

Dr. J. W. DUNOVSKÁ,

katedra pedagogiky filosoficko-historické fakulty Karlovy university

OBECNĚ PEDAGOGICKÝ POJEM ZÁKLADNÍHO UČIVA

Ú v o d

Stojí před námi úkol, zabývat se po všech stránkách problémem, pro který byl v naší pedagogice teprve nedávno vytvořen termín, jenž rychle zdomácněl, termín **základní učivo**. Vyplyvá z potřeb naší školy a je jasně vytčen usnesením ÚV KSČ o zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství z června 1955. Řada našich pedagogů se k němu vyjádřila v odborném i denním tisku a máme i soubornou publikaci statí o základním učivu.¹⁾ Zabýváme se dalekosáhlým, komplexním výzkumem, zaměřeným k základnímu učivu všeobecně vzdělávací školy. I když je to především problém jednotné školy všeobecně vzdělávací, nemohou se mu, při dnešním rozmachu věd, uzavírat ani školy vysoké.

Chtěla bych vyslovit a obhájit tento názor na obsah pojmu základní učivo: *»Základní učivo« je slovní označení pro novou pedagogickou skutečnost, která charakterisuje socialistickou školu naší doby. Není to mechanické spojení vžitého pojmu »učivo«, k němuž se přidává epitheton »základní«. Z těchto dvou složek vznikl pojem, jehož obsah se poněkud odlišil od původních částí, nový pojem, jehož obsah teprve vytváříme.* Následující stránky mají být příspěvkem k ujasnění obecně pedagogického pojmu základního učiva.

Základní učivo — pozitivní rys nové školy

Problém »přetíženosti žactva«, pojem »všeobecného vzdělání«, otázky učebních plánů a osnov a s nimi související »idea základního učiva«, jsou termíny, které zhruba označují jednu a touž problematiku. Nejsou to jen problémy naše, československé. »V souvislosti s otázkou organizace socialistického školství stává se čím dál tím víc naléhavou otázka obsahu a náplně školské výuky. Je vyjádřena termínem »základní učivo«, který se objevil v důsledku přemíry učiva na škole všeobecně vzdělávací. Není to specificky naše otázka, nýbrž je stejně živá v ostatních zemích socialistického

¹⁾ Otokar Chlup, *Několik statí k základnímu učivu*, SPN, 1958.

tábora i v zemích západních.«²⁾ Problém učebních plánů a osnov může být nazván mezinárodním,³⁾ neboť byl v posledních letech předmětem zasedání UNESCO, sekce pro výchovu,⁴⁾ kde se sešli zástupci států kapitalistických i socialistických, mezi nimi zástupci Sovětského svazu i Československa.

Přece však vidím značné rozdíly mezi těmito podobnými pojmy a pojmem základního učiva. Tak na př. *přetíženost*, na kterou si stěžuje buržoasní škola minulosti stejně tak jako naše první jednotná škola všeobecně vzdělávací i dnešní škola kapitalistických zemí, je v podstatě *negativní rys*, kdežto problém základního učiva je už jedna z reálných cest k odstranění přetíženosti žactva. Vedle toho přetíženost, ač stejně tíživá v zemích kapitalistických jako socialistických, může být způsobována nejen učivem, ale i faktory mimoškolními, nesprávnou organisovaností mimoškolního času žactva, kulturními příležitostmi, televizí a p., což se spíš týká nás, než zemí kapitalistických.

Nebo pojem všeobecného vzdělání by sice mohl být kladným a jasným vyjádřením toho, že socialistická škola stojí na pevných základech marxismu-leninismu, ale tak, jak jej interpretuje na př. Becker v diskusi, která probíhá na stránkách časopisu *Pädagogik*⁵⁾, skutečně »otevřít dokořán dveře různým výkladům, idealistickým pojetím a revisionistickým tendencím«, které ostře kritizuje Adelheid Thorhorst v průběhu diskuse.⁶⁾ Becker podává tuto definici pojmu *Allgemeinbildung*: »Všeobecné vzdělání je za ekonomických a společenských podmínek socialismu nutný a možný *dialektický proces* (podtrženo mnou, J. W. D.) bytostného utváření všech lidí (*Wesensformung aller Menschen*), který se uskutečňuje na základě jejich individuálních zvláštností, jež se aktivně vyrovnávají s hlavními oblastmi kultury a společnosti, a vytvářejí psychofysicky všestranně rozvinuté osobnosti, které jsou schopny a ochotny to, k čemu se lidská společnost dosud dopracovala, chápat a *udržovat* (podtrženo J. W. D.) a ve svém povolání i v ostatním životě přemáháním rozporů při společném utváření světa i sebe dokázat činy, které slouží rozvoji společnosti a kultury a zároveň osobnímu naplnění života (*Lebenserfüllung und -steigerung*).«⁷⁾

Srovnáme s touto formulací Chlupovu charakteristiku základního učiva: »Jsou jím ony vědomosti, dovednosti a návyky, které ve svém souhrnu představují základy věd, umění a techniky a mají zásadní význam pro další vzdělávání a pro praktický život. Základní učivo má mít všestrannou hodnotu výchovnou a hodnotu pro všestranný rozvoj žactva, má být, i když

²⁾ O. Chlup, *Několik statí k základnímu učivu*, SPN, 1958, str. 28—29.

³⁾ »Die UNESCO und die Lehrpläne, *Pädagogik*, 1957, č. 5, str. 386.

⁴⁾ Předběžné zasedání v Ženevě v dubnu 1956, konference v Paříži v srpnu 1956 a 1958 v Sèvres. Zpráva o nich jednak v *Pädagogik*, jednak Jesipovův referát v časop. Sovětskaja pedagogika, 1957, č. 3. Ovšem i v době mezi dvěma válkami a na sklonku 19. stol. konaly se četné mezinárodní sjezdy a konference, které měly řešit krizi střední školy. Dočteme se o nich v Chlupově *Středoškolské didaktice* i v Kádnerových *Základech pedagogiky*.

