktivnosti a nadání žáků. Individualizace vyučování, která se nejvýrazněji uplatnila v daltonském plánu a ve winnetské soustavě, tak nesmírně diferencovala žáky téhož věku.

Individualizace vyučování řešila zcela jednostranně a metafysicky vztah mezi cílem a podmínkami výchovně vzdělávací práce. (H. Park-

⁸⁾ N. A. Menčinskaja: *Psichologija usvoenija ponjattij*, Izvestija APN RSFSR 1950, č. 28, str. 5.

⁹⁾ V. Pařízek: *Vytváření o osvojování mluvnických vědomostí na národní škole*, kand. disertace, 1958.

hurstová definovala svůj plán jako úpravu školy z hlediska žáka [learner], jako přizpůsobení výuky učení). Znamenala přecenění podmínek, vrozených dispozic, a z nich se měly vyvozovat i cíle. Vedla tím k popření vedoucí úlohy učitele a v praxi k záporným výchovným a vzdělávacím výsledkům.

Stejně nepřijatelné je i jiné řešení buržoazní výchovy, když se diferencovaly třídy podle stupně rozumového nadání žáků. Nepřijatelnost vyplývá zcela jednoznačně ze sociálních důvodů.

Jestliže individualizace vyučování krajně diferencovala žáky, diferencovalo by je stejně i vyučování, které by vůbec nepřihlíželo k individuálním zvláštnostem. Takové vyučování je pak přiměřené jen části třídy, ostatní zůstávají pozadu.

Marxistické řešení funkce zásady přiměřenosti ve výchovném a vzdělávacím procesu vychází z rozboru tohoto procesu. Pro výchovně vzdělávací proces je nejdůležitější cíl komunistické výchovy, stanovený podle perspektivních potřeb společnosti, a za druhé podmínky, za nichž se uskutečňuje. Obsah a metoda školní práce vychází především z výchovně vzdělávacích cílů. V průběhu školské přestavby se neustále přesvědčujeme, jak se nové cíle školní práce projevují v přetváření obsahu i metod výchovy a vzdělání. Některé učební předměty byly nahrazeny jinými, mění se i látka uvnitř předmětů. Usiluje se o novou jednotu a ucelenost obsahu, který by odpovídal nové společenské skutečnosti.

V pedagogické teorii i praxi má důležité místo i zřetel k podmínkám, za nichž probíhá výchovně vzdělávací práce.

Mezi cílem a podmínkami výchovně vzdělávací práce je dialektický vztah, jehož poznání je předpokladem úspěchu školní práce. Tento vztah vymezuje i funkci, kterou má zásada přiměřenosti. Marxistická pedagogika vychází z toho, že cíl a obsah výchovy a vzdělání je závazný pro všechny žáky. Zásada přiměřenosti se zde uplatňuje ve svých obecných rysech především jako zřetel k věkovým zvláštnostem a k předchozí přípravě žáků. Pojetí socialistické školy vylučuje buržoazní individualizaci cílů a obsahu s tím, že základních výchovně vzdělávacích cílů mají dosáhnout všichni žáci.

Právě toto hledisko však vyžaduje velmi jemné a tvořivé uplatnění zásady přiměřenosti při volbě metod, vyžaduje jistou míru »individualizace« metod. Dosažení kolektivních cílů výchovy a vzdělání, základní společné úrovně vzdělání vyžaduje, aby metody co nejvíce odpovídaly zvláštnostem žákova poznání a rozvíjely je. Je nutné, aby této úrovně dosáhli žáci různých schopností a nadání, různých typů vyšší nervové činnosti, děti z různého prostředí. Přiměřenost metod výchovné a vzdělávací péče je tedy předpokladem pro splnění cílů. Tato otázka, která je rozpracovanější v oblasti výchovy, je mnohem obtížnější v didaktice, a zde především v naukových předmětech. Přesto se i zde uplatňuje zřetel ke konkrétním podmínkám práce v té které třídě i k individualitě žáků různého nadání.

Základním požadavkem socialistické školy je, aby všichni žáci dosáhli základních výchovně vzdělávacích cílů. Zároveň se usiluje o maximální rozvoj všech druhů nadání a individuálních schopností. Oba požadavky nejsou v rozporu. Základní vzdělání se už

v devítileté škole prohlubuje a rozšiřuje podle talentů a nadání jednotlivých žáků v zájmových kroužcích, v soutěžích pro mimořádně nadané žáky. Stejný cíl a společenskou nutnost sleduje i větvení na školách druhého cyklu, myšlenka speciálních škol pro žáky určitého typu nadání hudebního, výtvarného, matematického.

