

K PROBLEMATICE PŘÍPRAVY NA VYUČOVACÍ HODINU

1. Zdůvodnění studia dané problematiky

V současné době se hlavní úsilí naší pedagogické vědy soustředilo na výzkum obsahové stránky vyučování, speciálně pak otázky základního učiva jako nezbytného předpokladu k vypracování vědecky zdůvodněných učebních osnov a učebnic.

Toto vědní úsilí vyplývá tedy z potřeby naší školní praxe, a to vypracovat osnovy a učebnice nejen v souladu s výsledky přírodních a společenských věd, nýbrž i s pedagogicko-didaktickými požadavky, především se zásadou přiměřenosti, proti níž se dosavadní osnovy a učebnice nejvíce prohřešovaly. Tím by se rovněž odstranila jedna z hlavních příčin přetěžování žáků učivem a z toho plynoucí formalismus v jejich vědomostech.

Avšak nedostatky v úrovni výchovně vzdělávací praxe naší školy nelze spatřovat jen v osnovách a učebnicích, nýbrž i v samotné práci našich učitelů, jak na to poukázalo zejména usnesení ÚV KSČ o zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství z června 1955.

Bylo by tedy nesprávné ponechat stranou teoretického zájmu i vlastní práci učitelů s žáky, vyučovací proces, rozvíjející se při vyučování a učení jednotlivým předmětům. Uvědomíme-li si, že učitel každého dne uskutečňuje ve vyučovacích hodinách v největší míře cíl a obsah výchovy a vzdělání naší mládeže, pak se nám ozřejmí, jak je důležité, aby pedagogická teorie pomáhala učiteli právě v této každodenní práci, a to vědecky objasňovat a zdůvodňovat úkoly, které má učitel plnit, to jest, aby pedagogická teorie vrhala stále jasnější světlo na cestu jeho každodenní praxe. A jedním z předních úkolů, jejichž řešením se učitel každodenně zabývá, je jeho **příprava na vyučovací hodinu**.

Jestliže jsme si tedy vzali za úkol zabývat se v této studii otázkou přípravy na vyučovací hodinu, pak nás k tomu přivádějí zejména dvě okolnosti.

Především je to skutečnost, že nikdy v oblasti výchovy nebyla vyzdvižena úloha učitele tak, jak to učinila marxistická pedagogika. Tento požadavek vedoucí úlohy učitele má své hluboké zdůvodnění v podstatě výchovné práce a jeho dosah ve výchovné práci je nesmírný. Učitel je totiž stavěn do celého výchovného procesu jako ústřední postava, která má tento proces promyšleně organisovat a řídit k danému cíli. To znamená, že učitel chce-li úspěšně plnit své poslání na naší škole, nemůže se spoléhat jen na svou praxi, na t. zv. zdravý rozum či na své pedagogické nadání, nýbrž bude soustavně usilovat o to, aby výchovný proces organisoval na skutečně vědeckém základě.

V tomto smyslu nabývá tedy velkého významu příprava studentů na učitelské povolání na pedagogických školách všech stupňů i další vzdělávání učitelů v činné službě v různých mimořádných formách studia; a v této

přípravě speciálně zaujímá své důležité místo i příprava na vyučovací hodinu právě proto, že uskutečňování výchovně vzdělávacího cíle v jednotlivých hodinách nutně má svůj *předpoklad a počátek* již v této přípravné činnosti. Není proto náhodné, že se otázce přípravy na vyučovací hodinu věnuje na školách připravujících učitele zvýšená pozornost jak v přednáškách a cvičeních z pedagogiky a jednotlivých metodik, tak i v pedagogické praxi. Právě tak se věnuje této otázce přípravy na vyučovací hodinu stálá pozornost na našich školách. A tak *potřeba školní praxe* si tedy vyžaduje, abychom učinili tuto otázku rovněž předmětem teoretického zájmu pedagogické vědy.

Druhou skutečností, která nás přivádí k tomu, abychom se zabývali zkoumáním této otázky, je dosavadní stav, který existuje v řešení této problematiky v oblasti pedagogické teorie. Sledujeme-li tuto otázku v pedagogické a metodické literatuře, pak nás zaujme, že se současná sovětská a naše literatura, zvláště metodická, zabývá poměrně často touto otázkou přípravy na vyučovací hodinu. Přitom nám však neunikne, že problematika přípravy na vyučovací hodinu je velmi široká a předpokládá tedy zkoumání řady dílčích otázek. Proto vzniká otázka, jaká je kvalita těchto prací, zabývajících se problematikou přípravy na vyučovací hodinu. Na druhé straně zjišťujeme, že se touto problematikou v podstatě nezabývala buržoasní pedagogická teorie. Tato skutečnost má jistě své zdůvodnění v základním pojetí významu pedagogické teorie pro pedagogickou praxi; a proto, budeme-li chtít dospět k uspokojivému řešení této otázky v současné době, pak to nutně předpokládá, abychom podrobili rozboru a zhodnocení dosavadní stav, který existuje ve zkoumání této problematiky. To tedy znamená, že řešení této otázky si rovněž klade samotná pedagogická t e o r i e.

2. Řešení otázky přípravy na vyučovací hodinu v pedagogické teorii a praxi

a) Řešení daného problému v buržoasní teorii a praxi

Při studiu naší buržoasní pedagogické a metodické literatury zjišťujeme, že se problematika přípravy na vyučovací hodinu nestala předmětem teoretického zájmu našich pedagogů a metodiků tohoto údobí, dokonce se s touto otázkou nesetkáváme jako se zvláštním thematem ani v systému problematiky učebnic pedagogiky, užívaných na našich učitelských ústavech v době rakousko-uherského státu a první buržoasní republiky.¹⁾

Překvapuje rovněž, že ani rozšířené metodické příručky jednotlivých učebních předmětů, které svým posláním měly velmi blízko školní praxi, touto problematikou se zpravidla nezabývají jako speciálním thematem.²⁾

Naproti tomu se však touto otázkou zabývají t. zv. příručky pro školní praxi, určené kandidátům učitelství i učitelům v činné službě, jejichž autory jsou zejména Václav Kejř, Emil Berka, Alois Průcha a Karel Hlava.³⁾ Z té doby jsou známy rovněž různé formuláře, na příklad Krieblovy, s pokyny, jak mají kandidáti učitelství nebo učitelé v činné službě písemně zpracovat přípravu na vyučovací hodiny. Společně všem těmto pokynům, formulářům

a vzorům přípravy na vyučovací hodinu je, že se soustředují především na vnější organizační stránku vyučovacího procesu nebo jen na jeho stránku obsahovou a často kladou velký důraz na úpravnost písemné přípravy s tím, že písemná příprava slouží zároveň jako příklad vzorného obrazu tabule a její zpracování zůstává »pro celý život«.

Skutečnost, že se tato problematika přípravy na vyučovací hodinu nestala v buržoasní pedagogice předmětem teoretického studia a že byla ponechána v podstatě jen pedagogické praxi, svědčí i v řešení této dílčí otázky *o odtržení pedagogické teorie od pedagogické praxe*, jak se to projevuje v pojetí vědy u buržoasních pedagogů.

U představitelů t. zv. buržoasní experimentální pedagogiky, vycházejících z pedocentrismu, otázka přípravy na vyučovací hodinu se nutně vylučuje z oblasti teorie zároveň s vedoucí úlohou učitele při vyučování i se samotnou vyučovací hodinou jako základní organizační formou práce školy.

b) Řešení daného problému v socialistické pedagogické teorii a praxi

Úvodem lze říci, že marxistická pedagogická věda překonává principiálně rozpor mezi teorií a praxí jednak tím, že chápe nutnost rozvíjet pedagogickou teorii na základě studia pedagogické praxe, a jednak chápe i význam pedagogické teorie pro výchovnou praxi. Z toho pramení i soustavné úsilí o zvýšení úrovně pedagogické přípravy budoucích učitelů i učitelů v činné službě a v této přípravě se jeví jako její přirozená součást i příprava na vyučovací hodinu. A je tudíž přirozené, že se takto stává otázka přípravy na vyučovací hodinu i předmětem teoretického zájmu a bývá již pravidelně začleňována do učebnic pedagogiky a do metodických příruček. Naším úkolem tedy bude, abychom především prozkoumali, jak je tato otázka řešena v učebnicích pedagogiky. V těchto učebnicích je otázka přípravy na vyučovací hodinu včleňována zpravidla do kapitoly o vyučovací hodině. Tak je tomu na př. v *Pedagogice I.* T. Ogorodnikova a P. N. Šimbirjova, B. P. Jesipova, N. K. Gončarova, I. A. Kairova a jeho spolupracovníků i v *Didaktice Ondreje Pavlíka*. Jedině v učebnici pedagogiky za redakce doc. Jaromíra Kopeckého tato tematika tvoří samostatnou kapitolu a je zařazena až za kapitolu o vyučovacích metodách.

