

RNDr. JOSEF MEISNER

K PŘETĚŽOVÁNÍ A ZKOUŠENÍ ŽÁKŮ Z HLEDISKA HYGIENY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Ú v o d

Účelem této rozpravy je ukázat některé vztahy vadného pedagogického procesu k mentální hygieně dítěte a učitele.

Vadný pedagogický proces ve výchově se odráží od nervových i psychických procesů dítěte. Půjde nám zde především o to, ukázat, jaký pedagogický proces je s tohoto hlediska vadný a jaké nezdravé vztahy může navozovat.

Všímáme si tedy zde hlavně negativní stránky tohoto procesu, abychom na ní mohli demonstrovat její více méně nezdravý charakter. Jde nám tu zde tedy o výběr těchto negativních stránek a také důsledky jich jsou tu popisovány v jejich pregnantní formě, uváděné v odborné hygienické, neurologické a psychiatrické literatuře.

Hledisko prevence v hygieně nutí nás k tomuto výběru, protože z analýsy těchto negativních stránek plynou jasně pro zaměření výchovy a vzdělání právě ty stránky pozitivní.

Zabývajíce se zde hlavně těmito stránkami, neznamená to, že si nejsme vědomi mnoha kladů, které naše škola a celý její výchovně vzdělávací systém v sobě má.

Nechceme zde také generalisovat, i když diskutujeme zde otázky přetěžování a vadného způsobu zkoušení spíše s obecného hlediska. Jsme si vědomi toho, že ne ve všech předmětech jsou žáci přetěžováni a že také ne každý učitel trvale žáky přetěžuje nebo je vždy špatně zkouší. Rovněž by nebylo správné vidět odrazy přetěžování nebo vadného způsobu zkoušení do nervového systému dítěte v tak jednoduché formě, jako by každý těžší úkol nebo každý školní konflikt učitele se žákem vedl k jeho neurotisi. Pestrost výchovně vzdělávacích situací a nesmírná složitost zákonitostí tělesného a duševního vývoje každé osobnosti dítěte odkazuje cestu náprav do individuálního způsobu projednávání každého případu. Většina případů přetěžování i konfliktních situací ve škole není vyjádřena ve formě tak pregnantní, aby se dala nazvat výslovně patologickou, ale i tendenci k nezdravému je nutno předcházet.

Jsou však známy případy, kdy se již vzdělávací a výchovné prostředí nezdravým stává a kdy pak výchovně vzdělávací proces se nezdravě odráží i do duševního a tělesného vývoje dítěte. Jestliže tedy v práci budeme uvádět některé symptomy neurotise dítěte, vzniklé z přetěžování nebo z různých konfliktních situací ve škole, pak je je nutno chápat jako nezdravé případy, které jsou popisovány v psycho'ogické, hygienické, neurologické a psychiatrické literatuře jako vypreparované a zobecněné z vědecky řízené praxe těchto oborů.

Hledisko hygieny výchovně vzdělávacího procesu je v našich pedagogických výzkumech i v pedagogické literatuře poměrně málo uplatňováno. V pedagogické a hygienické literatuře kapitalistických států je sice celá řada prací z oboru mentální hygieny (kam se také řadí z valné části problematika hygieny výchovně vzdělávacího procesu), má však většinou idealistický charakter, mnohdy i nábožensky založený, nebo to jsou práce jednostranně z Freudova pansexualismu a psychologie podvědomí vycházející.

My jsme se zde snažili podat analýsu z heuristicky velmi plodného materialistického nervismu Pavlova, jehož se také přidržuje u nás většina našich hygieniků, psychologů, neurologů i psychiatrů zejména v koncepci vzniku neuros.

K západní literatuře, pokud nám byla přístupná, jsme rovněž kriticky přihlíželi. V tomto příspěvku však, který jen v některých směrech naznačuje problematiku hygieny výchovně vzdělávacího procesu a kde podáváme první výsledky orientačního šetření o frekvenci a některých formách zkoušení na našich školách, kritický rozbor různých směrů v mentální hygieně u nás a na západě zatím neuvádíme.

Úkolem naší rozpravy není podrobná analýsa učiva s hlediska jeho obtížnosti a množství — tuto analýsu provádějí pedagogové výzkumem osnov a učebnic. Dosavadní analýsy tohoto druhu potvrzují vesměs v tomto směru kritiku školy naší veřejnosti.

K těmto faktorům tedy ve své rozpravě přihlížíme a doplňujeme je v druhé části, týkající se hygieny zkoušení vlastním, zatím jen orientačním průzkumem. V práci pak uvádíme vztahy přetěžování učivem a vadného způsobu zkoušení k hygieně výchovně vzdělávacího procesu.

Podkladem této rozpravy jsou výtěžky studia příslušné literatury z oboru hygieny výchovně vzdělávacího procesu, předběžné výsledky dosavadních výzkumných prací ve VÚP, orientační průzkum na školách I. až III. stupně v Praze i na venkově a materiál z výzkumů učebnic, které jsou prováděny zejména metodickými odděleními VÚP.

Problematika přetěžování a zkoušení je značně široká již s hlediska samotné pedagogiky. Hledisko hygieny a psychologie výchovně vzdělávacího procesu rozšiřuje problematiku ještě o další vztahy, plynoucí z těchto věd. Řešení těchto problémů objektivními výzkumnými experimentálními metodami vyžaduje rozčlenění problematiky do užších temat a dílčích výzkumů a dlouhodobého sledování. Proto tato zpráva nevyčerpává v úplnosti celou problematiku hygieny výchovně vzdělávacího procesu, naznačuje s theoretického hlediska základní problematiku přetěžování žáků a vyvozuje z materiálu, získaného předběžným výzkumem poznatky, které podle mínění autora mohou mít pro současnou potřebu školy svůj význam.

Přetěžování žáků s hlediska hygieny výchovně vzdělávacího procesu

Pojem. — Ukládání velkého množství obtížných úkolů a vadný způsob podávání učiva ve škole, který vede nedostatečně k osvojení učiva ve škole i mimo školu a brání potřebné rekreaci, způsobuje, trvá-li tento stav déle,

přepínání nervové soustavy dítěte. Obojí pak může vést k brzkým a častým projevům únavy i k neurotisaci dítěte. — S hlediska hygieny výchovně vzdělávacího procesu mluvíme pak o nezdravém přetěžování žáků školní prací.

Přetěžování žactva učivem, nesprávným rozvržením práce a odpočinku a prověřování vědomostí žáků, to jsou pro dnešní školu velmi aktuální problémy jak s hlediska pedagogického, tak i s hlediska mentální hygieny. Ve zprávě tedy budou uvedeny poznámky k přetěžování žactva a poznámky k hygieně zkoušení, vyplývající z hlavních jeho zdrojů, a to z množství učiva, z jeho obtížnosti, ze způsobu jeho podávání a zkoušení. Problémy uvádíme obecným rozbořem; nedostatky pedagogického procesu diskutujeme hlavně s hlediska duševní hygieny dítěte, případně i učitele.

Pak pojednáváme na základě předběžného výzkumu a výzkumů předchozích o současném stavu praxe zkoušení na školách a připojujeme hodnotící hlediska hygieny.

Přetěžování žactva učivem je jedna ze základních otázek nejen pedagogiky a pedagogické psychologie, ale i školní hygieny. Přetěžování žactva učivem s hlediska mentální hygieny dítěte způsobuje, trvá-li soustavně delší dobu, oslabení vyšší nervové činnosti dítěte a ve spojitosti s tím vede i k poruchám činnosti vnitřních orgánů a má tak vliv i na celkový zdravotní stav dítěte a brzdí jeho tělesný i duševní vývoj. Přetěžování prací jako u dospělých navozuje příznivou situaci pro vznik různých neurotických symptomů, které, působí-li škodlivý vliv prostředí, jímž jsou vyvolávány, delší dobu, se fixují a dávají pak obraz dítěte nemocného, nervosního. Neurotisaci podléhají snáze děti slabšího nervového typu nebo děti se zdravotními závadami. Tento stav nervosity se zase zpětně přenáší na okolí a zhoršuje tak zase jeho vztahy zejména ve sféře společenské.

Jestliže se stává výchovné prostředí následkem neúměrně kladených požadavků na vyšší nervovou činnost dítěte prostředím, jemuž se dítě nedovede zdravě a účelně přizpůsobit a dítě neumí jeho požadavky plnit, stává se takové o prostředí samo prostředím neurotisujícím. Pak místo kladných vztahů k prostředí objevují se často vztahy negativní, odpor nebo pasivita a únik do zájmů jiných, namnoze málo výchovně hodnotných. Nepozornost, motorický neklid dítěte nebo zase duševní »nepřítomnost« dítěte, únik do hry a všelikých kázeň rušících nepřístojností, bývají nejčastějšími projevy při probírání látky obtížné, dětem těžko srozumitelné. Všechny tyto příznaky únavy ztěžují výchovně vzdělávací práci učitele a nutí ho k afektivním okamžitým reakcím mnohdy výchovně dobře neuváženým.

Které jsou zdroje přetěžování dítěte ve škole?