⁵⁾ Deiters, Winkler, Siebert, Úvodní článek k diskusi, *Pädagogik*, 1956, č. 5/6, která pokračuje až dosud.

⁶⁾ *Pädagogik*, 1958, č. 2, str. 100 a násl. »Kritische Bemerkungen zur Diskussion über die Allgemeinbildung«, str. 102.

⁷⁾ Hans Herbert Becker, *Über das Wesen der Allgemeinbildung und einige aus ihm sich ergebende Folgerungen für das System der Volksbildung*, *Pädagogik*, 1957, č. 9 a 10; cit. str. 735 v č. 10.

v rozdílné kvalitě, osvojeno většinou žáků příslušných věkových stupňů. Konečně má být probráno, procvičeno a upevněno převážně ve škole, bez přetěžování dětí.⁸⁾ Srovnáváme tu širší pojem s užším, ale mlhavost širšího pojmu v uvedené formulaci je přece jen nápadná.

Jestliže u nás Otokar Chlup již ve své Středoškolské didaktice vidí krizi střední školy především v obsahu, spíše než v metodách,⁹⁾ naznačuje již jednu z cest k její nápravě daleko konkrétněji. Také Chlupovo odlišení základního učiva od »*minima učební látky*«, ve kterém vidí pouze mechanickou redukci učiva na rozdíl od vědeckého třídění k účelům pedagogickým a didaktickým¹⁰⁾ ukazuje tímto směrem. Rovněž *logické uspořádání*, které Chlup uvádí jako další znak základního učiva, je vyslovené pozitivní.¹¹⁾ V Kujalově zprávě o přípravě pokusného učebního plánu, osnov a učebnic uvedený požadavek *přiměřenosti*¹²⁾ jako jeden z hlavních požadavků, kladených na základní učivo, je stejně tak jasný a kladný rys, jímž pojem základního učiva poznenáhlu krystalisuje. Požadavek *kvalitativní*, n'koliv jen kvantitativní redukce látky, který vyslovuje Hana Sychrová na celostátní konferenci pedagogických pracovníků na podzim 1956 v Praze, a celá její práce ve výzkumu učebnic dějepisu¹³⁾ je konstruktivní příspěvek k řešení problematiky všeobecně vzdělávací školy. Rovněž tak Strnadovy¹⁴⁾ statí o povaze základního učiva ve třídě elementární a j., to již nejsou nářky na přetíženost, nejisté či vyhybavé tápání, nýbrž pevné kroky vpřed. Již v těchto několika příkladech se ukazuje problém základního učiva mezi příbuznými problémy toho druhu jako kladný rys školy, kterou chceme budovat.

Jak vznikl problém základního učiva?

1. Historicky nejstarším faktorem, který vedl ke vzniku dnešního problému základního učiva, je rozvoj věd, kolektivním úsilím lidstva nahromaděné množství poznatků, daleko přesahující možnosti individuálního lidského mozku. Je to faktor známý a dnes všude uváděný, v němž O. Chlup již viděl hlavní příčinu krise buržoasní střední školy. »Krise dnešní střední školy souvisí s rozmachem vědění od druhé polovice minulého století a s okolnostmi, že se středoškolská didaktika nedovedla účelným výběrem a obnovenou metodou vyrovnati s nebývalým pokrokem.«¹⁵⁾

Rozvoj věd bude neustále pokračovat a výběr učiva pro dorůstající gene-

⁸⁾ O. Chlup, *Několik statí k základnímu učivu*, SPN, 1958, str. 29.

⁹⁾ »Odmítnouti třeba nejen starší formalismus, nýbrž i nový, vyplývající z bezradnosti nad množstvím látky učebné, i nejnovější, tzv. psychologický formalismus směrů reformních, které v různých technikách metodických spatřují nové pedagogické všeléky.« Str. 137—138.

¹⁰⁾ O. Chlup, *Úkoly jednotné školy všeobecně vzdělávací a její poslání v období budování socialismu*, Pedagogika, 1956, č. 1, str. 10.

¹¹⁾ Tamtéž.

¹²⁾ Pedagogika, 1957, č. 1, str. 86.

¹³⁾ Pedagogika, 1955, č. 6, 1956, č. 1, 1958, č. 1.

¹⁴⁾ Časopis Komenský, 1956, č. 10. Pedagogika, 1956, č. 3, 274.

¹⁵⁾ O. Chlup, *Středoškolská didaktika*, Brno, 1935, str. 137—138. O tom, jak u Komenkého můžeme vystopovat začátky vzniku problému základního učiva, viz článek *Poznámky k základnímu učivu* v časopise Komenský, 1956, č. 10. Podle poznámek akademika O. Chlupa zpracoval Dr Richard Sedlář.

raci se bude muset neustále měnit a bude čím dál tím obtížnější. Tím je dána dynamičnost problému základního učiva a jedna stránka jeho dialektičnosti.

Rozvoj věd je ovšem faktor, který je společný zemím socialistickým stejně jako kapitalistickým. Perspektivně sice můžeme předpokládat, že socialistické země předhoní země kapitalistické ve všech oborech lidské činnosti, dosud však rozvoj věd působí *přetížení žactva* i v těchto zemích. Nepůsobí tam ještě problém základního učiva v plném slova smyslu jako u nás.

2. Jiný, zvláště významný faktor je cíl výchovy, určený potřebami společnosti. Socialistická společnost, jak známo, chce vychovat člověka všestranně vyvinutého, chce odstranit rozdíl mezi prací tělesnou a duševní. To je požadavek, jaký si kapitalistická společnost neklade. Tímto požadavkem se začíná vyhrcovat problém základního učiva jako problém specifický a typický pro novou společnost naší doby.