Autoři těchto učebnic se vesměs shodují v tom, že tuto přípravu na vyučovací hodinu rozdělují na dvě etapy. V první etapě se zpravidla zabývají obecnějšími úkoly, spjatými s přípravou na vyučovací hodinu, jako je studium příslušného materiálu (osnov, učebnic), zpracování tematického plánu, shromažďování různých pomůcek a pod. V druhé etapě se již dávají vlastní pokyny pro písemné zpracování přípravy na vyučovací hodinu s případnými ukázkami této přípravy, jak je tomu v učebnici pedagogiky Jesipova-Gončarova a Kopeckého.

Pokud jde o povahu této přípravy, pak lze konstatovat, že se uvedené učebnice omezují více méně na velmi obecné pokyny, týkající se převážně vnější, organizační stránky vyučovacího procesu a rozvíjení jeho obsahové stránky. Tak na příklad v *Pedagogice Ogorodnikova-Šimbirjova* se uvádí na str. 135:

»... Hodina počíná opakováním. Musíme si tedy při přípravě k hodině naznačit otázky k opakování, jména žáků, které je nutno vyzkoušet, musíme promyslet pořadí, v jakém prohlédneme domácí práce atd.

Když připravujeme sdělení nové látky, musíme sestavit plán výkladu, zvolit faktický materiál, názorné pomůcky, připravit formulace a závěry...«

Rovněž i ukázky písemné přípravy na vyučovací hodinu jsou toho dokladem, jak je tomu na příklad ve jmenované učebnici pedagogiky Jar. Kopecného, a to na str. 130:

»... Obsah a postup hodiny:

1. Rozhovor se žáky o exkursi na letiště (10 minut): Kde byli žáci na exkursi, co viděli, které letadlo je nejvíc zaujalo?

2. Výklad nové látky (22 minut): Popis letadla: trup, hnací zařízení (motor, vrtule), podvozek, křídla, řízení, výstroj...«

Přípravou na vyučovací hodinu se zpravidla podrobněji zabývají metodické příručky, v mnohých z nich je věnováno této otázce dokonce zvláštní thema, při čemž obecnější pokyny bývají rovněž ilustrovány ukázkami plánu nebo přehledu písemného zpracování jednotlivých vyučovacích hodin.

Pokud jde o pojetí těchto písemných zpracování přípravy na vyučovací hodinu, pak lze říci, že je trojí povahy.

1. Některá písemná zpracování se zaměřují k rozvíjení obsahu vyučování a učení, takže hodina má podobu plynulého, souvislého vypravování nebo popisu. Proto bychom takové pojetí písemného zpracování vyučovací hodiny mohli označit jako *dynamické*.

Jako příklad tohoto pojetí nám může sloužit ukázka plánu vyučovací hodiny v »Metodice vyučování českému jazyku« Oldřicha Horáka a dalších spolupracovníků. V ní se na str. 81 mimo jiné uvádí:

»... 1. Úvod: Loni jste se učili, že některá slova označují osoby, zvířata a věci a jiná slova vyjadřují, co osoby, zvířata a věci dělají nebo co se s nimi děje. Letos jste se již dověděli, jak říkáme názvům osob, zvířat a věcí. Jak jim říkáme? ...«

2. Jiné ukázky nám podávají příklad písemného zpracování vyučovací hodiny heslovitým výčtem nejdůležitějších poznatků, které mají být ve vyučovací hodině objasněny. Po vnější stránce takové písemné zpracování působí *staticky*, ačkoliv i v něm jde o naznačení, jak má být plynule, dynamicky rozvíjena obsahová stránka vyučování v dané hodině. Jako příklad uvádíme ukázku z »Metodiky dějepisu v počáteční škole« V. G. Karcova, str. 175:

»... Výklad nové látky.

R. 1853 — začátek války s Tureckem.

Vítězství.

Nachimov — Sinopská bitva (portrét [O²]).

Anglie, Francie, Itálie jsou znepokojeny vítězstvím Ruska.

Vstupují do války...«

3. A konečně se setkáváme v těchto metodických příručkách s příkladem *kombinace dynamického a statického* pojetí písemného zpracování obsahové stránky vyučovací hodiny, jak to lze osvětlit na ukázce z »Metodiky přírodopisu v počáteční škole« M. N. Skatkina, v níž je uvedeno na str. 185:

»... Plán hodiny.

1. Stanovení cíle hodiny. Přečteme si povídku »To nejdůležitější«. Je to povídka o Ivanu Vladimiroviči Mičurinovi. Toto je jeho obraz. Podívejme se do knihy na stranu 182. Mičurina nazývají »velikým sadašem«. V této povídce se dovíme, proč mu tak říkají.

2. Četba povídky po odstavcích.

Po četbě každého odstavce učitel objasňuje málo známá a obtížná slova a výrazy, rozhovorem podle otázek dosáhne toho, že žáci plně pochopí obsah odstavce a na konec uvede název přečtené části...«

V některých metodických příručkách, jejichž autoři vycházejí z názoru, že úkolem metodiky je pouze metodicky zpracovat obsah vyučování, t. j. jednotlivá témata v učebnicích, problematika přípravy na vyučovací hodinu se neřeší ve zvláštní kapitole, neboť celá příručka v podstatě slouží metodickým rozpracováním daného učiva nepřímou jako příprava na jednotlivé vyučovací hodiny. Tak tomu je na příklad v »Metodické příručce k dějinám novověku, 1642—1870«, A. V. Jefimova a dalších spolupracovníků.⁴⁾ V této metodické příručce je učivo v souhlase s osnovami zpracováno podle tematických celků a jen tam, kde by činilo učitelé potíže rozvrhnout je do jednotlivých vyučovacích hodin, autoři v jmenované příručce podávají příklad rozplánování učiva do vyučovacích jednotek. Avšak i v této příručce se při metodickém zpracování učiva přihlíží především k jeho obsahové stránce, aniž se provádí analýza toho, co tvoří podstatu vyučovacího procesu, čím by se tudíž objasnila a zdůvodnila nutnost volby prostředků a postupu při výkladu daného učiva.

Je přirozené, že pedagogická a metodická literatura ve svém pojetí přípravy na vyučovací hodinu, zvláště pak konkrétními ukázkami přípravy na jednotlivé hodiny, nutně ovlivnila i pojetí přípravy na vyučovací hodiny, s nímž se setkáváme v metodických statích, průvodcích a metodických časopisech.

A je rovněž přirozené, že se s obdobným pojetím přípravy setkáváme i v pedagogické praxi na školách připravujících učitele, v níž příprava na vyučovací hodinu (pokusy) zaujímají důležité místo. Nepřekvapuje proto, že při studiu písemných příprav na vyučovací hodiny, tak jak byly prováděny po řadu let pro vyučování různým učebním předmětům na bývalé pedagogické fakultě a nyní na vysoké škole pedagogické v Praze, shledáváme typické příklady pojetí písemné přípravy, jež jsme již výše uvedli.

Přesto však ze všech písemných příprav na vyučovací hodinu nejčastěji se vyskytuje zpracování přípravy »dynamické povahy«, v níž vyučující v první osobě vykládá, co dělá ve vyučovacích hodině. Přitom tento výklad se týká opět rozvíjení jen obsahové stránky, a to ať již použitím metody vypravování, vysvětlování a přednášky nebo metody rozhovoru. V některých předmětech, v nichž nejde o výklad a osvojení učiva, nýbrž o vytváření určitých dovedností, na příklad v tělesné výchově, písemné přípravy mají zpravidla charakter »statický«, t. j. jednotlivé úkoly, které má plnit učitel, se zpracovávají heslovitě a často také i graficky.