Hlavním zdrojem přetěžování, jak již bylo řečeno, je obtížnost učiva. Kdy se stává učivo obtížným? Učivo se stává obtížným tenkrát, jestliže jeho obsah je nepřiměřený chápavosti žáků.

Základní metodou vyučování je výklad učitelův, s použitím potřebné míry názoru. Všechny pojmy, jež učitel ve svém výkladu použije, mají si osvojit i děti. Slova, značící pojmy, které v dítěti nevyvolávají jasné před-

stavy o rozsahu a obsahu pojmu, zůstávají jen více méně na úrovni pouhých zvukových podnětů. Nedostává se jim správného zobecňujícího významu a jsou pak »osvojena« pouze formálně. Dítě je vyslovuje, aniž by přesně vědělo, co značí. Takovéto »poznatky« mají formální ráz, dítě je pasivně přijímá, naučí se jím případně na paměť, ale nedovede je aplikovat na situaci třebaš minimálně pozměněnou. Formální vědomosti jsou pak neupotřebitelné v praxi.

Jestliže škola již na prvním stupni nevede k správnému vytváření jasných představ a jim příslušných pojmů, pak nadále pracuje s mihavými poznatky u dětí, nutí je do formálního osvojování vědomostí, znemožňuje tvořivé aplikace, vyřazuje aktivitu dítěte a nutí ho k pasivnímu, receptivnímu způsobu myšlení a nakonec i jednání.

Jestliže dostane výchovně vzdělávací proces převážně tento charakter, při čemž se z valné části vyřadila vlastní tvořivost dítěte, pak jsme v procesu utváření osobnosti dítěte oslabili značné podmínky pro uplatnění a rozvoj základních vrozených potřeb dítěte, *potřeby poznávání a potřeby činnosti, samostatnosti*, jejichž nepodmíněné základy vězí v instinktu pátracím a v instinktu sebeuplatnění.

Má-li proces výchovy a vzdělávání procházet v souhlase se zákonitostmi vývoje duševního, nelze tuto negativní stránku, *vyřazení aktivity dítěte z procesu poznávání*, trvale přehlížet. Negativní stránku nutno spatřovat také v tom, že nenavozuje správně pracovní návyky dítěte, učí je spoléhat se na pomoc v řešení obtížných úkolů. Nakupení nezdaru nevede dítě k překonávání obtíží, nerozvíjí vytrvalost dítěte. Nedáváme-li dítěti perspektivu úspěchu v plnění úkolů, jež mu ukládáme, nevychovááme ani potřebné vlastnosti k překonávání obtíží, jako je vytrvalost a houževnatost. K vážné práci pociťuje pak dítě nechuť, ano i odpor, hledá uplatnění v zábavách, mnohdy i pochybného rázu.

Aktivní osvojování poznatků souvisí s hlediska ontogenese psychiky především s výchovou smyslů, všech analysátorů i analysátoru motorického. Výchova smyslů, zejména prostřednictvím názoru (také vlastní kreslení dítěte a ruční práce) ve škole tvoří základ pro vytváření jasných prodiferencovaných vjemů, které jsou zase základem jasných představ vnitřně prodiferencovaných. Srovnávání předmětů a jevů, hledání a rozlišování znaků hlavních a vedlejších na dostatečném množství srovnávacího materiálu, je podkladem základního procesu diferenciacce analýsy a syntézy v mozkové kůře. Zákonitosti mechanismů těchto pochodů tvoří podklad všech složitých procesů myšlení v pojmech.

Druhým požadavkem správného podávání látky je naučit dítě *správně se vyjadřovat* o tom, co slyšelo, co vidělo, co ohmatalo, na čem rukama pracovalo, co prožil a pod. Učitel se má přesvědčit, že také dítě rozumí tomu, co samo vykládá, že zná pojmy, jichž samo v mluvě používá, že chápe spojitosti a vztahy mezi předměty a jevy, o nichž hovoří. Dítě se má ve škole učit soustavněji a plynule hovořit, vyprávět, popisovat, jasně se ptát. Jestliže dítě není ve škole, zejména národní, vedeno k plynulejšímu vyprávění nebo popisu jevů a událostí, jestliže si nenavykne před kolektivem třídy bez obav a zábran hovořit, pak také jeho řeč se neurotisuje, dítě koktá, náhle se odmlučuje a dostává se do stavu vzrušení, při čemž

se obtížně vytvářejí spoje v kinestetickém analysátoru s druhosignálním významem slov. Složité řady myšlenkových spojů jsou tím rušeny. Je-li pak vystavena tato situace dítěte výsměchu třídy nebo přísným trestům učitele, stav se dále zhoršuje a při častěji opakovaných situacích tohoto druhu se tyto nezdravé spoje fixují. Škola, zejména škola národní, má dát dosti příležitosti k aktivním řečovým projevům dítěte za vedení učitele.

Obtížnost učiva narůstá zejména formálním osvojováním poznatků předávaných učitelem hlavně verbálně. Formální vědomosti jsou únikem z aktivního osvojení učiva a ve vyšších stupních, kde se stupňují požadavky na vyšší abstrakci, stává se tato stále obtížnější tím, že nemá dostatečný základ, dostatečný materiál v konkrétnu. Zkracování cesty poznání převážně mluví formou již v raném věku školním přeskakuje vývojový stupeň věcného myšlení, jehož podkladem je vytváření jasných vjemů a představ, a ztěžuje vzdělávací práci na vyšších stupních školy obecně vzdělávací. Nevede také k hlubšímu chápání hmotné podstaty jevů. Přetěžování žáků ve vyšších třídách má svůj kořen tedy také ve formalismu, verbalismu a vyřazování aktivity dítěte z procesu osvojování poznatků na stupni nižším.

Nedostatečné výsledky výchovně vzdělávací práce nutí k častému proěřování vědomostí žáků (viz zkoušky). Neúspěchy ve vyučování vedou k častějším disciplinárním zásahům ve škole, připravují příznivou půdu pro vznik některých konfliktních situací ve škole mezi učitelem a žákem i mezi školou a rodinou. Zkoušení tak ztrácí namnoze charakter kladných k práci povzbuzujících impulsů a nabývá charakteru kárných prostředků. Neúspěchy ve výchovně vzdělávací práci nepříznivě se odrážejí i v práci učitele, stupňují-li se a trvají-li déle, mohou vést k neurotizaci učitele samého.

S kvalitativní stránkou učiva souvisí i jeho množství. Přepracovanost navozující neurotické stavy nevzniká pouze z obtížnosti práce, ale také z jejího množství. Normy duševní práce těžko se dají určit. Obecně platí pro dospělého i pro dítě, že práce konaná se zájmem, byť i trvala déle a i kdyby jí bylo uloženo větší množství, neunaví, kdežto práce i krátká s perspektivou neúspěchu unaví již po krátké době.

Zájem budí obvykle práce, jež se dá splnit, kde se dají dosáhnout pracovní výsledky. Kladné emoce jsou důležitou složkou při osvojování poznatků. Perspektiva šťastného cíle vyvolává chuť k práci. Vzbuzování zájmů je jednou ze základních mentálně hygienických požadavků na ukládanou práci.

Jestliže je úkolů mnoho a perspektivy jejich splnění jsou malé, pak také vyvolávají v nervové soustavě dítěte nepříznivé stavy pro systematické jejich zpracování vyšší nervovou činností. Často se, zejména při probouzejícím se pocitu povinnosti u dítěte, v takovéto situaci objevují stavy úzkosti a strachu, že nebude s to úkoly splnit. Učitele pak přemíra látky nutí k verbálnímu způsobu jejího podávání, k zmíněnému již formalismu. Obtížnost i přemíra látky v procesu výchovy a vyučování dostane se do zcestné koleje nezdravého formalismu.

A zase je tu nutno připomenout, že i přetíženost množstvím učiva narůstá již od základů. Škola tvoří konec konců systém poznatků, které během školní docházky narůstají. Jestliže je systém zbudován na nezdravém základu, musí se učitelé ve vyšších ročnících stále k ozřejmování těchto

základů vracet, žáci staré poznatky neustále chápou jakoby nové a množství učiva tím relativně narůstá. Jestliže je v hodině nutno probrat větší množství učiva a učitel je nucen uchýlit se opět převážně ke slovní zkratce, nastupují tytéž příznaky nezájmu a únavy u žáků, o nichž jsme hovořili již při kvalitativním hodnocení učiva s hlediska mentální hygieny. Kvalita ani kvantita učiva nestojí tedy samy o sobě. Jsou nerozlučně spjatý mezi sebou vzájemně a jsou spjatý i s formou, kterou je učivo učitelem podáváno i se způsobem osvojení si učiva žáky. Přílišné množství učiva znemožňuje učiteli procvičování látky ve škole a odkazuje tak proces výchovně vzdělávací ze školy do rodiny. Nedostatečné procvičování nového učiva nutí žáky, aby případně i sami bez rodičů dokončovali ve škole načatý vyučovací proces přemírou »samoučení«.