3. Další faktor, který vyhraňuje problém základního učiva jako problém socialistické školy, je požadavek jednotnosti základního vzdělání pro všechny členy dorůstající generace. Nám je samozřejmé, že chceme dát co nejlepší vzdělání veškeré mládeži bez rozdílu, chceme je »vésti pospolu jednou cestou, kam až mohou být vedeni pospolu«¹⁶⁾. Tím se výběr učiva, které by mohli všichni zvládnout, dále ztěžuje. Dát všeobecné vzdělání všem, to je požadavek, který spoluvytváří problém základního učiva v jeho dnešní podobě a činí jej problémem naší, socialistické společnosti, která jediná je s to také zajistit jeho splnění. Tím se liší náš problém základního učiva od podobných problémů, které mají kapitalistické země se svými výběrovými středními školami, i od obtíží s výběrem učiva, s přetížeností žactva a podobných problémů dob minulých. Je zajímavé a poučné sledovat volání po základech, po jádru, po věcech hlavních a nejdůležitějších v učivu, které se ozývá již v dávné minulosti i v dílech klasiků marxismu-leninismu.¹⁷⁾ Náš problém základního učiva vyrůstá z nich; v generaci, která již začala budovat socialismus, však nabývá ostřejší povahy.

4. Také délka učební doby je faktorem, který určuje problém základního učiva a také je mnohem význačnější ve společnosti spějící ke komunismu než v současné společnosti kapitalistické, i významnější než byl v minulosti. V Komenského době nebyla učební léta pevně stanovena, vždyť to je jedna z jeho velkých reformních myšlenek, rozdělit učební dobu mladého člověka na údobí po šesti letech. V dnešní Británii nebo ve Spojených státech amerických výběrové střední školy dosud velmi benevolentně dovolují zkrácení nebo prodloužení učební doby, jako příznačný rys celého svého systému a nezbytný výraz svého individualismu. Snaha, dát všem bez rozdílu co nejlepší vzdělání v době co možná nejkratší je snaha společnosti, která spěje k tomu, aby byla společností beztržní.

5. V Československu působily na vznik akutního problému základního učiva ještě specifické okolnosti historické. Ke jmenovaným faktorům přistoupilo ještě přehodnocování učiva z hlediska marxis-

¹⁶⁾ Komenský, *Didaktika velká*, XXIX, 2.

¹⁷⁾ Viz opět časopis Komenský, 1956, č. 10, str. 721—723. *Poznámky k základnímu učivu*, Chlup—Sedlář.

mu-leninismu po únoru 1948. V rychlosti, s jakou jsme se snažili dohonit zameškaná léta 1945—8, převážily zřetel vědeckosti nad zřeteli pedagogickými. Problém základního učiva se tu vyhrotil ještě ostřeji než v těch pokrokových zemích, kde takového historického obratu nebylo.

»Základy věd« a pojem »základního učiva«

Jaký je poměr nového pojmu »základní učivo« k pojmu »základy věd«, který nalézáme běžně ve všech pokrokových pedagogikách? Myslím, že pojem základy věd je jednak užší, neboť nemůžeme dát mládeži základy všech věd, jednak širší, neboť v našem pojetí zahrnuje nejen základy věd, ale i umění, techniky a výroby. Je to také pojem historicky starší, neboť odpovídá určité etapě naší cesty k socialismu vůbec.

Klasikové marxismu-leninismu znali dobře množství nepotřebného balastu, jímž byla zatížena výchova na středních školách buržoasie. Jím samozřejmě nešlo o to, aby zlepšili výchovu mladých měšťáků. Jím šlo v jejich době především o vzdělání dělnické třídy, o její přípravu k vedoucí úloze ve společnosti. Proto hlásali, že »komunistou se může člověk stát teprve tehdy, když obohatí svou paměť znalostí všech pokladů, které vytvořilo lidstvo.¹⁸⁾ Burcovali dělnickou mládež slovy, jako: »Před námi stojí pevnost. Tato pevnost se nazývá věda s jejími mnohými obory poznatků. Musíme tuto pevnost ztéci stůj co stůj. Této pevnosti musí dobýt mládež, chce-li se stát budovatelkou nového života, chce-li se stát skutečnou směnou staré gardy.«¹⁹⁾ »Zvládnout vědu, vychovat nové kádry bolševických odborníků všech odvětví vědy, učit se, učit se, učit se, taková je dnes úloha. Tažení revoluční mládeže do vědy, toho nyní potřebujeme.«²⁰⁾ Tyto často citované výroky stejně jako usnesení ÚV VKS(b) z třicátých let obsahují požadavek vědeckosti a soustavnosti vzdělání.

Z dnešního odstupu můžeme, myslím, říci, že jsme se dali směrem, který klasikové naznačili. Vidíme však, že je nyní nutná pedagogická modifikace hesla, vysloveného klasiky, a v té musí být obsažena i jiná směrnice, kterou nalézáme u klasiků, totiž orientace nejen na vědu a umění, nýbrž právě tak orientace na techniku a výrobu, na praxi. Pojem »základy věd« mohl snad někdy znamenat téměř totéž jako základní učivo. Dnes však je pojem »základního učiva« již jasně odlišen od pojmu »základy věd«, a nesmí být s ním směřován.

Pojem základního učiva a jednotlivé složky výchovy

Pojem učiva je tradičně spjat s pojmem výchovy rozumové. Domnívám se, že toto pojetí je dnes již příliš úzké. Je-li problémem základního učiva »otázka čemu učit na škole všeobecně vzdělávací«²¹⁾, nemůžeme mít na

¹⁸⁾ Lenin, *Vybrané spisy*, sv. II, Svoboda, 1950, str. 641.

¹⁹⁾ Lenin a Stalin, *O mládeži*, ruský Partizdat, 1936, str. 202. Obojí citováno z *Pedagogiky Ogorodnikov—Šimbirjev*, SPN, 1952, str. 54 a 55.

²⁰⁾ Lenin a Stalin, *O mládeži*, Mladá garda, 1938, str. 310.