Máme-li zaujmout kritické stanovisko k pojetí přípravy na vyučovací hodinu, tak jak jsme se ji pokusili charakterisovat a doložit konkrétními příklady, pak je třeba uvést toto:

a) V řešení otázky přípravy na vyučovací hodinu marxistická pedagogika

oproti pedagogice buržoasní vnáší zásadně nové pojetí tím, že chápe význam přípravy na vyučování nejen z hlediska praxe, nýbrž i z hlediska teorie a že tedy zařazuje tuto otázku do soustavy pedagogické a metodické problematiky příslušných učebnic a příruček. Lze ovšem vyslovit oprávněné námitky proti začlenění této otázky do thematu o vyučovací hodině, jak se děje zpravidla v uvedených pedagogických učebnicích. Jestliže se ve vyučovacích hodinách uskutečňuje v podstatě cíl a obsah výchovy a vzdělání naší mládeže, pak by se do přípravy na vyučovací hodinu měly nutně promítnout problémy, které se týkají nejen otázek vzdělání, nýbrž i otázek výchovy. Proto tematika přípravy na vyučování by měla být podle našeho názoru spíše zakončením celého kursu pedagogiky a metodiky právě proto, že řešení této otázky předpokládá objasnění a zvládnutí základních otázek celého systému pedagogické a metodické problematiky. Začleňuje-li se tato problematika do kapitoly o vyučovací hodině, pak se nutně *vytrhuje* z celkové soustavy, v níž by měla být, jak jsme uvedli, jejím zakončením. Proto také zpracování této otázky v pedagogických učebnicích se nemůže než omezit na povšechné pokyny bez hlubší analýsy podstaty daného problému. To všechno ukazuje, že hlubší prozkoumání i takové dílčí otázky pedagogické a metodické by přispělo zároveň k řešení otázek širších, jako na př. otázky soustavy pedagogické a metodické problematiky v daném studijním předmětu i v příslušné vědní disciplíně.

b) Rovněž lze vyslovit námitky proti tomu, že se pokyny pro přípravu na vyučovací hodinu i ukázky písemného zpracování této přípravy vesměs omezují jednostranně na rozvíjení obsahu vyučování, aniž se pokoušejí hlouběji objasnit a zdůvodnit, proč učitel má zahájit výklad nové látky na př. dějinnou událostí, proč má zdůraznit určitý fakt, vysvětlit určitý jev a pod. Úkolem pedagogiky a metodiky právě je osvětlit a zdůvodnit z pedagogicko-metodického hlediska jak výběr učiva, tak i celý proces jeho rozvíjení a osvojování, aby takto učitel mohl uvědoměle přistoupit ke své práci, cílevědomě rozvíjet a řídit vyučovací proces. Jestliže na př. písemná příprava začíná: »Loni jste se učili, že některá slova označují osoby . . .« (viz str. 295), pak neobsahuje takové zpracování vyučovacího procesu, v němž by bylo patrné a zdůvodněné, proč učitel zahajuje vyučování tímto úvodem a proč a jakým způsobem bude rozvíjet nové učivo. Mohlo by se ovšem uvést, že se promýšlení a ujasňování všech těchto otázek dělo v přednáškách a cvičeních z pedagogiky a metodiky a že proběhlo i v první etapě přípravy, o níž jsme již výše hovořili, takže písemné zpracování obsahuje jen přesný popis činnosti učitele a žáků, jak bude konkrétně ve vyučovací hodině z hlediska obsahu probíhat. Avšak dlouholeté zkušenosti z praxe ukazují, že tomu tak vždy není, zejména se o tom přesvědčujeme při rozboru vyučovacích hodin, jak o tom podává přesvědčivé důkazy Jarmila Procházková ve své studii »Některé otázky rozboru vyučovacích hodin«.⁵⁾

c) Dalším závažným nedostatkem dosavadních příprav na vyučovací hodinu je, že se v nich nepřihlíží k věkovým zvláštnostem žáků, k stupni rozvoje jejich poznání a poznávacích schopností, k jejich psychice. V přípravě chybí tedy to, nač klade zejména důraz akademik Otakar Chlup,

t. j. *diagnostika* žáka se zřetelem k vyučování a učení příslušnému předmětu, zvláště pak danému *thematu*.

V celku lze tedy říci, že se dosavadní příprava na vyučovací hodinu nezaměřovala k tomu nejdůležitějšímu, t. j. k podstatě vyučovacího procesu v jeho celistvosti, t. j. jak z hlediska jeho obsahové stránky, tak i jeho stránky formální, jak z hlediska činnosti učitele, tak i z hlediska činnosti žáka. Proto taková příprava, i když nesporně pomáhala učiteli v jeho práci ve třídě, přece jen nevedla účinně k překonávání živelnosti ve školní praxi. Dosavadní nedostatky v práci našich studentů při výstupech i učitelů při vyučování, jak se s nimi setkávají pedagogové, metodikové i školští pracovníci, tuto skutečnost potvrzují.

Šíře a složitost dané problematiky nás však nutí k tomu, abychom se v této práci zabývali otázkou přípravy na vyučovací hodinu především se zřetelem k budoucím učitelům. Uvážíme-li však, že se dnes na jednotlivých typech a stupních škol pedagogického směru připravují všichni naši budoucí učitelé a že se tudíž v rámci jejich celkové přípravy na těchto školách tato otázka řeší jak z hlediska pedagogické teorie, tak i z hlediska praxe, pak se nám ozřejmuje naše úsilí zaměřit v tomto smyslu i danou studii. Domníváme se však, že se pojetí, které se pokoušíme v otázce přípravy na vyučovací hodinu objasnit a zdůvodnit, ve své podstatě dotýká i přípravy učitelů našich všeobecně vzdělávacích a odborných škol, ovšem, jak ukážeme v závěru práce, nikoli v její písemné realizaci.

3. K vlastní problematice přípravy na vyučovací hodinu

Uvedli jsme, že v pedagogické a metodické literatuře bývá zpravidla příprava na vyučovací hodinu rozvržena do dvou etap. V první etapě se uskutečňuje studium příslušného materiálu, plánování učiva, promyšlení cíle hodiny i prostředků, jejichž užití napomáhá splnit daný cíl, a p. Teprve v druhé etapě přichází vlastní zpracování písemné přípravy. Oprávněnost takového postupu potvrzuje i pedagogická praxe. Pokud jde o úkoly, uváděné zpravidla v první etapě přípravy, pak z nich je třeba vyzvednout zejména tři otázky, které si vyžadují větší pozornosti. — Jsou to: 1. otázka stanovení cíle; 2. ujasnění věkových zvláštností žáků ve vztahu k vyučování a učení danému *thematu*; 3. volba prostředků, jejichž užití umožňuje učiteli přivést žáky k vytčenému cíli.

Ad 1. Pokud jde o otázku stanovení cíle, lze říci, že se pedagogické a metodické příručky vesměs shodují v požadavku ujasnění této otázky jako základního předpokladu pro práci učitele s žáky ve vyučovací hodině. Tento požadavek vyplývá nutně z podstaty vyučovacího procesu jako procesu cílevědomého, směřujícího v souhlase s jeho zákonitostmi k stanovenému cíli. Také i v písemných přípravách v pedagogické praxi vysoké školy pedagogické se stále častěji setkáváme s tím, že v úvodní části bývá vytyčen cíl vyučovací hodiny.

Avšak nebývá vždy shody v terminologii. Často se uvádí jen »cíl hodiny«, jindy bývá uváděn »učebně výchovný cíl«, »ideově politický cíl«

a v poslední době stále častěji »výchovně vzdělávací cíl«. Považujeme-li vyučování za hlavní prostředek vzdělání a výchovy mládeže na naší škole, pak nám z toho nepochybně plyne, že při vyučování nemůže jít o nic jiného nežli o plnění výchovně vzdělávacího cíle; proto pokládáme toto označení za nejpřesnější.

Pedagogická a metodická literatura se rovněž shoduje v tom, že stanovit cíl vyučovací hodiny lze na základě rozboru daného thematického materiálu. Ovšem při řešení této otázky se ukazuje, že v ní jde o hlubší souvislosti mezi cílem dané vyučovací hodiny, cílem thematického celku, v němž dílčí thema hodiny zaujímá své přesné místo, a konečně mezi cílem příslušného vyučovacího předmětu a naší školy. Jde tedy o pochopení celého zřetězení jednotlivých dílčích cílů v soulase s obecným cílem naší školy, a to od toho nejužšího a nejkonkrétnějšího až k nejobecněji formulovanému. Takové promyšlení výchovně vzdělávacího cíle umožňuje učiteli nejen vhodný výběr učiva, metodických prostředků, postupu ve vyučovací hodině, nýbrž i přispívá k hlubšímu ujasnění výchovně vzdělávacího významu příslušného předmětu v soustavě ostatních učebních předmětů naší školy.