Jestliže škola dobře nepřipraví domácí úkoly dítěte, pak nabývá učení dítěte doma charakteru nesprávného samoučení. Toto samoučení bez odborného vedení vychovatele přirozeně k hlubšímu pochopení látky, zejména u mladších, nemůže přispět. Spíše dítě v tomto samoučení často jen bloudí a po neúspěších ve škole ztrácí důvěru v sebe sama, buď propadá pocitu méněcennosti, nebo zlostejní, nebo si osvojí různé způsoby školních podvůdků a podvodů, které ho mravně stále více narušují. Přemíra práce, stále neúspěchy v ní vedou k přepětí nervového systému a mnohdy k ochranným útlumovým reakcím. U dítěte pak často vedou k tak zvanému »*úťeku do ncmoci*«, který nebývá snad vždy jen projevem nějaké lsti dítěte, jak se vyhnout namáhavé práci nebo škole, ale mnohdy je právě tak vážný příznakem neurosy, jako předčasná únava a j.

Poznámka ke školnímu režimu

S množstvím učiva a jeho obtížností, s objevováním se příznaků přepřacovanosti žáků souvisí také rozdělení práce a odpočinku během dne, během týdne a během celého školního roku. Je to tak zvaný denní režim dítěte. Pro úplnost se zde o něm jen zmíníme.

Režim práce a odpočinku je ve škole řešen přestávkami. Ze svých zkušeností na školách upozorňujeme, že přestávky nejsou často dodržovány a dětem se někde brání z důvodů porušování kázně ve volnější procházce po chodbách. Mělo by být opět školám připomenuto, že dodržování přestávek je nezbytnou součástí hygieny výchovně vzdělávacího procesu, že aktivní odpočinek má blahodárný vliv na rytmus udržování vnímavosti a pozornosti dítěte ve škole během obvyklých čtyř nebo pěti vyučovacích hodin. Je známo, že i děti středního školního věku nejsou schopny udržet aktivní pozornost déle nežli 30 minut, aniž by se projevovaly známky únavnosti. U dětí mladšího školního věku jsou dávány v hygienické a psychologické literatuře normy ještě nižší, 20—25 minut.

Tato fakta je zapotřebí mít na zřeteli i při struktuře vyučovací hodiny a při zkoušení. Dále bude o nich ještě pojednáno.

Individuální přístup k dítěti

Přetěžování neplyne jen z množství a způsobu podávání učiva ve škole. Souvisí také se zdravotním stavem žáků, s jejich rodinným prostředím, je závislé na nervových typech a pod. Totéž učivo může vzbudit u jednoho žáka stavy přepracovanosti, u druhého ne. Hrají tu roli nejen vlastnosti získané, ale i vlastnosti vrozené.

Jedním z požadavků hygieny výchovně vzdělávacího procesu je právě tak jako v pedagogice uplatňování individuálního přístupu k dětem i v hromadném způsobu vyučování na škole normální. Aby učitel správně tento požadavek plnil, má se snažit poznat žáka po všech stránkách. Má být dobře informován o jeho prostředí rodinném, má znát jeho stránku zdravotní, snažit se poznat jeho zájmy, má mít určitý obraz o jeho charakteru. Příčiny mnohých konfliktů a neúspěchů ve škole vězí také v tom, že učitel dobře své žáky nezná a proto neví, které prostředky by se mohly stát léčebnými prostředky pro jeho školní bolesti.

Ovšem individuální přístup k dítěti, snaha učitele o odstranění subjektivních příčin přetíženosti u žáka léčí tento školní neduh jen částečně. Je nutno však přihlídnout též k objektivním příčinám přetíženosti u žáka. I individuální přístup k dítěti nesetká se s úspěchem, jestliže nadále v celém systému školní práce i formách jejího podávání nadměrnost úkolů zůstává, kdy učitel normami školními je nucen neúměrně úkoly ukládat, aby splnil předepsaný úkol a cíl pro předmět a ročník, a kdy se uchyluje k převážně verbálnímu způsobu podávání látky. I zde je tedy nutno přistoupit k úpravě norem, závazných osnov a pomůcek a metodicky připravovat a vést učitele k tvořivému způsobu vzdělávací práce.

Přetěžování žáků množstvím učiva věku nepřiměřeného souvisí dále s pojetím a praxí při uplatňování těchto norem v procesu výchovy a vyučování.

Pedagogické normy objektivisované zejména v osnovách, v učebnicích i ve školním řádu, jsou závazné směrnice pro výchovně vzdělávací práci. Osnovy stručně a přesně formulující obsah a rozsah učiva nepředepisují zcela učitelovi metodu jeho práce. Konkretisace osnov bývá obsažena v učebnicích. Jestliže je nutno uznat osnovy jako normu celkem neměnnou a závaznou, pak tu zůstává otázka, zdali totéž platí o učebnicích.

Receptářský ráz pedagogiky, který vytykal pedagogice již Ušinskij a který v souvislosti s kritikou naší školy opět byl a je dodnes diskutován, skrývá v sobě nebezpečí také s hlediska hygieny výchovně vzdělávacího procesu, zejména jestliže závazné normy ukládané učiteli a žákům jsou dělány více méně bez ohledu na věkové a individuální zvláštnosti dítěte. Receptářství v pedagogice souvisí s otázkou kritisovaného voluntarismu v pedagogice. Ušinskij také vidí souvislost této pedagogické problematiky s otázkami vývojové psychologie, fyziologie, a není nesnadné si domyslet, také s otázkami duševní hygieny dítěte i učitele. Stručně a jasně to vyjadřuje: »Neříkám pedagogům, postupujte tak či onak, ale říkám jim, studujte zákony těchto jevů, které chcete řídit, studujte podmínky, v nichž jich lze použít. Tyto podmínky jsou nesmírně rozmanité. Jestliže se pedagog seznámí se základy lidské přirozenosti, pokud jsou mu známy, pak mu stačí zdravý úsudek, aby zhodnotil ten či onen pedagogický prostředek, tu či onu me-

tohu. Těch prostředků a metod je nekonečné množství, neboť každý jednotlivý případ mění s určitostí kteroukoliv metodu a kterýkoliv pedagogický prostředek.«

Jestliže se ve škole vytvoří taková situace, kdy nejen osnovy, ale i učebnice, metodické příručky a jiné pomůcky nabývají charakteru neúchylně platných norem, pak zbavujeme pedagogický proces, budeme-li na něho pohledet jak s hlediska psychologického, tak i hygienického, jedné z jeho nepostradatelných vlastností, t. j. jeho *tvůrčivosti*, jeho tvůrčí síly, spojené s emocionální složkou duševních pochodů, které nezbytně potřebuje jak s hlediska učitele, tak i žáka. Právě v tvůrčí práci učitele se projevují znaky jeho osobnosti, z nichž prýští strhující síla vzoru. Vedoucí úloha učitele ve výchovně vzdělávacím procesu se z valné části uskutečňuje právě v jeho tvůrčí práci s dětmi. Víme, jak projevy bytí i předem rozvážené a připravené, ale zvládnuté pak vlastním myšlenkovým pochodem působí svou bezprostředností, i když někdy formálně nevyhovují úplně. Víme, jak působí tlumivé projevy zcela převzaté, tvořivě nezpracované. Doslovný výklad látky a neúchylné přidržování se metod, převzatých z učebnice, dává výchovně vzdělávacímu procesu ráz pasivity, která se přenáší na dítě. Způsob mechanického předávání učiva bude vyhovovat namnoze zase jen osobnostem spíše pasivního způsobu chování nebo skrývajícím své smýšlení za psanou literu, za autoritu.

Jestliže chceme aktivisovat žáka, musíme také *dát možnosti pro aktivisaci práce učitele*, pro niž jsou již nyní vytvořeny i politické předpoklady. Tehdy nabývá proces výchovy a vyučování přirozeného, zdravého a tvořivého charakteru, stává se pro dítě sugestivním, přesvědčivým, stimulujícím. Jestliže učitel politicky vyspělý může pociťovat plně odpovědnost své práce, jestliže ví, jakou důvěrou pověřuje jeho práci náš lidově demokratický řád, podpírá se tím jeho sebevědomí, napřimuje se jeho charakter a tak jsou dány zdravé podmínky růstu jeho osobnosti, v práci jeho životního zaměstnání i vývoji osobnosti dětí mu svěřených.

Namnoze doslovné držení se učebnice při výkladu látky, doslovné čtení otázek uvedených k opakování látky v učebnici i čtení probírané látky v učebnici s návody přesných škrtů podle normovaných úprav odnímají učení radostný tvůrčí charakter, v němž se zároveň zcela ztrácí jeho výchovná stránka. Tlumivý proces výchovně vzdělávací nevede přirozeně vždy k neurotisaci dítěte ani učitele, ale důsledky jeho k ní namnoze mohou vést, protože se od dítěte pak požadují úko'y, pro jejichž splnění jsme připravili takto nepříznivé předchozí podmínky.

Je samozřejmé, že tvůrčí svobodná práce učitele ve škole nesmí směřovat k anarchii, která je přirozeně zase semeništěm různých konfliktů a nárazů na nervový systém dítěte i učitele.