4. Realizace zásady přiměřenosti ve vyučování

Jestliže je základ a vědecké zdůvodnění zásady přiměřenosti v podmínkách výchovně vzdělávacího procesu, je tím určena i její funkce v praktické výchovné činnosti a v soustavě pedagogických kategorií. Zásada přiměřenosti je podřízena výchovně vzdělávacím cílům a je nástrojem, který znásobuje účinnost všech vzdělávacích a výchovných prostředků.

Těžiště zásady přiměřenosti je ve vlastní výchovné a vzdělávací práci ve třídě. Zásada přiměřenosti se zde prohlubuje o zřetel ke konkrétním podmínkám třídy a o zřetel k individuálním zvláštnostem žáků. V současné praxi můžeme zde najít řadu prvků. Je to péče o žáky vynikající nebo naopak propadající ve zvláštních organizačních formách. Tyto prvky se uskutečňují i při vlastním vyučování, když učitel při výkladu učiva i při jeho procvičování přihlíží k rozdílné předchozí přípravě dětí i k různosti jejich duševního vývoje. Zásada přiměřenosti je vyjádřena i v pojmu »rozmanitosti vyučovacích metod«, které se uvádí v osnovách několika předmětů. Tento pojem se týká nejen oživení vyučovacího procesu, střídání různých zaměstnání, ale je zaměřen i k tomu, aby táž věc byla vysvětlena z různých stran a aby ji tak pochopili co možná všichni žáci. Všestrannost vyučování i hodnocení výsledků má vyhovovat všem žákům a rozvíjet všechny jejich schopnosti. Individuální péče o žáky má však své hranice, vymezené kolektivním vyučováním všech žáků ve třídě.

Konkrétní uplatnění zásady přiměřenosti ve výchovném a vzdělávacím procesu je nemožné bez tvořivosti učitele a vychovatele, bez jeho pedagogického mistrovství. I kdyby např. školní učebnice byly dokonalé, nebylo by možné postupovat úplně podle nich a mechanicky probírat cvičení nebo postupovat při výkladu pouze cestou, která je v učebnici vyznačena. Učebnic je nutno používat vzhledem ke konkrétním podmínkám výchovně vzdělávací práce ve třídě. Reálná účinnost výchovy a vzdělávání předpokládá nejen znalost cíle a obsahu, ale také znalost žáků, jejich prostředí, zájmů, schopností a nadání, jejich předchozích životních zkušeností a školní přípravy. To všechno se dá v učebnici odhadnout obecně, ale učebnice tomu nikdy nemůže zcela odpovídat. Kromě toho učitel přizpůsobuje metodu i svým pedagogickým zkušenostem a svému způsobu myšlení.

Tvořivost v práci učitele, která je nutnou podmínkou úspěchu, není omezena jen na oblast metodické tvořivosti. Samostatné pedagogické myšlení je nutné i při neustálé aktualizaci učební látky, při technické aplikaci přírodovědných poznatků, při výkladu nových poznatků společenských věd a umění apod. Také vzájemná souvislost učebních předmětů není výlučnou záležitostí učebních plánů, osnov a učebnic, ale i konkrétní vyučovací práce. Podle konkrétní situace ve třídě učitelé

také doplňují a dokreslují základní učivo. Při výkladu nejdůležitějších jevů, zákonů, pojmů uvádějí řadu dílčích fakt, poznatků, obrazů apod., a to pro zajímavost, pro vzbuzení pozornosti, pro dokreslení představ, pro podnícení obrazotvornosti, pro plastičnost a barvitost výkladu. Veliký význam těchto dílčích údajů je v tom, že umožňují žákům proniknout k podstatě. Například při výkladu díla Jana Nerudy se objasňují historické okolnosti jeho tvorby, kulturní, politický a hospodářský život s nejrůznějšími charakteristickými podrobnostmi doby. Uvádějí se i další údaje, které učitelé považují za důležité a vhodné pro žáky a které i je samotné zajímají. Svým zájmem podněcují i zaujetí a zvědavost dětí. Stejně v biologii poutají žáky nejrůznější údaje o živočiších, o jejich stáří, způsobu lovu apod. Všechny takové údaje ovšem nejsou určeny pro zkoušení, ale různě osvětlují, prohlubují a oživují základní učivo.