Nebylo by správné, kdybychom při řešení problematiky přípravy na vyučovací hodinu upírali na obecných úvahách, jsme naopak přesvědčeni, že ji lze řešit úspěšně především na konkrétním případě. K tomu si zvolíme thema z učiva ústavy ČSR a SSSR, a to nejen proto, že je tento předmět autorovi nejbližší, nýbrž především proto, že se můžeme ve zkoumání této otázky opírat i o dílčí výzkumy.

Jako příklad, který nám bude sloužit k rozboru problematiky přípravy na vyučovací hodinu, uvádíme thema: »Vlastnictví výrobních prostředků«, které je obsaženo v učebním textu »Ústava ČSR a SSSR«, na str. 52:

Vlastnictví výrobních prostředků

Z výkladu o třech úsecích našeho hospodářství vyplývá, že v naší republice máme nyní dva typy vlastnictví výrobních prostředků:

1. *socialistické* — vlastnictví kolektivní,
2. *soukromé* — vlastnictví jednotlivců.

Socialistické vlastnictví výrobních prostředků je základem socialistického úseku našeho hospodářství. Je to jednak vlastnictví *státní, všelidové* (vlastnictví všeho lidu), jednak vlastnictví *družstevní, skupinové* (vlastnictví určité skupiny, kolektivu družstevníků).

Ve státním socialistickém vlastnictví jsou státní podniky, národní podniky a komunální podniky.

V družstevním socialistickém vlastnictví jsou družstevní podniky (řemeslnická družstva, jednotná zemědělská družstva a vesnická spotřební družstva — »Jednoty«).

Soukromé vlastnictví výrobních prostředků je základem úseku drobných výrobců a úseku kapitalistického.

V soukromém vlastnictví jsou:

podniky drobných výrobců, pracujících řemeslníků a samostatně hospodařících malých a středních rolníků:

kapitalistické podniky v zemědělství, které dosud patří zbytkům vesnických boháčů.

Uvedli jsme, že první otázkou, kterou se učitel bude nezbytně zabývat, je otázka stanovení výchovně vzdělávacího cíle hodiny. K řešení této otázky dospěje studiem příslušného thematického materiálu, při čemž si zároveň ujasní jeho postavení v thematickém celku »Hospodářské zřízení ČSR« a cíl, který plní

tento thematický celek v učebním předmětě v soulase s cílem naší školy. Toto promyšlení problematiky cíle jej přivede k závěru:

Z hlediska vzdělávacího půjde při výkladu tohoto tematu o to, aby se žáci seznámili s vlastnictvím výrobních prostředků v našem lidově demokratickém státě, zvláště pak s vlastnictvím socialistickým a jeho dvěma formami, vlastnictvím státním a družstevním. Přitom tedy půjde o vytváření a osvojování řady ekonomických pojmů, obrážejících složité jevy naší sociálně ekonomické skutečnosti na přechodu od kapitalismu k socialismu. Zároveň se ukazuje, že poznatky, které si mají žáci osvojit, svým obsahem a rozsahem navazují na poznatky dřívější a že budou tvořit zároveň základ pro objasňování a osvojování poznatků dalších. Mezi těmito poznatky je tedy těsné sepětí, dané jejich vnitřním obsahem, které se má stát i vnitřním obsahem vědomí žáků.

Toto thema dává učiteli i velké možnosti výchovného působení. Děti se totiž v dějepise i v předcházejících hodinách ústavy seznamovaly s tím, jak vznik soukromého vlastnictví zasáhl hluboko do života celé společnosti a podminil vznik nepřátelských vztahů mezi lidmi, kolik způsobil a působí ještě zla v životě lidí, v jejich jednání a myšlení. Jestliže tedy v naší společnosti hlavní výrobní prostředky přešly do společenského vlastnictví a jestliže úsilím pracujících je, aby se společenské vlastnictví rozšířilo a upevnilo jako základ celého našeho hospodářství při budování socialismu, pak to podmiňuje i změnu vztahů mezi lidmi, jejich chování a myšlení; vytvářejí se tudíž vztahy spolupráce, vzájemné pomoci, práce se hodnotí jako věc cti a hrdinství a tím se i vytváří nový vztah k tomu, co je společenskou prací vytvářeno. Tím se toto thema stává nejdůležitějším v thematickém celku o hospodářském zřízení; v něm lze úspěšně přispět k vytváření vědeckého světového názoru, socialistického poměru k práci a k společenskému vlastnictví a zároveň i k prohloubení lásky k naší vlasti, v níž bohatství, vytvářené prací lidu, patří všem pracujícím, v níž se tedy naši pracující stali skutečnými pány a hospodáři.

Ad 2. Při promyšlení otázky věkových zvláštností ve vztahu k vyučování ústavě, speciálně tomuto tematu, učitel nenalezne dostatečnou oporu v pedagogické teorii, neboť ve zkoumání této problematiky se dosud učinil malý pokrok. Proto se budeme moci opírat především o vlastní pozorování a zkušenosti, získané z experimentálního vyučování tomuto předmětu.

Všeobecně se uvádí, že si tento učební předmět činí poměrně značné nároky (nikoli nepřekonatelné) na abstraktní myšlenkovou činnost dětí třináctiletých až čtrnáctiletých. Přitom si žáci v uvedeném tematu budou osvojovat řadu ekonomických pojmů povahy abstraktní, obrážejících složité vztahy lidí, tedy nikoli jen konkrétní jevy a jejich vlastnosti.

Poněvadž vlivem zeměpisného vyučování, a do jisté míry i vyučování dějepisného, děti byly vedeny k tomu, aby hospodářské jevy chápaly především v jejich přírodní podobě (půda, továrny, stroje, nástroje a pod.), bude se nutně projevat vliv zeměpisného vyučování i při vyučování ústavě, speciálně při vyučování o hospodářském zřízení. Tak žáci budou zaměřovat pojem majetek, t. j. předmět vlastnictví, za vlastnictví, dále

budou směřovat soukromé vlastnictví s osobním majetkem a osobní majetek s osobním vlastnictvím.

Učitel tedy bude mít za úkol promyšleně diferencovat na základě smyslové zkušenosti a představ předměty vlastnictví, jak se k nim vytvářejí vlastnické vztahy a na tomto základě pak i vzájemné vztahy lidí, jejich myšlení a citění. Poněvadž se žáci dostávají při objasňování společensko-ekonomických pojmů do oblasti jevů, které často přesahují jejich zkušenosti a vědomosti, plyne z toho pro učitele, aby využíval v hojně míře příkladů z nejbližšího okolí žáků a aby užíval takových slov, která jsou spojena ve vědomí dětí s konkrétními představami. Je to proto nutné, že slova, označující společensko-ekonomické pojmy, nejsou již v přímém vztahu k jednomu názoru, neboť jedním slovem (na př. vlastnictvím) se označuje více představ (spjatých na př. s vlastnictvím ve společnosti otrokářské, feudální, kapitalistické a pod.). Poněvadž jde dále o pojmy značně abstraktní, vyplývá z toho, aby se jejich vytváření dělo za aktivní myšlenkové činnosti žáků, zejména pak, aby žáci docházeli k vyvozování jednotlivých druhů a znaků pojmů i závěrů rozvíjením pochodů analýsy, syntesy, abstrakce, generalisace, indukce i dedukce.

Z hlediska upevňování vědomostí a vytváření hlubšího vztahu ke skutečnosti, která je obrážena ve vědomí žáků při vytváření a osvojování daných pojmů, vyplývá i úkol posílit citový vztah k této skutečnosti i volní úsilí žáků.

Takto promyšlený postup učitele v souhlase s věkovými zvláštnostmi žáků vytváří příznivé podmínky pro motivaci práce žáků a tím i pro podněcování a udržování jejich zájmu při vyučování danému tematů.

Ad 3. Pokud jde o *prostředky*, kterých učitel použije v dané vyučovací hodině, budou pečlivě voleny v souhlase s výchovně vzdělávacím cílem (a totiž i obsahem) tematů i s věkovými zvláštnostmi žáků. Pojmu prostředek zde užíváme v širokém slova smyslu. Myslíme jím každý normativní požadavek i učební pomůcky, jejichž užití či uplatnění se stává vzhledem k stanovenému výchovně vzdělávacímu cíli nezbytným prostředkem k jeho splnění.