Hygiena zatím ovšem nemůže dát objektivně stanovené pevné normy takového tvořivého práci, aby se daly přímo vtělit do osnov a učebnic, může však upozornit, že takovéto pojetí pedagogických norem a jejich projekce do praxe mohou vytvářet nezdravé prostředí školní. Vyřazování tvůrčí aktivity učitele vede též k vyřazování aktivity žáka. Náš alespoň zčásti průzkum a dřívější zkušenosti nám ukázaly, že v tomto směru naše škola má

ještě své vážné nedostatky i vzdor tomu, že zejména po dokumentu strany škola mnohé nedostatky napravuje.

Domníváme se, že jedním z prostředků, jak čelit těmto nedostatkům, přispívá také tento stručný rozbor tohoto aktuálního problému naší školy.

Pokusíme se to pak ještě dále konkretisovat v rozboru problematiky zkoušení.

V předchozí analýze jsme ukázali na některé zdroje a na některé následky přetěžování žactva obtížným učivem nebo množstvím učiva. Ukázali jsme také, že k přetěžování může vést nesprávný způsob podávání látky učitelem. Zmínili jsme se rovněž o hygienickém významu dodržování přestávek. Analýsa osnov, analýsa učebnic a vyučovacích výsledků u žáků ukázaly na konkrétním učivu, že jeho dosavadní systém je nepřiměřený věku a chápavosti žáků, zejména pro svou obecnost, předčasnou abstraktnost a pro namnoze deduktivní způsob výkladu a pod. Také bylo kritizováno a podrobeno analýze, jak plní naše škola své výchovné poslání, jak přispívá k utváření mravní stránky charakteru dítěte, jak přispívá k jeho ukázněnosti. Tyto nedostatky ve výchovném působení naší školy úzce souvisí s jejím přehnaným důrazem na výukovou stránku výchovně vzdělávacího procesu. Toto jednostranné zaměření, jak prokazuje řada kritických hlasů, vedlo však k pedagogickým neúspěchům jak po stránce výchovné, tak i vzdělávací. Je jasně vidět, že výchovně vzdělávací proces tvoří nerozlučnou jednotu a jen obě stránky harmonicky vyvážené a rozvíjené odpovídají nejen zákonitostem pedagogickým, ale i zákonitostem vyšší nervové činnosti. Jsou tak v souladu s požadavkem socialistické výchovy všestranného rozvoje dítěte za předpokladu dodržování hygieny prostředí, hygieny výživy a pod. Hledisko hygieny výchovně vzdělávacího procesu je ve shodě s těmito požadavky pedagogiky a psychologie. Na analýze přetěžování učivem, kde převažoval proces vyučovací nad výchovným, jsme si ukázali, že v extrému může dospět takovýto způsob vzdělávání dítěte až k ohrožení zdraví nervů a jak pak může brzdit duševní vývoj dítěte.

A jaký důsledek plyne z těchto našich obecnějších úvah o přetěžování žáků s hlediska hygieny výchovně vzdělávacího procesu? Plyne z nich i potřeba seznamovat učitelství i rodiče s dosavadními poznatky hygieny, i když zatím není možno se ještě opírat o speciální hygienicko-pedagogické normy výchovně vzdělávací práce zaměřené k věku a individuálním zvláštěnostem žáků. Jedním z nejučinnějších prostředků prevence je také hygienická osvěta.

Na loňském sjezdu školních hygieniků v SSSR byla také konstatována větší potřeba této osvěty čelným školním hygienikem Sovětovem. V kritickém referátu o sjezdu (v časopise *Gigiena i sanitarija*, č. 2, 1957, str. 8) Sovětov říká: »Sebekriticky nutno přiznat, že sjezd nevěnoval dostatečnou pozornost otázkám boje s přetěžováním žactva. Avšak nyní je stále jasněji vidět, že všeliké opatření ke snížení zatížení žáků učivem (racionalisace učebního plánu školy, redukce učiva v osnovách, zrušení zkoušek ve většině tříd a pod.) nemohou dát a nedají očekávané výsledky, dokud všichni učitelé nebudou vyzbrojeni theoretickými i praktickými znalostmi školní hygieny a dokud nebudou ve vyučování uvědoměle přihlížet k jejím požadavkům.«

Tyto poznámky obecnějšího rázu k hygieně výchovně vzdělávacího procesu souvisí s další částí naší rozpravy, která obsahuje:

1. Obecné poznámky k hygieně zkoušení.
2. Zkušenosti z našeho průzkumu z února a března 1957.

Poznámky k hygieně zkoušení

Zkoušení žáků se má provádět v dobré pracovní pohodě třídy. Základním předpokladem správného hodnocení žákova výkonu při zkoušce je předchozí výchovně vzdělávací práce učitele. Učitel zkouší jen to učivo, které důkladně s žáky probral, o němž se přesvědčil, že mu většina žáků plně porozuměla. Dobrou pracovní pohodu při zkoušení vytváří si učitel předchozím jasným, souvislým výkladem učiva, při němž používal, pokud to obsah látky dovoľoval, co nejvíce názoru.

Souvislý výklad látky tvoří obvykle výchozí situaci, na níž se rozvíjí vlastní tvořivý proces osvojování učiva žáky tím, že učitel nyní dává návodné otázky žákům, aby se přesvědčil, jak výkladu porozuměli. Aktivisuje žáky, aby sami uváděli podobné příklady, uvádí je případně sám a vede žáky k jejich srovnávání, případně je vede k správnému popisu názornin, k určování znaků hlavních a vedlejších. Při vlastních projevech žáků (zejména na 1. stupni) učitel sleduje a po ústním projevu žáků opravuje jejich mluvu a přesvědčuje se, zdali jim jsou všechny pojmy, kterých při výkladu použil on a kterých používají oni, jasné. Výklad použitých pojmů není jen součástí jazykového vzdělávání žáků, je zároveň součástí rozvoje myšlení i jednou z forem, jak vést žáky k správnému osvojování poznatků.

Pozorování, srovnávání, hledání znaků hlavních a vedlejších je nejen součástí nezbytné výchovy smyslů, ale spolu s výkladem v řeči používaných pojmů tvoří základ správného aktivního osvojování si poznatků. Vede k tvorbě jasných představ a pojmů a jejich asociací daných společným výskytem vlastností bezprostředně vnímaných, představovaných a správně bezprostředně zobecňovaných v mluvě dítěte.

Souvislý výklad nové látky může být podle obsahu látky rozvržen v hodině do několika etap, zejména tam, kde se učitel přesvědčí, že jde o látku obtížnější.

Navozování jasných představ a pojmů, jejich srovnávání a řazení do asociací odpovídajících logice daného předmětu, navozuje u dítěte příznivou situaci pro snadné vytváření podmíněných spojení a je tak nerozlučnou součástí hygieny nervové soustavy dítěte, hygieny výchovně vzdělávacího procesu ve škole.

Nejasné a chudé představy spojené se zobecňujícími výrazy slovními vytvářejí nepevné spoje, do nichž snadno zasahují nepřislušné řady představ a při analyticko-syntetické činnosti mozkové kůry nedochází k tvorbě dominant, k soustředění pozornosti, nedochází k patřičné souhře činnosti první a druhé signální soustavy. Hromadí-li se dítěti pak ve škole řada úkolů, kterým buď vůbec nerozumí, nebo je chápe špatně, záhy ztrácí zájem na vyučování, dostává se do konfliktu s učiteli i rodiči a reakce

na požadavky výchovného prostředí stávají se negativními. Projevy nelibosti a citové emoce, strach, úzkost, vzdor, únik do příjemnějších zájmů méně společensky hodnotných, to vše oslabuje kontrolující činnost vyšších asociačních spojů korových a nastupují reakce takto vzrušeného podkoří.

Odras těchto reakcí zpětně působí i na okolí a na samého učitele. Může vznikat ve škole situace, která již není zdravým výchovně vzdělávacím prostředím, ale stává se prostředím neurotisujícím jak učitele, tak i žáka a jeho rodiče. Zkoušení za takovéto situace navozuje pak řadu příležitostí k dalšímu zhoršení výchovně vzdělávacího procesu. Tomuto nezdravému stavu nepodléhají ovšem všichni žáci stejnou měrou, ani ne všichni učitelé. *Snáze mu podléhají zejména děti typů nevyrovnaných, slabších.*

Protože právě zkoušky jsou určitými nárazy na nervovou soustavu dítěte, proto jsme předeslali alespoň v hlavních rysech, jak má probíhat vyučovací proces, aby navozoval příznivou situaci pro zkoušení.

Způsob zkoušení má být klidný, laskavý, má ho předcházet vědomí žáků, že učitel hodnotí spravedlivě, i když přísně. Zkoušení nemá navozovat takové stavy strachu a úzkosti u žáků, které by vzbuzovaly stálé rozechvění a znemožňovaly by soustředění se žáků k danému úkolu. Učitel má dávat žákovi jasné otázky a má se přesvědčit, že žák otázce rozuměl. Neumí-li žák otázku odpovědět, učitel mu pomáhá otázkami návodnými. *Povzbuzuje ho v jeho odpovědích, i když zprvu nejsou zcela přesné.*

Zkoušení, zejména na známku, má být vedeno základním zaměřením učitele objevovat u žáka spíš to, co umí, nežli hledat soustavně to, co neumí.