²¹⁾ Úkoly jednotné školy všeobecně vzdělávací a její poslání v období budování socialismu, O. Chlup, *Pedagogika*, 1956, č. 1, str. 7.

mysli jen rozumovou složku výchovy. Či můžeme snad říci, že výběr základního učiva se netýká polytechnické výchovy, pro kterou teprve vytváříme zvláštní předmět? Bylo by možno eliminovat na př. mravní výchovu, u které jsme se dosud nerozhodli, zda má být zvláštním předmětem nebo ne? Domnívám se, že právě v těchto složkách, jako je výchova mravní nebo estetická, a výchova polytechnická, by mělo být především stanoveno základní učivo, které je třeba začlenit vhodně buď do jiných předmětů, nebo jako předměty zvláštní. Dalo by se snad předpokládat, že na př. polytechnická výchova, přes všechny nevýhody začátků, by právě mohla, nezatížena minulostí, vytvořit vzorné základní učivo. Nemáme-li stanoveno základní učivo v jednotlivých složkách, zejména těch, které dosud nemají zvláštní předměty, nemůžeme mít ani uspokojivé výsledky. Nejlépe je to vidět na mravní výchově, kde volání po osnovách, které by stanovily základní požadavky, je silné i tam, kde ani není přesvědčení, že by mravní výchova měla mít vlastní předmět.

Přijmeme-li takové rozšíření pojmu základní učivo, nemůže to zůstat bez vlivu na obsah pojmu základní učivo, který se tím opět o něco odlišuje od pojmu učiva vůbec, a zejména staršího, jen naukového pojetí učiva.

Týká se problém základního učiva všech předmětů?

Odpověď na tuto otázku vyplývá z předešlého. Jestliže se výběr základního učiva má dít ve všech složkách výchovy, znamená to, že se nemůže týkat jen předmětů naukových. Tím ovšem se obsah pojmu základního učiva dále rozšiřuje a komplikuje, neboť různorodost našich vyučovacích předmětů nezůstane bez vlivu na celkový charakter základního učiva, na obecné požadavky, které budeme klást na základní učivo. Jeden z nápadných rozdílů střední školy minulosti a dnešní školy všeobecně vzdělávací je i v tom, jak přibývá jiných předmětů než naukových.²²⁾ Ke kreslení, tělocviku, živým jazykům (jež nejsou jen naukové) přidáváme nyní nový předmět výrobního charakteru. Realisace marxistické zásady spojení školy se životem, s praxí, s prací, se podle mého názoru musí nějak obrazit i v obsahu pojmu základní učivo zejména, a později pojmu učiva vůbec.

Základní učivo a pedagogické zásady

Užívám termínu pedagogické zásady místo obvyklejšího didaktické zásady, neboť mají platit stejně pro výchovu jako pro vyučování. Vezmeme-li obvyklé principy, tak jak je uvádějí všechny pokrokové pedagogiky, vidíme, že výběr základního učiva se jimi řídí v různé míře i kvalitě.

Tak názornost je spíše povahy metodické, neboť se týká především toho, jak vybrané učivo vštěpovat. Není vedoucí při výběru samém. Zásada aktivity žáků nalézá plného uplatnění teprve v práci se třídou a sotva může být v té míře uplatňována při výběru základního učiva. Souvisí s aktivitou učitele, která se také může rozvinout až v konkrétní práci s učivem již vybraným. Také zásadu individuálního přístupu k žá-

²²⁾ Viz Kádner, *Vývoj a dnešní soustava školství*, I, str. 261.

k ů m, kterou někde nalézáme uvedenou jako samostatnou²³⁾, lze uplatnit jen v malé míře, nejspíše v učebních plánech, kde může být realizována určitou diferenciací. Zásada *trvalosti* by podle mého názoru vůbec neměla být uváděna jako didaktický princip, protože je v podstatě nesporným cílem všeho vyučování všech dob. Trvalé osvojování učiva se dostalo mezi zásady jako součást kritiky školy, která nedává trvalé výsledky své práce. Nemůžeme vybírat základní učivo podle zásady *trvalosti*, ale doufáme, že základní učivo bude takové, že si je žáci budou moci osvojit trvale.

Mezi principy, které je třeba uplatňovat při výběru základního učiva, však patří zásada důsledného spojování teorie s praxí, kterou také zmíněná již »Didaktik« uvádí samostatně.

V zajímavém poměru k základnímu učivu stojí zásada *uvědomělosti*, která bývá uváděna v souvislosti se zásadou aktivity žáků. Přílišný důraz na uvědomělost vyučování i učení do značné míry přispěl ke krizi dnešní naší jednotné školy všeobecně vzdělávací tím, že zatížil učivo přílišným teoretisováním. Zásada *postupnosti* musí být při výběru základního učiva respektována v nejvyšší míře, zejména při rozdělování učiva do jednotlivých ročníků.

Hlavní směrodatné zásady pro výběr základního učiva jsou zásady *vědeckosti* a *přiměřenosti*, které se tu dostávají do rozporu. Problém základního učiva z hlediska zásad vznikl právě tím, že se vědeckost dostala do konfliktu s přiměřeností. Uvádíme-li mezi zásadami také zásadu *proporcionality*, musíme ji uplatňovat především zde.²⁴⁾

Žádáme na učivu, aby bylo vědecky správné. Snad by bylo lépe říci, aby nebylo vědecky nesprávné. Věda dovede dnes říci tolik, že kdybychom pod pojmem vědeckosti rozuměli i úplnost a přesnost, nemohli bychom vyhovět zároveň přiměřenosti. Myslím, že vědeckostí je třeba rozumět především materialistický světový názor, oproštění od bludů náboženských a jiných, ne však vědeckost v plném slova smyslu. Vědeckostí v pedagogice je třeba rozumět zásadní správnost s pedagogickým zřetelem. A v jistém smyslu pak tento pedagogický zřetel musí být vedoucím. I když uvážíme, že také mozek našich dětí roste a jejich schopnosti přibývá od generace ke generaci, je tento růst přece nekonečně pomalejší u srovnání s růstem vědy, umění a techniky, která je produktem kolektivního úsilí celých lidských generací. Z tohoto hlediska je tedy zásada přiměřenosti vedoucí zásadou při výběru základního učiva. Vedoucí v tom smyslu, že věda je východiskem,²⁵⁾ kdežto přiměřenost je konečným a rozhodujícím kritériem.