Je příznačné, že v ukázkách přípravy na vyučovací hodinu v pedagogických a metodických příručkách i v písemných přípravách vyučujících se uvádějí zpravidla vyučovací metody, některé pomůcky, příklady a pak i typ a struktura vyučovací hodiny; ve výčtu těchto prostředků však zpravidla chybí vyučovací zásady. A to je podle našeho názoru vážný nedostatek. Neboť na př. správná volba a vhodné užití určité metody je možné právě tehdy, jestliže se děje mimo jiné v souhlase s příslušnými vyučovacími zásadami, které jsou konec konců v oblasti normativní vyjádřením zákonitostí vyučovacího procesu. Otázce uplatnění vyučovacích zásad při vyučování ústavě jsme věnovali zvýšenou pozornost v práci »Vědecké základy metodiky učebního předmětu ústavy«,⁶⁾ na niž odkazujeme.

Už z toho je zřejmé, že učitel bude používat vzhledem k rozvíjení vyučovacího procesu v souhlase s danými zásadami i vhodných vyučovacích metod, především metody rozhovoru, která mu umožní navazovat na zku-

šenosti a vědomosti žáků, rozvíjet jejich aktivní myšlenkovou činnost, provádět průběžný zápis na tabuli a využít i vhodně ukázky z beletrie.

Konečně je třeba uvést, že mnohotvárnost vyučovacího procesu, který bude učitel organisovat a řídit, se bude moci nejlépe uskutečnit v hodině základního typu s bohatě členěnou strukturou. Teprve po takovém důkladném promyšlení problematiky, spjaté s přípravou na vyučovací hodinu, bude moci vyučující přistoupit k vlastnímu písemnému zpracování své přípravy.

Pokládáme proto za nezbytné uvést v této studii ukázkou písemného zpracování přípravy na vyučovací hodinu v souhlase s požadavky, které vyplývají z dosavadního rozboru problematiky.

Přitom připomínáme, že toto písemné zpracování přípravy může sloužit jen jako příklad, a to pro studující na školách vychovávajících budoucí učitele.

Písemná příprava u kandidátů učitelství si totiž vyžaduje daleko většího úsilí a důkladnějšího zpracování nežli u učitele, který již prošel stanoveným studiem a nabytí dokonce cenných zkušeností z vlastní školní praxe. Z toho důvodu si naše ukázka písemné přípravy zachová i nezbytnou formu; ovšem hlavní, nač klademe důraz, je pojetí této přípravy, v níž se vyučovací proces zpracovává jako činnost učitele a žáků jak z hlediska obsahové stránky, tak z hlediska stránky formální.

UKÁZKA PÍSEMNÉHO ZPRACOVÁNÍ PŘÍPRAVY NA HODINU ŮSTAVY V 8. POST. ROČNÍKU

A.

Thema hodiny: *Vlastnictví výrobních prostředků v našem státě.*

1. Výchovně vzdělávací cíl hodiny (viz str. 300).
2. Zřetel k věkovým zvláštnostem žáků ve vztahu k výkladu daného thematicu (viz str. 300—301).
3. Prostředky k splnění daného cíle.
 - a) Vyučovací metody: především metoda rozhovoru (u nové látky heuristického rozhovoru s průběžným zápisem); metoda práce s knihou, čtení ukázky, využití ukázky: Frant. Hečko: *Dřevěná dědina*, 1952, str. 112, 113; metody upevňování vědomostí.
 - b) Typ vyučovací hodiny: hodina základního typu; struktura vyučovací hodiny:
 1. počáteční organisace práce (přibližně 2 min.),
 2. opakování učiva, zkoušení (přibližně 6 min.),
 3. vyhlášení nového thematicu a jeho výklad (přibližně 30 min.),
 4. shrnutí a opakování (přibližně 5 min.),
 5. zadání dom. úkolu (přibližně 2 min.).

B.

Písemné zpracování vyučovacího procesu (z hlediska jeho formální a obsahové stránky)

V úvodní části vyučovací hodiny půjde o upevnění pojmu *společenské vlastnictví výrobních prostředků*, který si žáci osvojovali v předcházející hodině na základě představ dosud málo diferencovaných.

Metodou ústního zkoušení si učitel ověří a upevní ve vědomí žáků vědomosti o tom, že společenské vlastnictví výrobních prostředků mohlo vzniknout teprve tehdy, když se vlády v našem státě uchopili dělníci ve svazku s ostatními pracujícími a znárodnili výrobní prostředky.

Při zkoušení učitel bude klást otázky obecnější povahy, které však povedou žáky k chápání příčinných vztahů mezi danými jevy, t. j. jak určité příčiny budou mít určité důsledky v oblasti společensko-ekonomické:

V předcházející hodině ústavy i v hodinách dějepisu a také zeměpisu vám bylo vysvětleno, že po revoluci v r. 1945 naši pracující se jali odstraňovat škody způsobené válkou a okupací v našem hospodářství a budovat socialistické hospodářství.

Co bylo třeba napřed učinit, aby bylo možno budovat socialistické hospodářství?

Co tedy bylo znárodněno?

Co se tím změnilo ve vlastnictví výrobních prostředků?

Jaký je tedy rozdíl mezi soukromým vlastnictvím a vlastnictvím společenským, socialistickým?

Takto si učitel vytvoří i předpoklady, aby mohl přistoupit k dalšímu prohlubování pojmu společenského (socialistického) vlastnictví o jednotlivé jeho druhy a formy, t. j. pojem socialistického vlastnictví se bude dále diferencovat.

Navázání na dosavadní vědomosti žáků má zároveň přispět k vyvolání živějšího zájmu o nové učivo.

Poněvadž pojem socialistické vlastnictví je prohlubován dalšími ekonomickými pojmy povahy abstraktní, půjde tedy o to, aby učitel dbal takových vyučovacích zásad a volil takové metody a prostředky, které umožňují vytvářet tento pojem na základě názorných představ za aktivní myšlenkové činnosti žáků. Proto také těžiště vyučovací hodiny položí do této fáze vyučovacího procesu.

Aby tedy učitel při vytváření složitých ekonomických pojmů podnítl aktivní myšlenkovou činnost žáků nutnou pro uvědomělé osvojení těchto pojmů, povede nejprve žáky metodou heuristického rozhovoru k tomu, aby ze svých zkušeností jmenovali podniky v průmyslu, v zemědělství i v obchodu, a to především z jejich nejbližšího okolí v soulase se zásadou názornosti a přiměřenosti. To znamená, že bude vycházet ze zkušenosti dětí, kterou nabyly v přímém styku s danou sociálně ekonomickou skutečností, kde se poznání ekonomických jevů u dětí děje prostřednictvím smyslů a na jejich základě i názorných představ. Zároveň bude postupovat od jevů známých k neznámým, od blízkých k vzdálenějším, od konkrétních k abstraktnějším.

Poté povede žáky pomocí metody heuristického rozhovoru k analýze těchto konkrétních jevů, k jejich srovnávání, k vydělování (abstrahování) jejich podstatných vlastností a za aktivní součinnosti žáků dospěje syntésou a zobecněním k vyvození pojmu *státní vlastnictví*, který je z hlediska logického jedním z druhových pojmů obecnějšího pojmu socialistického vlastnictví.

Obdobně bude učitel postupovat i při vytváření pojmu *družstevní vlastnictví* a zároveň tento postup vyjádří průběžným zápisem.

Rozhovor se bude tudíž rozvíjet podle těchto základních otázek:

V minulé i dnešní hodině jsme si objasnili, že hlavní výrobní prostředky znárodněním přešly do socialistického vlastnictví a dnes je již v socialistickém vlastnictví velké množství podniků v průmyslu, v zemědělství a v obchodu. Když procházíme ulicemi našeho města, zvláště v některých čtvrtích, jistě jste si všimli, že jednotlivé podniky jsou označeny nejen názvem, avšak pod tímto názvem bývá ještě jiné označení. Kdo by mi mohl říci, jaké to bývá označení?

Ano, národní podnik, státní podnik, komunální podnik, družstvo a pod. Mohli byste mi jmenovat příklady národních podniků?

Jak vidíte, nejčastěji jsou to průmyslové podniky, továrny, ale také i obchody.