Zkoušení někdy nemá být používáno ve smyslu trestu, nemá nahrazovat kázeňské prostředky.

I při zkoušení v předmětech, které toho vyžadují, mají být učitelem i žáky využity názorné pomůcky. Součástí zkoušky, zejména v předmětech, kde to jen lze, má být též zkoušení a hodnocení dovedností žáků. Pamětní zkoušení má být v naší škole, které se snažíme dát charakter polytechnický, prostoupeno i zkouškami plytechnického charakteru a provedeno i jejich hodnocení ve známkování.

Při stanovené známce hodnotí se především obsah zkoušeného učiva, při čemž chyby mluvní, vyjadřovací, stylistické učitel opravuje přímo při odpovědích žáků nebo ke konci zkoušky a vede tak žáky k správnému vyjadřování v mluvě již více méně odborné.

Vady ve vyjadřování, ukazující známky řečových neuros

Protože se ve škole a zejména při zkoušení tyto známky řečových neuros častěji vyskytují a mnohdy bývají příčinou nesprávného posuzování vědomostí žáka, uvedeme zde alespoň ty nejčastější. (Podle Hály a Sováka.) Nejčastějším projevem takovéto neurosy řeči jsou známky koktavosti. Výchovné chyby bývají nejčastějšími vyvořovacími činiteli této vady. Přílišná přísnost i přílišná úzkostlivost vychovatelů, neustálé napomínání, přerušování mluvy, chytání za slovo, hrozby, výsměch, okřikování dítěte, to vše může plynulý chod řeči dítěte brzdit. Dítě pak při odpovědích, při nichž koktá, dostává se do stavu úzkosti, při čemž je odváděna pozornost

od obsahu jeho řeči a soustředění pozornosti směřuje spíše k trapné situaci emotivní, do níž se dítě následkem této poruchy řeči před kolektivem dosta'o. Za těchto okolností pak reprodukuje zmateně, neboť afektivní situace, iradiace vzruchů z podkoří a nižších oddílů nervové soustavy brání vybavování spojů v druhé signální soustavě.

Také dobrovolná němota je uváděna v souvislosti s používáním nesprávných výchovných prostředků. Při zkoušení, zejména u dětí přecitlivělých, ze strachu před hanbou, ze strachu před špatnou výslovností dítě se náhle zcela odmlčí. Tato vada právě jako koktavost vyskytuje se u dítěte mnohdy jen v určitých situacích nebo ve styku s určitými lidmi. Jestliže učitel vzbudí mimovolně svým chováním na př. při zkoušení takovou situaci, při níž vznikl v dítěti pocit rozechvění a úzkosti, dítě odpovídá na to mlčením, i když za normální situace tutéž otázku na př. doma nebo u jiného učitele odpoví správně nebo alespoň částečně správně.

Jiným takovým případem neurosy řeči, která se vyskytuje často při zkoušení, je t. zv. *vnitřní koktavost*. Sovák ji popisuje následovně: »Při pokusech o promluvu nebo během ní se postižený zarazí a po nějakou dobu zarytě mlčí, načež může mluvit potom naprosto plynně. V tomto případě jde o útlum v řeči po dobu, kdy trvají stahy v mluvidlech.« A dále dodává: »Tuto formu je třeba mít na zřeteli zvláště ve školách, kde by se mohla stát příčinou nesprávného posuzování vědomostí dítěte.« A jaké léčení těchto vad doporučuje autor. »Zbavit dítěte strachu před mluvením«

Škola tedy, zejména pro případy zkoušení, nemá připravovat takové situace, *aby se dítě bálo mluvit*. Souvisí to s celým vyučovacím procesem v naší škole, s otázkou přetěžování žáků i s otázkou obtížnosti učiva.

Učivo není jen těžké pro dítě svým obsahem, ale stává se obtížné také tehdy, jestliže bylo nesprávně vyloženo, jestliže nebylo dítětem aktivně osvojeno. Takovéto učivo při zkoušení a hodnocení žáků navozuje pak nezdavé situace ve výchovně vzdělávacím prostředí školy, úkoly se stávají nadměrnými, neuskutečnitelnými a u žáka se budí odpor ke škole, k učení a ke všem, kteří ho nutí k práci, která v něm vzbuzuje nelibé pocity, zejména pocity křivdy. Odraz těchto nezdravých stavů projevuje se i *ve vegetativní nervové soustavě*. U dětí, které takto citlivě reagují na těžko zvládnutelné úkoly školy, projevují se předčasné známky únavy, poruchy trávení, poruchy tepelné regulace tělesné, poruchy vyměšování, poruchy vnímání, spánku a pod.

Učitel si má tedy více i s hlediska mentální hygieny *všimat řečových projevů žáků při zkoušení*. Strach před mluvením u dítěte ve škole dá se odstranit i *individuálními pohovory učitele se žákem*, zejména mimo třídu. Učitel se má snažit blíže poznat příčiny těchto poruch a shledá-li je vážnějšími, doporučí žáka k odbornému vyšetření. Obvykle laskavý rozhovor učitele s žákem, přiblížení se k jeho potížím, stávají se léčivými prostředky těchto nedostatků, které by se mohly bez nápravné péče mnohdy vyvinout v trvalé patické znaky.

Pro potvrzení našeho stručného rozboru citujeme zde ještě závažný hlas našich pediatriů a psychiatrů o zdravotních důsledcích přetěžování žáků učivem a nesprávném způsobu zkoušení z právě vyšlé studie Brohm, Brunetský, Holub: »Duševní vývoj dítěte a jeho poruchy« (Praha 1957, str. 45).

Autoři uvádějí svou analýsu případným citátem z Makarenka: »Co nejvíce požadavků na člověka, ale co nejvíce úcty k němu,« a dále říkají: »Na školní děti se však klade někdy tolik požadavků, že se musí zříkat potřebné rekreace, aby jim vyhověly. Méně nadaným dětem ani to nestačí. Odmítavý postoj učitele ve škole a rozladění rodičů doma zbavují dítě veškeré opory, takže není divu, že přepětí nervové soustavy vyústí v nej-různější neurotické projevy. Učitel má podle individuálních rozdílů žáků měnit svůj poměr ke každému jednotlivci, musí přihlížet k žakovým možnostem a zevním okolnostem, které prospěch ovlivňují. I když není možno špatný prospěch oceňovat dobrou známkou, je vždy dosti příležitosti alespoň snahu ocenit uznáním a ujistit dítě svou náklonností. Autoři dále zdůrazňují, že nesprávný způsob zkoušení může vést k neurotisací dítěte.

Naše zkušenosti z průzkumu na školách obecně vzdělávacích 1. až 3. stupně

V Praze jsme navštívili v měsíci březnu 3 školy, na venkově 2. Hospitalovali jsme v různých třídách a v různých předmětech. Po hospitaci jsme prováděli rozhovor s učiteli. V jednom případě jsme sami pro účely našeho výzkumu připravili s učitelem v 7. postupném ročníku v hodině biologie písemný text. Tento průzkum doplňujeme zkušenostmi získanými z návštěvy škol, kde jsme dělali předběžné práce pro dlouhodobější výzkum, zařazený v plánu VÚP.

Při průzkumu jsme si všímali hlavně:

1. času věnovanému zkoušení a struktury hodiny;
2. používání různých forem zkoušek;
3. metody zkoušení a hodnocení žáka.

Čas věnovaný zkoušení

Zde nutno připomenout, že jsme průzkum konali v době před závěrem třetího čtvrtletí, kdy obvykle se prověřují vědomosti žáků více nežli v obdobích klasifikací vzdálenějších. Průzkum ukázal, že toto období před klasifikací značně ovlivnilo strukturu vyučovacích hodin.

Podle našich záznamů věnovalo se v hodinách různých předmětů v různých třídách II. a III. stupně průměrně 23 minut (Meisner), 27 minut (Štampach) zkoušení na známky. Výklad učitelův trval asi průměrně 15 minut, zbytek hodiny 5—7 minut byl věnován na opakování probrané látky a na uložení úkolů. Obvykle však i uložení úkolů trvalo průměrně minutu nebo dvě, takže na opakování zbývalo asi 5 minut i méně.

Tento obrázek struktury hodiny nemá však vzhledem k malému počtu našich hospitací obecnou platnost, je pouze ilustrací, která však i tak ukazuje, jak nadměrný čas se věnuje zkoušení. Do tohoto zkoušení jsme mnohdy nezahrnovali t. zv. zkoušení orientační, které v některých hodinách buď předcházelo zkoušení na známky, nebo následovalo a přecházelo pomalu

ve výklad nové látky probírané spíše formou častých dotazů žáků nebo jejich vyvořáváním, když se sami hlásili. Jen v několika případech učitel souvisleji nově probíranou látku vykládal.

Délka zkoušení. I když nelze vzhledem k různým situacím v předmětu i v probírání látky stanovit přesně v minutách, jaký podíl má mít zkoušení, je patrné, že struktura vyučovací hodiny, v níž má zkoušení, učitelův výklad a opakování nové látky v celku být časově vyváženo, že v našem případě tomu tak není.