Ještě malou poznámku k termínu »princip základního učiva«.²⁶⁾ Myslím, že bychom měli opustit formulaci, která takto spojuje »princip« a »učivo«, protože pojem pedagogického principu, jak jej vytvořila sovětská didaktika

²³⁾ Didaktik, kolektiv autorů, Volk und Wissen Verlag, Berlin, 1956, str. 245. *Princip individuálního přístupu k žákům na základě všeobecné učebně výchovné práce učitele se žákouským kolektivem.*

²⁴⁾ Viz K. Galla, *Úvod do didaktiky vysoké školy*, SPN 1957, str. 71.

²⁵⁾ Ze semináře o základním učivu (K.), časopis Pedagogika, 1956, str. 235. V přehledu kritérií výběru základního učiva je uvedeno: »1. východisko z vědy«.

²⁶⁾ *Příprava pokusného učebního plánu, osnov a učebnic*, B. Kujal, Pedagogika, 1957, č. 1, str. 86.

v naší generaci, je již pevně vyhraněný, a pojem učiva, byť základního, se nemůže dostat mezi principy.

Základní učivo a učebně výchovný cíl

»Učivo« vůbec a »vyučovací cíl« jsou dvě pedagogické kategorie, které nesmějí být směřovány, neměly by však být považovány za neměnné veličiny, jichž obsah by při revoluční přeměně naší školy zůstal stejný. Hlavní rozdíl mezi jakýmkoliv učivem a učebně výchovnými cíli vidím v tom, že každé učivo je jasně zachytitelné v učebních plánech, osnovách a učebnicích či učebních pomůckách, kdežto dosažený cíl může být zachycen jen prověřováním, a to jak školním, tak i v praxi mimo školu a po skončení školní docházky.

Domnívám se však, že v naší škole jsou ještě jiné okolnosti, které pojem základního učiva a pojem cíle kladou do jiného poměru. V buržoasní škole byl výběr učiva prováděn tak, aby vyhovoval především žákům nejnadanějším. Střední škola byla samozřejmě školou výběrovou, byla sitem, kterým ti, kdož nestačili, prostě propadali. Škole nezáleželo na tom, aby nikdo nepropadl; naopak, škola chtěla mít raději méně žáků a lepší. Učitel netoužil po tom, aby neměl propadajících žáků. Dávat pětky bylo nejen samozřejmé, ale bylo i výrazem určité síly a moci učitele. Anekdota o latináři, kterému se zdálo o tom, že dal Ciceronovi pětku z latiny, zachycovala tento stav karikaturně, ale výstižně. Sotva by dnes, kdy i poměr učitele a žáka se mění na soudružský, socialistický poměr člověka k člověku, mohla vzniknout anekdota o učiteli, který dává třeba pětku Pavlovovi z fyziologie nebo Marxovi z marxismu. U nás dnes vznikají vtipy o žáčku, který se směje, že se nemusí učit, protože učitel si dal závazek, že nikdo nepropadne. My stojíme před úkolem vybrat takové učivo, které by mohli zvládnout všichni žáci, byť ne absolutně stejně. V tom je hluboký rozdíl proti škole minulosti i proti dnešní škole kapitalistické, kde ještě dodnes, např. v Británii jsou děti v jedenácti letech s definitivní platností rozdělovány podle nadání do skupin A, B, C — ovšem s výjimkou dětí nejvyšších vrstev, které mají své školy. I tam je dnes už tento systém velmi kritisován a návštěvy anglických učitelů v Sovětském svazu s úžasem konstatují, jak velkých výsledků se dá dosáhnout, když se všem dětem dají stejné možnosti a jsou vedeny s největším úsilím, aby nebylo propadajících žáků.

Domnívám se, že tato hluboká přeměna celého »ducha« školy musí ovlivnit i pojem »učiva« a pojem »cíle«. Naše pojetí učiva, tj. základního učiva, tím dostalo rys, který je přibližuje pojmu cíl, i když je s ním neztotožňuje. Naši největší snahou je, aby všichni dosáhli učebního cíle, aby se všichni naučili základnímu učivu. Náš pojem základního učiva má *charakter plánu*, který má být splněn na sto procent. V tom vidím nový rys pojmu »základního učiva«, který v pojmu »učiva« obsažen není. Logicky to ovšem neznamená splynutí pojmu základního učiva s pojmem cíle, ale v obsahu těchto dvou pojmů nastala změna, která obě kategorie přiblížila, nebo aspoň postavila do jiného poměru. Buržoasní škola viděla v učivu *materiál*, z kterého se vybírala určitá část jako cíl. Kdežto pro nás je základní

učivo již vybraným materiálem, který má být celý zvládnut všemi jako vyučovací cíl, jen s rozdílem několika stupňů kvality podle individuálního nadání a zájmu žáků.

Základní učivo a vědomosti, dovednosti i návyky

Jaký je poměr nového pojmu základního učiva k rovněž novodobému pojmu vědomostí, dovedností a návyků? Zdá se, že existují dva názory, jeden zahrnuje dovednosti a návyky spolu s vědomostmi přímo do základního učiva,²⁷⁾ a druhý, který učivo a vědomosti, dovednosti i návyky ostřeji odlišuje. »Učivo spolu s organizací, postupem, formami a metodami vyučování představuje podnětovou stránku vyučování a učení, vědomosti, dovednosti a návyky žáků jsou součástí a výsledkem celého procesu, jsou určeny nejen učivem a jeho podáním, ale i jinými činiteli, na příklad dítětem samotným.²⁸⁾ V této formulaci vidím velmi cenný postřeh v tom, že »vědomosti, dovednosti i návyky nejsou určovány *jen* učivem«. Nechtěla bych zaujmout jen nějaké pouze kompromisní stanovisko mezi oběma názory. Myslím, že vzhledem k vzrůstající důležitosti dovedností a návyků se budeme muset nějak vyrovnat s jejich vztahem k základnímu učivu, respektive s jejich vlivem na základní učivo — i když dnes ještě nevím dost dobře jak. K tomu nám musí napomoci především výzkum.