Avšak na venkově jsou podniky, které pomáhají zemědělcům výkonnými stroji, na př. traktory. Jak je nazýváme?

Správně, STS. Můžete uvést ještě jiné státní podniky?

V městě se rovněž setkáváme s podniky, na př. instalatérství, kamnářství a p., které jsou označeny cizím názvem?

Při probírání tématu »Tři úseky našeho hospodářství« jsme si již vyložili, jaký je rozdíl mezi podniky národními, státními a komunálními. Kdo by to mohl vyložit?

Dnes si však musíme uvědomit toto: komu patří národní podniky, státní podniky a podniky komunální?

Co je tedy společné všem těmto podnikům?

Ano, patří všemu lidu. A poněvadž si náš lid vládne ve státě, komu můžeme říci, že patří?

V jakém jsou tedy vlastnictví?

Mnozí jste však ještě uvedli družstva, na př. JZD. Komu patří výrobní prostředky v družstvu?

V jakém jsou tedy vlastnictví?

A nyní vám položím obtížnou otázku. Jaký je rozdíl mezi státním vlastnictvím a vlastnictvím družstevním?

V jakém vlastnictví mohou být tedy podniky, které jsme dříve zahrnovali jen do vlastnictví socialistického?

A tak můžeme říci, že socialistické vlastnictví má dvě formy. Které to jsou?

Jak vidíte, dnešním naším úkolem je, objasnit si podrobněji, jaké je v našem lidově demokratickém státě vlastnictví výrobních prostředků.

Napišeme si thema dnešní hodiny: Vlastnictví výrobních prostředků v našem státě. Zároveň si poznamenáme do sešitu to, co jsme si dosud vyložili.

Teprve tehdy, když žáci již mají konkrétní představy, jimiž naplňují obsah pojmu vlastnictví výrobních prostředků, učitel vyhlásí thema hodiny, které nebude pro žáky formální.

Zápis bude prováděn zároveň s opakováním a shrnováním vyloženého učiva, a to metodou rozhovoru. Tím učitel nejen upevní rozvíjené vědomosti účastí dalších smyslových orgánů (vizuální a motorické vjemy) avšak vytvoří si i lepší předpoklady pro objasňování dalších poznatků. Zároveň uvolní myšlenkové napětí žáků, což je důležité vzhledem k další intenzivní práci.

Písemně lze tento postup vyjádřit takto:

Otázka: Které podniky jsou v socialistickém vlastnictví?

Odpověď a zápis:

V socialistickém vlastnictví jsou:

- a) podniky národní, státní,
komunální.

Otázka: V jakém jsou odvětví našeho hospodářství?

Odpověď a zápis:

- v průmyslu,
- v zemědělství,
- v obchodě.

Otázka: Komu patří tyto podniky?

Odpověď a zápis:

Tyto podniky patří
všemu lidu — státu.

Otázka: V jakém jsou tedy vlastnictví?

Odpověď a zápis:

Tyto podniky jsou ve státním vlastnictví.

Otázka: Které podniky jsou v družstevním vlastnictví?

Odpověď a zápis:

V družstevním vlastnictví jsou:
družstevní podniky v zemědělství,
v řemeslné výrobě,
v obchodě.

Otázka: Komu patří tyto podniky?

Odpověď a zápis:

Skupině lidí — družstvu.

Otázka: V jakém jsou tedy vlastnictví?

Odpověď a zápis:

Tyto podniky jsou v družstevním vlastnictví.

Otázka: Jak jsme nazvali vlastnictví státní a družstevní ve vztahu k vlastnictví socialistickému?

Odpověď a zápis:

Vlastnictví státní a družstevní jsou: dvě formy socialistického vlastnictví.

Po objasnění pojmů státního a družstevního vlastnictví přejde učitel k výkladu pojmu *soukromého* vlastnictví a jeho dvou forem — vlastnictví *drobných výrobců a vlastnictví soukromokapitalistického*.

Při vytváření pojmu soukromého vlastnictví výrobních prostředků půjde nejen o to, aby tento pojem obrážel ve vědomí žáků naši sociálně ekonomickou skutečnost na přechodu od kapitalismu k socialismu, nýbrž aby si žáci zároveň uvědomili převahu vlastnictví socialistického jako vlastnictví vyššího typu, a tím i nutnost rozšiřovat a upevňovat socialistické vlastnictví a zatlačovat vlastnictví soukromokapitalistické. (Proces převádění podniků z vlastnictví drobných výrobců do vlastnictví socialistického bude vyložen žákům v dalších hodinách.) Plnění vzdělávacího cíle je tedy spjato s plněním cíle výchovného.

Učitel bude při objasňování pojmů soukromého vlastnictví a jeho dvou forem postupovat obdobně jako u pojmu vlastnictví socialistického, avšak metody heuristického rozhovoru bude zároveň využívat k srovnání jednotlivých druhů a forem vlastnictví a k vyzdvížení převahy vlastnictví socialistického nad vlastnictvím soukromým.

Pro zvýšení výchovného působení učitel použije, nežli přivede žáky inductivní cestou k vyvození závěru: úkolem našich pracujících je rozšiřovat a upevňovat vlastnictví socialistické a zatlačovat vlastnictví soukromokapitalistické — ukázky z románu Františka Hečka »Dřevěná dědina«, v němž se líčí život lidí na slovenské vesnici, kde soukromé vlastnictví vytvořilo nepřátelské vztahy mezi lidmi, zbavilo je citu, takže jsou, jak říká autor, jako ze dřeva. Četbou ukázky učitel zároveň povzbudí zájem žáků, jejichž pozornost může ochabovat přílišnou rozumovou prací, a posílí i citovou a mravní stránku jejich osobnosti, což nesporně přispěje i k posílení přesvědčení o správnosti naší cesty k socialismu.

Odlíšnost postupu při vytváření pojmu soukromého vlastnictví se projeví po formální stránce v tom, že výklad bude prováděn zároveň s prů-

běžným zápisem, neboť žáci se již obeznámili se způsobem práce, takže lze již postupovat úsporněji.

Otázky a zápis v této fázi vyučovacího procesu se budou dít takto:

V našem hospodářství nejsou všechny podniky dosud ještě ve státním nebo družstevním vlastnictví, tedy v socialistickém vlastnictví, zvláště tomu tak není na venkově.

Komu patří půda, stroje, dobytek na vesnici mimo družstvo a státní podniky?

Uvedli jste jednotlivé nebo soukromé rolníky. Je však mezi nimi rozdíl?

Jaký je tedy rozdíl mezi drobným a středním rolníkem na jedné straně a mezi vesnickým bohatcem?

Mohli byste mi říci, zdali jsou drobní výrobci a kapitalisté ještě v jiném výrobním odvětví?

Můžeme tedy shrnout a zapsat:

Otázka: V jakém jsou tedy ještě vlastnictví hospodářské podniky, dílny a obchody?

Odpověď a zápis:

V soukromém vlastnictví jsou tedy:
hospodářství a dílny drobných výrobců — v zemědělství, v řemeslné výrobě,
v obchodě.

Otázka: Komu patří tato hospodářství a dílny?

Odpověď a zápis:

Tato hospodářství a dílny patří drobným výrobcům.

Otázka: V jakém jsou tedy vlastnictví?

Odpověď a zápis:

Jsou ve vlastnictví *drobných výrobců*.

Otázka: Avšak uvedli jsme, že v soukromém vlastnictví jsou:

hospodářství a dílny

zbytku kapitalistů v zemědělství a řemeslné výrobě.

Komu patří tedy tato hospodářství a dílny?

Odpověď a zápis:

Patří jednotlivcům, kteří vykořisťují — kapitalistům.

Otázka: V jakém jsou tedy vlastnictví?

Odpověď a zápis:

Jsou ve vlastnictví *soukromokapitalistickém*.

Otázka: Když jsme si objasňovali socialistické vlastnictví, uvedli jsme, že má dvě formy:

státní a družstevní. Jak můžeme nazvat vlastnictví drobných výrobců a soukromo-kapitalistické vlastnictví ve vztahu k vlastnictví soukromému?

Odpověď a zápis:

Dvě *formy soukromého vlastnictví*.

Dalšími otázkami bude učitel sledovat, aby poznatky byly zdůvodněny nejen rozumově, nýbrž i mravně. Postup otázek bude takový:

Všimněme si nyní: v kterých podnicích lze užívat velkých strojů a jaký mají význam tyto stroje pro člověka?