S hlediska hygieny výchovně vzdělávacího procesu nelze pokládat výsledky našeho šetření struktury vyučovací hodiny za zdravotně pro žáky příznivé. Všimněme si, že celá po'ovina času vyučovací hodiny je věnována zkoušení, při němž žáci jsou neustále drženi ve stavu duševního napětí, zpravidla v očekávání, že budou vyvoláni. Někde tento stav trval celou vyučovací hodinu, v níž se pouze zkoušelo. S hlediska hygieny zkoušky nelze tento stav napjatého očekávání vlastního hodnocení pokládat obecně za nezdravý. Naopak tento stav aktivisuje pozornost žáků, žáci si mnohdy v duchu látku opakuji. Jejich zájem dobře splnit úkol směřuje k odreagování. Trvá-li však tato situace příliš dlouho a k odreagování nedochází, pak pozornost, stav pohotovosti pomalu mizí a nastupují tlumivé projevy únavy. Tyto symptomy nastupují u některých žáků dříve, u jiných později, také podle intenzity zájmu dítěte o zhodnocení práce učitelem. Také vědomí menší nebo větší připravenosti upravuje intenzitu duševního napětí z očekávaného zkoušení. V pedagogicko-psychologické a hygienické literatuře se uvádí doba soustředěného napětí pozornosti u mladších dětí 5—7 let 15 minut, 7—10 let 20 minut, 10—12 let 25 minut, 12—15 let 30 minut (Sovětov).

Počítáme-li tedy podle našich obou záznamů průměr kolem 25 minut věnovaný na zkoušení, vidíme, že zkoušením se takto vyčerpala doba aktivní pozornosti žáků v hodině a zbývajících 20 minut, probírání a procvičování nové látky, děje se již za situace pro vnímavost a chápavost žáka značně ztížené. I když toto soustředění pozornosti a určité napětí z očekávání nepostihuje všechny žáky stejně, i když pro žáky s méně vychovaným citem pro povinnost je doba zkoušení spíše dobou »rekreace«, protože vyvolání neočekávají, domníváme se, že vzdor tomu takováto struktura hodin, opakuje-li se více méně stereotypně takřka ve všech předmětech týden po týdně, měsíc po měsíci, že nejen s hlediska pedagogického, ale ani s hlediska hygienického není správná. Výchovně vzdělávací proces v kolektivu má aktivisovat všechny žáky úměrně tak (jak doporučuje již Komenský), aby byli zaměstnáni nějakým úkolem. Je nezdravým zjevem, jestliže ke konci čtvrtletí se tyto situace ve všech předmětech ještě zhoršují a zkouší se v témž předmětu současně několik hodin za sebou.

Dalším nezdravým zjevem, s nímž se setkali pouze v jednom případě, je kombinované zkoušení na známku. Zkoušení ústní a ještě v téže hodině hromadná zkouška písemná z chemie. I když se to týkalo vyspělejších žáků III. stupně, domníváme se, že takovouto strukturu hodiny neměl by učitel nikdy volit, ani v období před konferencí a že by měl k ocenění žáků více využívat t. zv. orientačního zkoušení a z častějších vyvolání tohoto druhu měl by více vytěžit pro oceňování prospěchu v předmětu, nežli z jednorázových zkoušek takto kumulovaných.

Orientačního zkoušení používají učitelé podle našich zkušeností dosti hojnou měrou. V některých případech opakují látku pouze takto orientačně.

Nedostatkem těchto orientačních zkoušek namnoze bývá, že jich učitelé přímo nevyužívají pro klasifikaci žáků, takže na konci konference mívají pak menší počet známek u jednotlivých žáků. Stává se také, že orientační zkoušení není učitelem dosti dobře připraveno a učitel volá pravidelně jen žáky, kteří se hlásí, dá se příliš vést třídou. Tím se stává, že někteří žáci nebývají ani během delší doby vyvoláni, zatím co ti hlásící se jsou v téže době vyvoláni mnohokrát. Domníváme se, že učitel, vyvolá-li takto orientačně během hodiny žáka několikrát, že by mohl ke konci hodiny ocenit jeho odpovědi známkou. Dalším nedostatkem tohoto zkoušení bývá, že probíhá více — méně živelně a učitel se při něm příliš dá vést třídou.

Odpovědi žáků

Další nedostatek, který je s hlediska předchozích našich poznámek o hygieně zkoušky závažný, že jak při zkouškách prospěchových, tak i orientačních žáci málo plynule odpovídají. Otázky učitele jsou mnohdy toho druhu, že připravují situaci jen pro jednoslovnou odpověď a žák si pak již může vybrat pouze mezi odpovědí kladnou a zápornou: ano, ne, dobře — špatně, nebo jen kývne hlavou.

Zkouška ve většině předmětů má být řízený rozhovor, ale spíše rozhovor žáka s učitelem a ne často přerývaný rozhovor učitele s žákem, jehož obsah se mnohdy těžko dá v souvislosti chápat. Časté přerušování rozhovoru nedá učiteli také správný vhled do logiky žákova uvažování a nadto časté přerušování sledu myšlenek vyčerpává jak učitele, tak i žáka. Jestliže si žáci zvyknou na to, že budou nuceni samostatněji a plynuleji se vyjadřovat, usměrní to i jejich přípravu i pro počátky jejich odborného vyjadřování.

Domníváme se, že orientačnímu zkoušení měla by se věnovat větší pozornost a péče v přípravě učitele a že by se tyto častější zkoušky měly stát základní formou zkoušení. Na národní škole měly by být zkoušky prospěchové omezeny na 4. a 5. třídu na míru co nejmenší. Na druhém stupni mělo by se z orientačních zkoušek při oceňování žáka vycházet a prospěchové zkoušky mohly by být následkem toho omezeny. Nemusely by být pak posunovány z důvodů potřeby známek až do období těsně před klasifikací, kdy se ze všech předmětů zkoušení obvykle nahromadí a místo vyučování se celé týdny »zkouší na známky«.

I orientačního zkoušení možno použít pro opakování většího množství učiva širšího thematicu osnov.

Orientační zkoušení vede podle našeho názoru k lepšímu poznání a ocenění školní práce žákovy, dává příležitost učiteli k častějšímu povzbuzování žáka, k zjišťování nedostatků v jeho práci. Žákovi pak dává častější příležitost k projevům před kolektivem třídy a zbavuje ho nezdravého strachu a úzkosti před zkoušením. I v orientačním zkoušení možno uplatňovat přiměřené požadavky na znalosti a prověřovat i píli žáků, možno hodnotit přísně a objektivně.

Písemné »testy«

Na svém zběžném průzkumu ve vyučovacích hodinách setkali jsme se s formou zkoušení nyní velmi často používanou, s tak zvanými hromadnými čili jednorázovými písemnými zkouškami, kde písemné zkoušky nebývaly obvyklé, byly spíše jen výjimkou, výpomocí. Podle našich zkušeností zkouší se tímto způsobem zejména na II. a III. stupni v dějepise, zeměpise, fyzice, bio'ogii, chemii a j. Při těchto zkouškách se žákům většinou odebírají učebnice, zkoušky se časují — na příklad na 15 minut nebo déle nebo zase kratčeji. Obvykle se dávají dvě verze, aby se předešlo opisování a pod.

Výsledky těchto zkoušek se známkuji a zpravidla mívají značný vliv na konečnou klasifikaci žáků. Někdy se tyto testy předem žákům ohlašují, někdy ne.

Výsledky těchto zkoušek rozcházejí se často nepříznivě se známkami z ústního zkoušení. U žáků jsou tyto zkoušky vesměs neoblíbené a s nechutí k nim přistupují.

Obvykle obsahují tyto zkoušky několik širších otázek, málokdy bývají zaměřeny jen k otázce jedné. Žáci se v nich mají stručně a správně vyjádřit k dané otázce písemně bez jakékoliv pomoci učitele. Obvykle kontrastuje tento způsob zkoušení velmi značně se zkoušením ústním, které, jak již bylo řečeno, učitel doprovází často i přemírou návodných otázek a žák při nich málokdy plynule odpovídá.

Nenaučíme-li žáky plynule se vyjadřovat v řízeném rozhovoru ve zkoušce ústní, pak je s pedagegického hlediska nesprávné náhle to od nich vyžadovat formou zcela samostatného, mnohdy krátce a zcela přesně časovaného písemného projevu.

Žáci jsou časovou tísní značně ztremovaní.

V písemném projevu musí se žák soustředit ke dvěma věcem. Ke správnosti obsahu a k pravopisu. Úsilí po vybavení správného obsahu se začne se snahou po uplatnění pravopisné a stylisticky správného projevu střetávat mezi sebou.

Žák dostává takto najednou dva pro něho dosti obtížné úkoly, zejména jestliže pravopis nestal se již pro něho zvládnutou dovedností. Té ho však až do 8. postupného ročníku učíme. Situaci jeho ztěžuje ještě daný čas a vědomí, že tato krátká zkouška bude mít mnohdy rozhodující vliv na jeho ocenění.