Domnívám se, že jde opět o různé kategorie, které nelze ztotožnit, jichž obsah však se mění tak, že je k sobě přibližuje. Škola scholastická usilovala jen o vědomosti. Také buržoasní škola 19. století, výběrová střední škola jazykového charakteru dávala žákům téměř výhradně jen vědomosti. To je obecně známá věc. Pojem dovedností odlišených od vědomostí se plně vyvinul teprve pod vlivem marxistického požadavku důsledného spojování teorie s praxí. Rozdíl mezi učivem na jedné straně a vědomostmi, dovednostmi či návyky na straně druhé vidím především v tom, že učivo je kategorie ryze pedagogická, kdežto vědomosti, dovednosti a návyky jsou kategorie pedagogicko-psychologické, jimiž by se měla zabývat pedagogická psychologie. Učivo lze zachytit, především tiskem. Vědomosti, dovednosti a návyky jsou, jednoduše řečeno, v hlavách žáků. Logicky jde o dva póly jedné skutečnosti. Když škola dává jen vědomosti, jde o jednoduchou dvupólovitost. Jakmile však se změní jeden z těchto pólů tak, že se diferencuje ve tři, je možné, aby druhý zůstal beze změny? Domnívám se, že to není možné. Zdá se mi, že dosavadní výzkum základního učiva na školách všeobecně vzdělávacích, pokud je již možno hovořit o jeho výsledcích, to potvrzuje. S učivem se v naší škole něco děje, čili základní učivo je něco jiného než učivo minulosti.

Proti zahrnování dovedností a návyků do základního učiva je možno namítat, že učivo je materiál, a dovednosti i návyky, stejně jako vědomosti představují jeho ovládnutí žákem; že učivo je materiál, a vědomosti, doved-

²⁷⁾ Viz Chlupovu charakteristiku, uvedenou na str. 638, pozn. 8, též Mařan, *Výzkum osnov atd.*, Pedagogika, 1958, č. 2, str. 142, nebo názor Pencův, ve zprávě *Ze semináře o základním učivu*, Pedagogika, 1956, č. 2, str. 234.

²⁸⁾ *Ze semináře o základním učivu* (K), Pedagogika, 1956, č. 2, str. 233.

nosti a návyky jsou *formy* jeho ovládní, že poměr učiva a dovedností je poměr materiálu k úkolu. Myslím, že takové námitky vycházejí z neměnné kategorie učiva, jak ji znala stará škola, k níž se přidává jen epitheton »základní«. Zdá se mi, že se tu ještě objevuje starý dualismus látky a formy, který v nové kategorii základního učiva nutně mizí a je nahrazen dialektickou jednotou obojího. Tato přeměna je dána změnou obsahu celé výuky naší školy. Nenaukové předměty přinášejí i změny v charakteru učiva. Či nepůsobí snad Marxův požadavek, aby žák nabyt dovedností ovládat jednoduché nástroje zpětně na výběr učiva? Můžeme snad zůstat v polytechnické výchově jen při znalostech hlavních výrobních procesů?

Nová kategorie »základního učiva« nemůže sice obsahovat dovednosti a návyky přímo, to je logicky nemožné, ale nepřím o v něm musí být obsaženy v takových formách učebního materiálu, které k osvojení dovedností vedou. Kategorie učiva je v pojmu »základní učivo« modifikována cílem, k němuž vedle vědomostí přibývají dovednosti a návyky.

Základní učivo a učební plány, osnovy, učebnice a jiné učební pomůcky

Výběr základního učiva se uskutečňuje v několika etapách. V nejširších, zásadních rysech je obsaženo v učebních plánech, které určují, v kolika letech a v kolika týdenních hodinách se má učit určitým předmětům. Další etapa výběru základního učiva je v osnovách, které v rámcových heslech stanoví obsah jednotlivých předmětů. Toto rozlišení, které je nám již samozřejmé, není ještě provedeno na př. u Kádnera a i dnešní kapitalistické země je neprovádějí běžně. Jelikož výběr vyučovacích předmětů se nemůže krýt se systémem věd, musí se ve výběru základního učiva projevit i vztahy mezipředmětové. Koordinace vyžaduje, aby každý pracovník na osnovách si prostudoval i osnovy ostatních předmětů, což se dosud neděje důsledně. Právem si akademik Chlup stěžuje na to, že v učebnicích se mnohé zbytečně opakuje.²⁹⁾ Myslím, že toto zbytečné opakování začíná již v osnovách. K tomu, abychom v každém předmětu vybrali základní učivo, je naprosto nutný komplexní pohled na všechny předměty. Právě tato soubornost základního učiva je dalším novým znakem základního učiva.

Konkrétní, převážně verbální realisace základního učiva nastává až v učebnicích. Výběr učiva v učebnicích je nejvážnější etapou v procesu výběru základního učiva. Tu se naskytá opět řada otázek, které vyhraňují nakonec i obecně pedagogický pojem základního učiva.

Pro koho je učebnice?

Na první pohled je to snad otázka zbytečná, kterou stačí zodpovědět zdravým rozumem bez výzkumů a teoretických úvah. V souvislosti s otázkou základního učiva však bude třeba podívat se na ni trochu historicky i perspektivně do budoucnosti. V předmnickovské republice nebylo nic ne-

²⁹⁾ O. Chlup, *Několik statí k základnímu učivu*, str. 77, 125.

obvyklého na tom, že učebnice obsahovala i látku, která byla zčásti nová pro učitele. Bylo to dokonce považováno za přednost učebnice, mohla-li poskytnout věčné poučení i učitel. Liberalismus tehdejší doby počítal s tím, že učitel vybere vhodnou látku pro žáky podle volného uvážení. Tato zvyklost minulosti i naléhavý úkol doby těsně po Únoru 1948 v ČSR, kdy bylo třeba dodat školám co nejrychleji učivo ideově správné, přiostrčila u nás problém základního učiva ještě více než v jiných zemích. V době, kdy máme dost vysokoškolských kompendií, máme možnosti postgraduálního studia i celou síť ústavů pro další vzdělávání učitelů, a kdy učivo nabylo charakteru plánu, který má být splněn, je jasné, že učebnice má obsahovat jen základní učivo pro žáka.