Učební osnovy a zásady, na nichž jsou založeny, přímo předpokládají všestranně tvořivou práci učitelů a vychovatelů. Konkrétní výklad látky musí učitel přizpůsobit reálnému stavu žáků a také přiměřenost a účelnost metody záleží především na tvořivosti učitele, na jeho odborném a pedagogickém vzdělání, na jeho zkušenostech, charakteru a mravních vlastnostech. Učební osnovy, které jsou pro učitele závazné, vyžadují zároveň jeho tvořivost a společenskou odpovědnost.

Takový charakter učitelské práce předpokládá hluboké vzdělání a komunisticky uvědomělou osobnost, předpokládá i společenské ocenění výsledků učitelovy práce a důvěru v tuto práci. Z hlediska pedagogických disciplín vystupuje výrazně předpoklad, aby učitelé měli k dispozici výsledky vědecké práce v oboru pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie a těch dalších oborů, které se zabývají vývojem dětí a mládeže. Nestačí pouze celková charakteristika dětského vývoje, ale jde o konkrétní zkoumání neustále se měnících podmínek výchovného a vzdělávacího procesu v jednotě s výchovně vzdělávacím působením. Zároveň je třeba dát učitelů i účinný nástroj k poznání žáků v rozpracovaných diagnostických metodách. Pokus o takovou metodu je například v knize I. A. Kairova a spolupracovníků.¹⁰⁾



Zásada přiměřenosti je kategorie pedagogická, těsně spjatá s cílem a obsahem výchovně vzdělávací práce. Její realizace se opírá především o studium psychologických, hygienických a fyziologických podmínek výchovy a vzdělání, ale zároveň závisí i na předchozí pedagogické přípravě žáků. Neexistuje absolutní náročnost učební látky. Vždy záleží i na předchozí přípravě, na didaktickém systému, na rozvoji poznávacích procesů a na metodě. Zásada přiměřenosti se týká všech žáků. Ze zkušenosti je známo, že i nadaní žáci musejí být vedeni k práci, která rozvíjí jejich schopnosti, protože jinak mohou ustrnout na nižším průměru. Stejně by nebylo správné usnadňovat dětem práci tam, kde je na místě větší náročnost. Učení je práce, kterou učitel nemůže dělat za žáka. Mnoho zde záleží i na motivaci a vhodné organizaci práce, na vědomí cíle.

¹⁰⁾ I. A. Kairov, V. I. Kufajev, S. M. Rives, O. I. Iljinská: *Výzkum žactva v procesu vyučování a výchovy*, Praha 1950.

Marxistické pojetí zásady přiměřenosti klade i jisté požadavky na výzkum, jehož problémy jsou v textu naznačeny. Těžiště výzkumu v rámci státního plánu výzkumu není ve vyděleném studiu jednotlivých částí učiva. Problematika přiměřenosti je komplexní a v souladu s cíli školy se týká hlavně celku učiva v jednotě s metodou. Základním problémem východiskem a praktickým cílem výzkumu je jednotu společenských a pedagogických požadavků.

В л а с т и м и л П а р ж и з е к

Проблемы доступности воспитательно-образовательной работы

Принцип доступности пронизывает всю воспитательно-образовательную работу. В педагогической литературе он упоминается в самых разнообразных взаимных отношениях. И все же функция и содержание доступности не были до настоящего времени еще четко ограничены. Целью статьи является желание содействовать теоретическому анализу принципа доступности и показать возможность ее практического осуществления. Автор сосредоточил свое внимание на вопросы доступности главным образом в области дидактики, коснувшись слегка взаимной зависимости с теорией воспитания.

В статье рассматриваются прежде всего проблемы доступности цели и содержания воспитательно-образовательной работы, затем доступности метода воспитательно-образовательной работы и роль индивидуальных особенностей учеников в деле обучения. Последний раздел статьи посвящен вопросу реализации принципа доступности в процессе обучения.

V l a s t i m i l P a ř i z e k

Questions of Appropriateness in Education

The principle of appropriateness pervades all educational work. Pedagogical literature deals with it in the most varied contexts. Nevertheless its function and content are not clearly defined. The aim of this study is to make a contribution to the theoretical analysis of the principle of appropriateness and show its practical application. The article concentrates mainly on questions of appropriateness in didactics, connections with the theory of education being merely implied.

The study analyse in the first place the problems of appropriateness of the aim and content of the educational work, then the appropriateness of methods, and the part played by individual peculiarities of pupils in the teaching process. The last part deals with the implementation of the principle of appropriateness in the teaching process.