Ze zběžné analýsy písemných dokladů těchto zkoušek je vidět několik známek těchto obtíží. Žáci nezvyklí se soustavněji vyjadřovat ústně, vyjadřují se v těchto písemných projevech velmi neobratně, a nejen to, i nelogicky. Pro nedostatek času a mezery ve svých vědomostech vynechávají různé potřebné souvislosti k napsanému tvrzení nebo je jen nejasně naznačují. Jejich test působí namnoze dojem nesouvislých větných celků, nelogicky vytržených z nějakého naučného textu (učebnice). Vyplňují odpovědi stereotypními rčeními a často se opakujícími slovy. Nesvazují výklad mezi sebou a mnohdy nakupí jednotlivé poznatky, které se jim bez ladu a skladu vybavily vedle sebe ve formě holých substantiv.

Pravopisné chyby jsou u všech, i u žáků velmi dobrých, velmi časté. Nadělají množství chyb zejména v cizích nebo v neobvyklých slovech uží-

vaných v odborné terminologii předmětů. Namnoze pak je z těchto písemných projevů patrno, že pojmům těmto nerozumějí a používají-li jich, pak vznikají ve větě chyby logické i pravopisné zároveň. Mnohé takové odpovědi nedají žádný smysl a mnohdy vzbuzují úsměv svou groteskností.

Rukopis těchto textů bývá namnoze takřka nečitelný, rozdělovací znaménka většinou chybějí a velmi často ve slovech jsou vynechávána písmena. Jsou to známky chvatu, nervosity v práci.

Podle předpisu zkušebního řádu má ve všech zkouškách hodnotit také »schopnost správně vyjadřovat myšlenky řečí mluvenou i psanou« a při stanovení norem jednotlivých známek ze všech předmětů je rovněž úroveň vyučovacího jazyka v projevech ústních i písemných hodnocena zároveň. Tato hodnota se započítává pak do výsledné známky daného předmětu.

Písemné testy z odborných předmětů namnoze vytvářejí však, jak již bylo řečeno, právě s hlediska pravopisu i stylistiky situaci obzvláště těžkou pro hladký průběh zkoušky. Mnozí učitelé musí tuto stránku přehlížet a nepřehlíží-li ji, pak hodnocení zpravidla již z těchto důvodů dopadá velmi nepříznivě.

Domníváme se tedy, že testy v odborných předmětech měly by se stát jen výjimkou, a to na III. stupni. Písemné vyjadřování se žáků v odborných předmětech je ovšem rovněž důležité. Mělo by však být více cvičeno již v hodině při výkladu. Učitel by měl cizí nebo nezvyklá s'ova psát na tabuli a měl by vést systematicky žáky ke stručným záznamům do pracovního sešitu, který by pravidelně kontroloval. Ve vyšších třídách měl by vést žáky již k samostatným záznamům a poznámkám ke svému výkladu spojených ovšem také s kontrolou.

Domácí úkoly. K otázce ukládání domácích úkolů připojujeme ze zkušenosti průzkumu ještě tyto poznámky obecnějšího rázu.

Řekli jsme již, že výklad učitele při probírání nového učiva byl ve většině hodin, které jsme navštívili, značně časově omezen, na 5—15 minut. (V některých hodinách češtiny byla celá hodina vyplněna čtením článku z čítanky a byl prováděn jeho rozbor.)

Čas věnovaný probírání nového učiva je podle našich zkušeností nepřiměřeně krátký. Učitel v něm, jak již bylo řečeno, jen v málo případech souvisle vykládal. Spíše používal dále formy rozhovoru se třídou a výklad velmi často přerušoval velmi častými otázkami. Je přirozené, že v tak krátké době, obzvláště má-li být při výkladu použito co nejhojněji názoru, není možno novou látku probrat tak, aby jí žáci porozuměli a aby po výkladu učitele mohli projevit aktivní účast při opakování probraného učiva.

Takováto struktura hodiny neplyne ovšem jen z didaktických chyb učitele, ale plyne také z obtížnosti a přemíry učiva osnovami vykládaného. Vede pak, jak již bylo řečeno, k didaktickému formalismu a k formálním vědomostem žáků.

V takovémto způsobu vyučování vytváří se jen velmi obtížně potřebné dovednosti a návyky ve škole, protože dítě odchází ze školy nedostatečně připraveno pro vypracovávání úkolů i pro učení se nové látky. Tím se stává učivo pro žáka subjektivně ještě obtížnější a zvětšuje se tak nechuť k domácí přípravě žáků a vynucuje si to mnohdy nepřiměřenou pomoc rodičů. Jeden pedagogický omyl plodí pak další závady ve výchově a vzdělání.

Počet a obtížnost domácích úkolů jsme při svém průzkumu nesledovali. Ukazujeme zde jen, že vadný výchovně vzdělávací proces, který se odráží v nervové soustavě žáka, již v nezdravých situacích ve škole, přenáší se pak i se svými neurotisujícími prvky i do jeho mimoškolního života, do rodiny a žákova okolí, hlavně z toho důvodu, že žákovi ztěžujeme situaci pro plnění úkolů, které mu ukládáme.

Theoretický rozbor výchovně vzdělávacího procesu s hlediska mentální hygieny, výtěžky z výzkumu analýsy učebnic a vlastní průzkum forem zkoušení a struktury hodiny v celku potvrzují i jinde zjištěná fakta nezdravého přeintelektualisování výchovně vzdělávacího procesu naší školy. Bylo ukázáno na výchovné důsledky tohoto stavu pro duševní i tělesný vývoj dítěte. V kapitole o zkoušení byly s hlediska hygieny zkoušky zhodnoceny různé druhy zkoušení, odmítnuty t. zv. testy a upozorněno na vadnou strukturu vyučovací hodiny zatíženou přemírou zkoušení a nedostatkem času pro výklad a opakování probrané látky v hodině.

S hlediska mentální hygieny byla zhodnocena situace žákova pro jeho domácí přípravu.

V celé práci jsme se snažili ukázat na mentálně hygienický význam aktivise výchovně vzdělávacího procesu posílením emotivní stránky výchovně vzdělávacích podnětů a vyzvednout význam tvůrčí výchovně vzdělávací práce učitele pro růst jeho osobnosti i výchovu našeho mladého pokolení, příštích budovatelů socialismu.

Problematika přetěžování a zkoušení s hlediska hygieny není v této práci vyčerpána, je tu podána jen v hlavních rysech. Závažnost problému si však vyžaduje, aby obor školní hygieny se těmito stránkami dále soustavněji zabýval.

Z á v ě r y

V prvé části naší práce jsme ukázali, že přetěžování žáků učivem vede s hlediska mentální hygieny dítěte k oslabení vyšší nervové činnosti dítěte. Hlavními zdroji přetěžování je obtížnost učiva nepřiměřeného věku žáků. Bylo ukázáno, že obtížnost učiva vede k formalismu ve vyučování, který vyřazuje tvůrčí výchovně vzdělávací práci učitele i nezbytnou aktivitu dítěte při osvojování poznatků a potlačuje uplatňování základních vrozených potřeb dítěte; potřeby poznávání, potřeby činnosti a samostatnosti, jejichž nepodmíněné základy vězí v instinktu pátrání a v instinktu sebeuplatnění. Aktivní osvojování poznatků s hlediska ontogenese psychiky má navazovat na výchovu smyslů a motoriky dítěte, na správnou verbalizaci a na výchovu k samostatné plynulé mluvě dítěte.

Přílišné množství učiva nedává zdravou podněcující perspektivu k splnění úkolu a budí nezáměr dítěte o ukládanou práci, navozuje nezdravé pocity ztráty sebedůvěry, připravuje půdu »útěku dítěte do nemoci« a pod. Tím se prohřešuje výchova dítěte proti jednomu ze základních mentálně hygienických požadavků, jímž je právě vytváření podmínek pro navozování a vývoj zájmu o ukládanou práci.

Jako další požadavek hygieny výchovně vzdělávacího procesu je zdůvodňován požadavek individuálního přístupu k dítěti. Dále je kritizováno po-

jetí a praxe uplatňování pedagogických norem s hlediska hygieny a receptářský ráz pedagogiky.

V druhé části jsou uvedeny základní hygienické požadavky na zkoušení, jsou uvedeny vyskytující se vady v řeči při odpovědích žáků a zdůrazněna potřeba častějších a plynulejších vyprávění a odpovědí dítěte před kolektivem třídy.

Ve zprávě o průzkumu jest s hlediska hygieny kritisován zejména neúměrný čas věnovaný ve vyučovací hodině ústním zkouškám prospěchovým a upozorněno na některé nedostatky t. zv. orientačního zkoušení a zdůrazněn jejich význam s hlediska hygieny zkoušení. Zamítnuty jsou s hlediska hygieny zkoušky často nyní užívané písemné testy v odborných předmětech.