Nesmíme však na druhé straně zapomínat jinou samozřejmou skutečnost, že totiž učebnice je přece jen pomůckou, které používá žák i učitel. Žák se podle ní učí a učitel podle ní vyučuje. V jistém smyslu je i učebnice, která obsahuje jen základní učivo, metodickou pomůckou pro učitele, kterého metodicky vede a musí vést.³⁰⁾ Jak podle ní učitel učí, to můžeme zjišťovat pedagogickým pozorováním, dotazníky i rozhovory a podle toho regulovat; můžeme to zajišťovat Metodickými průvodci, metodikami i časopiseckými články. Jak se žák podle učebnice učí doma, to je výzkumný úkol, který stojí teprve před námi. První výsledky výzkumu ukazují, že většina učitelů neporozuměla otázce, kterou jsme chtěli zjistit, jak žáci užívají učebnice doma, čili jaké základní učivo je nutné pro práci žáků mimo školu. Bude tu třeba, aby výzkumní pracovníci přenesli své působení také do rodin a družin, a hledali metodiku výzkumné práce i v této oblasti.

Co má být v učebnici?

Jak má vypadat základní učivo, obsažené v učebnici jakožto pomůcce žákovské? Má tam být jen to, co se má žák reproduktivně naučit, tedy na př. v matematice jen poučka, v jazyce jen gramatické pravidlo, nikoliv vyvození té poučky či pravidla, jež provádí učitel ve škole? Nemá žák si doma zopakovat i to, jak se k tomu pravidlu došlo? Má tam být jen to, co se zkouší?

Není dost dobře možné odpovědět na tyto otázky obecně, bez konkrétního materiálu určitých předmětů. Domnívám se však, že nelze paušálně říci: v učebnici má být jen to, co se má žák aktivně naučit, co se bude zkoušet. Kdybychom takto důsledně provedli výběr základního učiva v učebnicích, nenaučili bychom žáky rozeznávat důležité od nedůležitého, »vyznat se ve faktech, pronikat do podstaty těchto fakt, objevovat souvislosti a vztahy mezi nimi«,³¹⁾ ani v té míře, která je jejich silám přiměřená a pro další jejich vývoj nutná. To by byl druhý extrém situace, ve které jsme nyní. Základní učivo neznamena učivo, které by bylo úplně stejnorodé tak, že by všechno bylo naprosto stejně důležité.

Učíme-li dovednostem, pak nesmíme zapomínat, že dovednosti a návyky

³⁰⁾ O. Chlup, *Středoškolská didaktika*, Brno, 1935, str. 130: »Metodu nemůžeme odloučit od racionálního cíle a obsahu«.

³¹⁾ Ogorodnikov—Šimbirjov, *Pedagogika*, str. 102.

se vytvářejí v procesu vyučování a učení nejprve plně uvědoměle, později stále více automaticky. »Musíme přivést dovednost do takového stavu, v němž činí »člověka svobodným a razí mu cestu k pokroku« (Ušinskij).³²⁾ To se musí nějak projevit i v učebnicích. V některých případech musí být v učebnici návod, na př. k artikulaci cizí hlásky, a myslím, že i k užívání jiných nástrojů, než je jazyk. Je možné, že by vždy stačil návod učitele ve třídě či v dílně? Takový návod slouží ovšem jen po určitou dobu, v určité etapě vyučovacího procesu. Když splnil své poslání, může být zapomenut, nezkouší se, zkouší se jen hotová dovednost sama. Patří či nepatří do základního učiva? Domníváme se, že charakter dovedností poukazuje na to, že v přiměřené kvantitě i kvalitě takový návod či popis do základního učiva patří.

A jsou ještě jiné danosti života školy, které mluví pro to, aby v učebnicích byla i podstatná, srozumitelná, stručná část učitelova výkladu nebo návodu, která zdaleka není výrazem pracovní metody a nevede k právem proskribovanému samoučení. Vždyť naši žáci jsou také někdy nemocní, a ti, kteří ve škole jsou, někdy nesoustředí svou pozornost na výklad, jak by měli. Mohu říci, že jako dlouholeté učitelky se mně bolestně dotklo, když jsem na Ústřední pedagogické komisi slyšela: »Nepíšeme učebnice pro chybějící žáky.«

Učebnice či cvičebnice?

Myslím, že základní učivo v učebnici musí být naučné i cvičné. Jakmile jsme pojali dovednosti do svých cílů, nemůžeme ze základního učiva vyloučit to, co k nim vede, co je vytváří. Cvičný materiál našich učebnic na rozdíl od učebnic pracovních by měl být určen převážně, ne-li téměř výhradně ke kolektivní práci ve třídě.³³⁾ Jsou i některé druhy cvičení, které nelze ani jinak provádět než ve škole, jako např. drobné soutěžní druhy cvičení typu »Kdo to udělá nejlépe? Kdo ví nejlepší příklad« ap. Jistěže metodický pokyn k takovému cvičení by mohl být jen v Metodickém průvodci. V tom případě však si jej učitel musí přenést do své přípravy — jestli ji dělá. Žáci nevědí, že je jejich úkolem v této hodině provést takové a takové cvičení. Nemají plán činnosti před sebou, nejsou vedeni ke spolupodpovědnosti za jeho splnění. A to je podle mého názoru škoda, neboť tu necháváme nevyužitou příležitost k výchovnému působení, k formování jejich vztahu k práci. Proč zbavovat učitele i žáky vědomí, že před nimi stojí společný úkol provést takové a takové cvičení, proč je zbavovat radosti, když všechny úkoly byly splněny? Proč má učitel, než se připraví na hodinu, vždy u každé lekce nahlížet do Metodického průvodce? Kde je záruka, že to stačí vždy udělat? Je-li takový kratičký pokyn v učebnici, nemůže jej přehlédnout učitel ani žáci a je kontrolou obou.