Patří-li podniky jednotlivcům, t. j. jsou-li v soukromém vlastnictví, komu přinášejí především prospěch?

Patří-li podniky lidu, jsou-li v socialistickém vlastnictví, komu přinášejí především prospěch?

Dokonce soukromé vlastnictví způsobuje rozdělení lidí na chudé a bohaté, jak jste se tomu učili na př. již v dějepise, vyvolává mezi nimi závist, nenávisť, je příčinou mnoha zla a utrpení. To nám velmi působivě líčí slovenský spisovatel František Hečka v románě »Dřevěna dědina«. Přečteme si výňatek, v němž spisovatel ukazuje na příkladu života lidí na slovenské dědině, co zla způsobil majetek, který je v soukromém vlastnictví, v životě lidí na vesnici. (Ukázku čte sám učitel nebo dobrý čtenář, vydání Vyšehrad, Praha, 1952, strana 112—113).

Učitel uzavře: To, co líčil spisovatel František Hečko, děje se ještě i v jiných vesnicích, všude tam, kde je soukromé vlastnictví. K čemu přirovnal spisovatel lidi na slovenské vesnici?

Co tím chtěl vyjádřit, že je označil, že jsou ze dřeva a vesnici nazval dřevěnou?

Tedy lidé se tam stali bezcitnými, záviděli si, nenáviděli se. Co bylo hlavní příčinou toho, že se lidé na vesnici takovými stali?

Chápete tedy, proč naši pracující znárodnili výrobní prostředky a proč usilují o to, aby postupně převedli všechny podniky do socialistického vlastnictví, aby tedy upevňovali a rozšiřovali socialistické vlastnictví?

Co je tedy důležitým úkolem našich pracujících?
Odpověď a zápis:

Úkolem našich pracujících je rozšiřovat a upevňovat socialistické vlastnictví a zatlačovat vlastnictví soukromokapitalistické.

Proto je také socialistické vlastnictví a jeho dvě formy — zápis: *základem našeho, hospodářství.*⁷⁾

Po objasnění pojmů druhů a forem vlastnictví v našem lidově demokratickém státě půjde v konečné fázi vyučovacího procesu o to, aby si učitel ověřil, do jaké míry se žáci aktivně účastnili procesu vytváření nových pojmů a pochopili jejich obsah, a aby zároveň shrnutím a opakováním upevnil ve vědomí žáků objasněné pojmy.

Jestliže dosavadní učitelův postup vedl žáky k vytváření pojmů až k závěrečné formulaci induktivní cestou, při upevňování vědomostí a také již i vytváření dovedností a návyků učitel použije v poslední fázi vyučovacího procesu metody rozhovoru k rozvíjení deduktivního postupu. To rovněž umožní v kratším čase na základě shrnujících otázek zopakovat a procvičit vyložené učivo, ale zároveň si osvojovat a upevňovat vědomosti v nových vztazích.

Otázky budou kladeny takto:

V jakém vlastnictví jsou hospodářské podniky — továrny, zemědělské podniky, dílny, obchody — v našem lidově demokratickém státě?

Jaké podniky jsou ve státním vlastnictví a ve vlastnictví družstevním?

Jaký je rozdíl mezi podnikem národním, státním a komunálním?

Jaký je rozdíl mezi těmito podniky a podnikem družstevním?

V jakém jsou ještě vlastnictví zemědělská hospodářství, dílny a obchody v našem státě?

Jaký je rozdíl mezi vlastnictvím drobných výrobců a vlastnictvím soukromokapitalistickým?

Jaké vlastnictví převažuje v našem státě?

Jaký je rozdíl, řekneme-li majetek a vlastnictví?

Co je úkolem našich pracujících?

Proč je důležité, aby se rozšiřovalo a upevňovalo vlastnictví socialistické?

Proč je spravedlivé zatlačovat vlastnictví soukromokapitalistické?

V závěru hodiny učitel uloží domácí úkol:

a) naučit se učivu v učebnici na str. 52;

b) seznámit se s tím, v jakém vlastnictví jsou podniky v nejbližším okolí žáků.

Zadání druhého úkolu je důležité proto, aby ve vědomí žáků prošly procesy konkretisace a determinace, při nichž dojde ve vědomí žáků k tomu, co se označuje v marxistické gnoseologii jako povýšení smyslového jedinečného a konkrétního na logické, myšlenkově jedinečné a konkrétní; to znamená, aby se poznání žáků obohatilo a dále diferencovalo.

4. Z á v ě r

Z celého rozboru otázky přípravy na vyučovací hodinu vyplývá, že jsme položili na rozdíl od dosavadního pojetí především důraz na podstatu vyučovacího procesu jako činnosti učitele a žáků v jeho celistvosti, t. j. jak z jeho stránky obsahové, tak i z jeho stránky formální.

Tento zásadní obrat k vyučovacímu procesu v přípravě na vyučovací hodinu, speciálně v přípravě písemné, vyplývá z dosavadního vědeckého studia vyučovacího procesu, jak se to projevuje v stále častějších pracích v marxistické pedagogice a metodice, zejména sovětské, a dále i ze zobecnění vlastní praxe vyučovací i praxe jiných učitelů. Zkušenosti totiž ukazují, že dosavadní nedostatky při vyučování a učení tkví mimo jiné v tom, že vyučující nepřistupují ke své práci s hlubším vědeckým poznáním podstaty vyučovacího procesu, že se v jejich praxi stále ještě zdůrazňuje především vnější, organizační stránka vyučovacího procesu, že se tudíž v ní ještě stále uplatňuje do značné míry živelnost, napodobování a pod.

Ovšem při sledování řešení dané problematiky v naší práci, zvláště pak při zkoumání ukázky písemné přípravy, jejíž zpracování jsme uvedli, vzniká nutně otázka, je-li taková příprava vůbec uskutečnitelná v rámci pedagogické praxe na školách připravujících učitele, zvláště pak v běžné školní praxi našich škol, máme-li na mysli učební úvazky učitelů a jejich další výchovné a veřejné úkoly, které plní.

Máme zato, že nelze položit přesnou hranici v přípravě na vyučovací hodinu mezi kandidátem učitelství a učitelem na škole, právě tak nepovažujeme za hlavní v této přípravě její písemnou stručnost nebo podrobnost. Důraz bychom spíše kladli na zásadní pojetí přípravy, jak jsme se je pokusili formulovat v naší práci. Z toho ovšem plyne, že příprava vyučujícího na hodinu a její písemné zpracování nelze odtrhnout od celkové přípravy, která se uskutečňuje na příslušných školách nebo v průběhu dalšího vzdělání učitelů, zvláště pak v soustavě přednášek a cvičení z pedagogiky a metodiky. V tom smyslu by byla vlastní příprava na vyučovací hodinu v rámci pedagogické praxe výsledkem celkové přípravy učitele, v ní by se realizovalo to, co budoucí učitel během studia promýšlel a osvojoval si se zřetelem ke své praxi. To by ovšem vyžadovalo, aby se pedagogičtí pracovníci zamýšleli nad kursem přednášek a cvičení z pedagogiky a metodiky, nad systémem pedagogické a metodické problematiky v učebnicích a příručkách; v nich je totiž tato problematika zpracována v jednotlivých kapitolách, ne vždy organicky na sebe navazujících, postrádajících hlavně jednotné zaměření k jednomu z hlavních úkolů, k němuž mají především připravovat, k práci učitele s žáky ve vyučovací hodině.

A je přirozené, že u studujících, připravujících se na vyučovací hodinu v rámci pedagogické praxe, bude nutně příprava vyžadovat podrobnějšího zpracování, zvláště pak před prvními vyučovacími pokusy. Domníváme se, že není vždy šťastná tendence požadovat, aby studující vykonali co nejvíce pokusů (výstupů), nýbrž aby absolvovali takové pokusy, při nichž by prošli od přípravy přes jejich provedení až k rozboru a hodnocení onou uvědomělou cestou organisace a řízení celého procesu v soulase s jeho zákonitostmi. Čím hlouběji se vyučující seznámí s podstatou problematiky přípravy, tím bude větší předpoklad, že si vytvoří dovednosti i návyky promýšlet a v hlavních rysech zpracovat zaměření vyučovacího procesu, který bude s žáky v dané hodině rozvíjet.