LITERATURA

- Anochin, P. K., *Problema uslovnogo tormoženiya i perspektivy jeho razrabotki*. Fiziologičeskij žurnal SSSR, roč. 42, č. 1, 1956.
- Anochin, P. K., *Fiziologičeskije predposylki k ponimaniju geneza neurotičeskich sostojanij*. Žurnal neuropathologii i psichiatrii imeni S. S. Korsakova, č. 7, 1956.
- Brohm — Brunetský — Holub, *Duševní vývoj dítěte a jeho poruchy*. Státní zdravotní nakladatelství, Praha 1957.
- Dimitriev, A. S., Židkova, A. T., *Vlijanie učebnogo dnja na vzaimootnošeniye pervoj i vtoroj korkovyh signalnyh system*. Žurnal vysšej nervnoj dejatel'nosti, roč. VI., č. 3, 1956.
- Federn — Meng, *Die Psychohygiene*. Verlag Hans Huber, Bern 1949.
- Fenton, Norman, *Mental Hygiene in School Practice*. Stanford University Press, 1946.
- Hála, B. — Sovák, M., *Hlas — řeč — sluch*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1955.
- Chlup, O., *Úkoly jednotné školy všeobecně vzdělávací a její poslání v období budování socialismu*. Pedagogika, 1956, č. 1. Nakl. ČSAV.
- Chlup, O., *Stav a úkol naší pedagogiky*. Referát na pedagogické konferenci v Praze v říjnu 1956. Studijní materiály VÚP, Praha 1956.
- Janda, F. a kolektiv, *Školní hygiena*. Praha 1957.
- Kairov, I. A., *Pedagogika*. Státní pedagog. nakladatelství, Praha 1950.
- Klimková — Deutschová, B. — Macek, Z., *Neurasthenie a pseudoneurasthenie*. Stát. zdrav. nakladatelství, Praha 1956.
- Komenský, J. A., *Didaktika*. Praha 1953.
- Kredba, M., *Školní hygiena*. Praha 1953.
- Knobloch, F. — Wolf — Knoblochová — Šváb, *Neurosy*. Státní zdrav. naklad., Praha 1956.
- Hrbek, Jaroslav — Hrbek, Jan, *Experimentální a klinická pathofysiologie nervové soustavy*. Státní zdrav. naklad., Praha 1956.
- Lesný, I., *O dětských neurosách*. Praha 1956.
- Meisner, J., *Problematika a metody výzkumu ve školní hygieně s hlediska pedagogického*. Pedagogika, č. 4, 1956. Naklad. ČSAV.
- Mjasiščev, V. N., *O značení psychologii dľa mediciny*. Voprosy psychologii, 1956, č. 3.
- Morávek, M., *Příspěvek k učení o signálních soustavách*. Stát. zdrav. nakl., Praha 1957.
- Mucha, V., *O vývoji, cíli, a úlohách naší školskej hygieny*. Jednotná škola, roč. XI., č. 2, 1956.
- Pavlík, O., *Některé problémy pedagogické theorie*. (Referát z pedagogické konference, konané v srpnu 1956 v Praze.) Studijní materiály VÚP, Praha 1956.

- Myslivoček, Z., *Speciální psychiatrie*. Stát. zdrav. nakl., Praha 1956.
- Pavlov, I. P., *Výbor ze spisů*, red. M. S. Koštojanc. Stát. zdrav. naklad., Praha 1952.
- Pratusevič, I. N., *K fiziologičeskomu obosnovaniju normirovanija učebnoj nagruzki školnikov*, Pedagogika, 1956, č. 9.
- Příhoda, V., *Psychologie a hygiena zkoušky*. Praha 1924.
- Příhoda, V., *Úvod do pedagogické psychologie*. Stát. ped. naklad., Praha 1956.
- Pšonik, A. T., *Kora golovnogogo mozga i receptornaja funkcia organisma*, Moskva 1952.
- Ratten, E., *Psychohygiene als Erziehungsfaktor*. Geistige Hygiene, Bern 1955.
- Seeman, M., *Poruchy dětské řeči*. Stát. zdrav. nakl., Praha 1955.
- Smolenskij, Ivanov, A. G., *Nárys pathofysiologie vyšší nervové činnosti*. Zdrav. nakladatelství, Praha 1952.
- Sovětov, S. I., *»Voprosy školnoj gigieny...«* Gígiena i sanitarija. 1957, č. 2.
- Sovětov, S. I., *Školní hygiena*. Stát. ped. nakl., Praha 1954.
- Stümpel, L., *Die pädagogische Pathologie*, Leipzig 1910.
- Tilsner, Kurt und Donath, R., *Objektive Bewertung von Schülerleistungen*. Pädagogik 1955, Nr. 2.
- Ušinskij, K. D., *Vybrané pedagogické spisy*. Stát. pedagog. nakl., Praha 1955.
- Vogel, Gustav, *Psychotherapie und Pädagogik*. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau 1954.
- Winter, Charlotte, *Ein ängstiges, gehemmtes Kind*. Unterstufe, Nr. 9, 1956.

Йозеф Мейснер:

О перегрузке и проверке знаний учеников с точки зрения гигиены процесса воспитания и обучения

В первой части нашей работы мы показали, что перегрузка учеников учебным материалом приводит, с точки зрения душевной гигиены ребенка, к ослаблению у него высшей нервной деятельности. Главной причиной перегрузки является трудность материала и его несоответствие возрасту ученика. Было показано, что трудность материала ведет к формализму в преподавании, который вытесняет творческую воспитательную работу учителя, необходимую активность ребенка при усвоении сведений и ослабляет развитие основных прирожденных побуждений у ребенка: стремления к познанию, к деятельности и самостоятельности, которые коренятся в инстинкте любознательности и в инстинкте проявления личности во вне. Активное усвоение сведений с точки зрения онтогенеза психики необходимо увязывать с воспитанием чувств и побуждений ребенка, с правильным вербальным выражением и с развитием самостоятельной связной речи у ребенка.

Излишнее множество учебного материала не дает ученику здоровой стимулирующей перспективы для выполнения задания и вызывает у ребенка незаинтересованность к возлагаемой на него работе, вызывает нездоровое чувство утери веры в свои силы, подготавливает почву для «бегства ребенка в болезнь» и т. п. Тем самым воспитание нарушает один из главнейших принципов гигиены, который заключается в том, чтобы вызвать и развивать интерес к заданной работе.

В качестве следующего требования гигиены в процессе воспитания и обучения выдвигается требование индивидуального подхода к ребенку. Далее подвергается критике понятие и практика применения норм педагогики с точки зрения гигиены и рецептный характер педагогики.

Во второй части приводятся основные требования гигиены, предъявляемые к проверке знаний, приводятся пороки речи обнаруживаемые при ответах учеников и подчеркивается необходимость введения частых и связных рассказов и ответов ребенка в коллективе класса.

В сведениях об обследовании подвергается критике с т. зр. гигиены тот факт,

что на уроках уделяется слишком много времени устному спросу, обращается внимание на некоторые недостатки т. наз. ориентировочных опросов и подчеркивается их значение с т. зр. гигиены проверки знаний. Автор отвергает с т. зр. гигиены ныне часто практикуемые письменные работы по специальным предметам.

Josef Meisner

On the Question of Overburdening and Examining Pupils from the Viewpoint of the Hygiene of the Educational-Instructional Process

In the first part of our treatise it has been shown that an excess of subject-matter leads, from the viewpoint of mental hygiene of the child, to the weakening of the higher nervous activity of the child. The main reason why pupils are excessively burdened is the difficulty of the subject-matter, which is unsuited to the pupils' age. It has been shown that the difficulty of subject-matter leads to formalism in teaching, which eliminates both the creative educational-instructional work of the teacher and the necessary activity of the child in acquiring knowledge; it further suppresses the assertion of the fundamental inborn needs of the child: the need of getting to know things, the need of activity and independence, the unconditioned bases of which lie in the instinct of inquiry and in the instinct of self-assertion. Active acquiring of knowledge should, from the viewpoint of the ontogenesis of the psychic, follow the training of the child's senses and motricity, correct verbalisation, and the training of independent, fluent speech of the child.

An excessive amount of subject-matter fails to give the pupil a sound, stimulating perspective for the fulfilment of the task, it arouses in the child a lack of interest in the work assigned, brings about an unhealthy feeling of loss of self-confidence, prepares the ground for the „escape of the child into illness” and the like. Thereby the education of the child trespasses on one of the fundamental requirements of mental hygiene, viz. the creation of conditions for stimulating and furthering interest in the work assigned.

Another requirement of the hygiene of the educational-instructional process which is accounted for is that of individual approach to each child. Further points that are criticized are: the conception and practice of applying pedagogical norms from the viewpoint of hygiene, and the prescription-like character of pedagogy.

In the second part are mentioned the basic hygienic requirements as to examinations, and defects of speech occurring in pupils' answers; stress is laid on the need for more frequent and fluent narratives and answers given by pupils before the collective of the whole class.

What is especially criticized in the Report on Inquiry is the disproportionate amount of time in the class period devoted to oral examinations for grading pupils; attention is drawn to some shortcomings of what is called “orientation testing” and stress is laid on their significance from the point of view of the hygiene of testing. Written tests in content subjects, so frequently used nowadays, are disapproved from the viewpoint of the hygiene of the examination.