Tím už odpovídáme i na otázku přípravy učitelů na našich školách. Podmínky a možnosti, v nichž naši učitelé pracují, by nedovolovaly, aby se

písemně tak důkladně připravovali na jednotlivé vyučovací hodiny, a ani to není žádoucí. Jde však o to, aby se pozornost vyučujících obracela k podstatě vyučovacího procesu v jeho celistvosti, aby postupně *myšlenkově procházeli oním procesem*, jež jsme se pokusili analyzovat, ovšem se zřetelem k specifice jednotlivých předmětů i k stupni vyspělosti žáků.

Jsme přesvědčeni, a zkušenosti z vyučování poučených učitelů i z vlastního experimentálního vyučování to potvrzují, že takové zaměření k přípravě umožňuje učiteli nejen stále hlouběji a uvědoměleji promýšlet vlastní práci s žáky, nýbrž i povyšovat vyučovací proces na proces skutečně vědecky organizovaný, v němž se účinněji plní výchovně vzdělávací cíl naší školy.

Z hlediska pedagogické teorie bude si ovšem řešení otázky přípravy na vyučovací hodinu, jak jsme se ji pokusili formulovat, žádat soustavného studia zkušeností našich učitelů a vědeckého výzkumu vyučovacího procesu, rozvíjejícího se v jednotlivých učebních předmětech. Tím by pedagogická teorie nesmírně přispěla ke zkvalitnění práce ve vyučovací hodině.

LITERATURA S POZNÁMKAMI

1. Lindner G. A., *Všeobecné vyučovateltví*, Videň, 1878, *Všeobecné vychovatelství*, Videň, 1882.
Švadlenka František, *Obecná pedagogika*, Praha, 1921, *Obecná didaktika*, Praha, 1929.
2. Viz na příklad:
 - a) Hruška Jaroslav O., *Metodologie jazyka francouzského*, Praha, 1926,
Macht Antonín, *Základy methodiky jazyka československého na československých školách národních*, Třebachovice p. O.,
Pantůček Miloslav, *Uvedení do metodiky československého jazyka na středních školách*, Trnava, 1931,
Soukup F. A., *Metodika občanské nauky a výchovy*, Velké Meziříčí, díl I, 1923, díl II, 1929, a p.
 - b) V některých metodických příručkách jsou jen velmi stručné a obecně formulované pokyny pro přípravu učitele na vyučování, na příklad:
Bartušek Václav, *Metodika přírodopisného vyučování pro učitele a kandidáty učitelství*, Praha, 1928,
Novák Karel, *Methodika mluvnického vyučování mateřskému jazyku českému na školách středních*, Praha, 1929, a p.
 - c) V některých příručkách se otázka přípravy na vyučovací hodinu neřeší přímo, nýbrž se jen podávají ukázky probírání učiva, na příklad:
Spalová Kamila, *Metodika zeměpisu*, Velké Meziříčí, 1929, a p.
3. Hlava Karel, *Základy metodické činnosti učitelovy v otázkách*, Praha, 1938,
Kejř Václav, Berka Emil, *Školní praxe*, Praha, 1932,
Kriebel O., *Praxe v činné škole*, Velké Meziříčí, 1930,
Jak učíme na škole měšťanské reáliím metodami pracovními, Praha, 1935,
Průcha Alois, *Školní praxe*, Praha, 1921,
Příhoda—Nykl—Hanus, *Reformní praxe školská*, Praha, 1936,
Vrána Stanislav, *Praxe na reformní škole měšťanské*, Zlín, 1936.
4. Literatura k str. 294—296.
 - a) Jesipov B. P.—Gončarov N. K., *Pedagogika*, Praha, SPN, 1951,
Kairov I. A., *Pedagogika*, Dědictví Komenského, Praha, 1950,
Kopecký Jaromír, *Pedagogika*, SPN, Praha, 1955,
Ogorodnikov I. T.—Šimbirjov P. N., *Pedagogika*, SPN, Praha, 1952,
Pavlík Ondřej, *Didaktika*, ŠN, Bratislava, 1949.
 - b) Horák Oldřich, Bělíč Jar., Foltýn Bedřich, Klement Boh., *Metodika vyučování českému jazyku v druhém až pátém ročníku národních škol*, SPN, Praha, 1955,

- Jefimov A. V., Averjanov A. P., Orlov V. A., Sanin J. S., *Metodická příručka k dějinám novověku*, SPN — Praha, 1953,
 Karcov V. G., *Metodika dějepisu v počáteční škole*, SPN, Praha, 1953,
 Skatkin M. N., *Metodika přírodopisu v počáteční škole*, SPN, Praha, 1953.
5. Procházková Jarmila, *Některé otázky rozboru vyučovacích hodin*, *Pedagogika*, VII/1957, č. 3.
 6. Dostál A. M., *Vědecké základy metodiky učebního předmětu ústavy*, SPN, Praha, 1957, str. 65—77.
 7. Konečnou podobu zápisu viz v práci *Vytváření pojmů při vyučování ústavě ČSR a SSSR a význam zápisu pro tento proces*, SPN, 1955, str. 76.

A. M. Достал:

К проблематике подготовки учителя к уроку

В своем очерке автор пытается доказать значение подготовки учителя к уроку с точки зрения педагогической практики, в частности с точки зрения педагогической практики будущих учителей, а также и с точки зрения педагогической теории. На основании изучения данной проблематики по источникам педагогической и методической литературы, а также на основании исследования процесса обучения, автор приходит к заключению, что вопрос подготовки учителя к уроку был в прошлом почти полностью исключен из сферы теоретического интереса педагогической науки. Что же касается марксистской педагогической теории, ее усилie при решении данной проблематики было направлено до настоящего времени преимущественно на содержание процесса обучения, или же подчеркивала прежде всего внешнюю, организационную сторону процесса обучения. Это значит, что существующий способ подготовки учителя к уроку, не был направлен к главному, т. е. к сущности процесса обучения в его целом, как с точки зрения его содержания, так и с его формальной стороны; как с точки зрения работы учителя, так и учеников. Положительные результаты, полученные в процессе обучения испытанными учителями и при экспериментальном обучении, доказывают, что подготовка учителя к уроку с учетом сущности процесса и всей его сложности дает учителю возможность все глубже и сознательнее продумать свою работу с учениками, и, вследствие этого, поднять процесс обучения на высоту научно организованного процесса.

В этом смысле автор рассматривает подготовку учителя к уроку, как результат общей подготовки учителя к обучению. Таким образом эта подготовка должна содержать все то, что будущий учитель в течение учебы продумал и освоил с учетом практической потребности. В качестве примера автор приводит письменную разработку подготовки к уроку конституции.

В заключение очерка сказано, что решение вопроса подготовки к уроку потребует систематического изучения опыта учителей и научного исследования процесса обучения отдельным предметам. Педагогическая теория могла бы в данном случае весьма эффективно содействовать повышению качества работы на уроке.

A. M. DOSTÁL:

On the Problems of Lesson-Planning

In the above article the author aims to prove the importance of lesson-planning, both from the point of view of pedagogical practice, especially that of future teachers, and from the point of view of pedagogical theory. On the basis of studying those problems in literature, dealing with education and teaching methods, and on the basis of research into the teaching process the author concludes that in the past the question of lesson-planning was left outside the scope of theoretical

interest of the pedagogical science. As far as the Marxist pedagogical theory is concerned, its efforts to solve the given problems have so far been directed mainly toward the content of the teaching process, or toward stressing above all the external, organizational aspects of the teaching process. It means that hitherto lesson-planning has not been directed toward the most important point, i. e. the very substance of the teaching process as a whole, both from the point of view of its content and its formal aspect, both from the point of view of the teacher's activities and the point of view of the pupils' activities. Positive results attained in the classroom work of experienced teachers as well as in experimental teaching confirm that the approach to lesson-planning with a view to the substance of the teaching process in all its complexity enables the teacher to think over his work with the pupils ever more deeply and consciously, and thereby to raise the teaching process to the level of a scientifically organized process.

In this sense the author regards his own lesson-planning as a result of the general preparation of the teacher for his classroom practice; thus a lesson-plan would realize what the future teacher during his training had studied and acquired with regard to this future practice. By way of specimen the author gives a written lesson-plan for a lesson on the Constitution.

In conclusion it is stated that handling the question of lesson-planning would require a systematic study of teachers' experiences and scientific research into the teaching process developing in individual subjects. In this way pedagogical theory would contribute effectively to improving the quality of classroom work.