Je ovšem nesporné, že příliš častá cvičení nejen domácí, ale i školní, i když nemají ráz samoučení, přetěžují žáky a porušují rovnováhu základ-

³²⁾ Ogorodnikov—Šimbirjov, *Pedagogika*, str. 96.

³³⁾ V »Učebnici anglického jazyka« (J. W. Dunovská), SPN, 1949, pro první třídu gymnasií jsou oddělena zvlášť cvičení školní a cvičení domácí, aby učitelé bylo takto bráněno v přetěžování žáků domácí prací.

ního učiva. Rozsah učebnice nemůže však být jen kvantitativně zmenšován snížením počtu cvičení, nýbrž skutečně kvalitativně vybírána ta cvičení, která mají základní pedagogický a didaktický význam a jsou proto součástí základního učiva.

Základní učivo a učební pomůcky

A ještě jedna otázka: Kde je obsaženo základní učivo těch předmětů, kde nejsou učebnice či cvičebnice v pravém slova smyslu? Je obsaženo jen v osnovách? Myslím, že základní učivo je obsaženo i v pomůckách pro hudební, estetickou, výtvarnou a zejména polytechnickou výchovu, stejně jako pro výchovu tělesnou. Je možné, že bychom základním učivem rozuměli jen učivo knižní? Je snad základní učivo zachytitelné jen slovně a tiskem? Domnívám se, že takovou zásadu si marxistická pedagogika nemůže stanovit. I zde se pojem základního učiva mění a diferencuje od pojmu učiva vůbec, které bylo vždy tradičně obsaženo v knihách. »Učivo nelze chápat metafysicky, izolovaně, ale ve vztahu k didaktickému systému ško'y, k procesu jeho osvojování.«³⁴⁾ Myslím, že učivo socialistické školy nemůže být jen verbální, nýbrž mnohem různotvárnější, má-li uskutečňovat naše touhy, odstranit rozdíl mezi prací tělesnou a duševní, mezi teorií a praxí.

Doporučuji však, abychom se orientovali opravdu jen na základní učivo a netříštili své zkoumání pojmy jako »učivo rozšiřující«³⁵⁾ nebo »pomocné prvky učiva«³⁶⁾ ap., protože tím ztěžujeme beztak svízelnou práci jak autorů učebnic, tak i výzkumných pracovníků.

Základní učivo a metoda

Vztah základního učiva k metodám vyučování i učení je příliš široký, než aby mohl být vyčerpán jednou částí článku. Přece však bych se o metodě chtěla zmínit, protože právě směšování metody a učiva, konkrétně množství metodických pokynů v našich učebnicích, byla jedna z příčin, která vedla k nadměrnému rozsahu učebnic i přetěžování žactva a tím k vyhranění otázky základního učiva. Chtěla bych se zmínit jen o metodě nápodoby a připojit několik poznámek k Metodickým průvodcům učebnic.

Metodické průvodce k učebnicím

Jestliže jsme jako charakteristiku základního učiva určili to, že je obsaženo v učebnicích p r o ž á k a a jako vedoucí zásadu při výběru základního učiva princip přiměřenosti, mělo by z toho logicky vyplývat, že metody, které vybíráme spolu se základním učivem, jsou především metody u č e n í. Abychom se tu nedostali do nebezpečné blízkosti pedocentrismu, je třeba, abychom toto hledisko korigovali zásadou vedoucí úlohy učitele ve vyučo-

³⁴⁾ Mařan, *Výzkum osnov, učebnic* atd. Pedagogika, 1958, č. 2, str. 143.

³⁵⁾ *Ze semináře o základním učivu* (K), Pedagogika, 1956, str. 234.

³⁶⁾ V. Michnovský, *K otázce rozboru učebnic dějepisu a výzkum vyučování dějepisu*. Dějepis ve škole, 1956, str. 8.

vacím procesu. Plánujeme pro žáka učebnice, ze kterých by se učil, a pro učitele Metodické průvodce, podle kterých by vyučoval. Je však samozřejmé, že do jisté míry i výběr základního učiva, svou kvantitativní i kvalitativní sevřeností, svou nutnou ekonomičností více než jiný výběr učiva je sám o sobě už výběrem určitých metod vyučovacích, aspoň nepřímo a v náznaku.

Metodický průvodce je forma nová, která se může stát výborným pomocníkem ke zlepšení metodické práce školy. Má však některá nebezpečí, kterým je třeba se podle možnosti vyhnout.

1. Předně průvodce ke každé lekci může snadno ohrožovat iniciativu učitele a jeho individuální přístup k jednotlivým žákům i k určitým třídním kolektivům. Proto by průvodce měl obsahovat i varianty metodických způsobů a obrátů.

2. Další nebezpečí je v tom, že nemá jít jen o pomůcku metodickou, nýbrž i odbornou, která má základní učivo rozšiřovat jen pro učitele. V základě jistě myšlenka dobrá, ale v praxi horlivý učitel bude vždy v pokušení něco z toho přece jen žákům předat a porušovat pracně stanovené základní učivo. V přesunování odborného poučení do průvodce vidím i trochu nezdravého kompromisu, ústup z pedagogických posic vůči autorům-odborníkům, kterým se pro útěchu slíbují, že to, co nepatří do učebnice jako základní učivo, budou moci uplatnit aspoň v průvodci. Myslím, že dnes máme řadu jiných možností, jak zvyšovat úroveň učitelů.

3. Konečně bych chtěla upozornit, že taková metodika i odborné poučení »ad hoc« k jednotlivým partiím učebnice by neměla učiteli nahradit ani systematickou metodiku příslušného předmětu, ani studium odborné literatury jeho oboru.

Metoda nápodoby

Z mnoha metod vybírám metodu nápodoby jednak pro její obecnost a značnou použitelnost zejména také v předmětech polytechnických a pro její dialektický vztah k zásadě uvědomělosti, která tvoří jeden z pilířů pokrokové didaktiky vůbec. Je známo, že zásada uvědomělosti byla nejmarkantněji ignorována scholastikou, pak v osvícenství s vládou rozumu byla význačnými pedagogy požadována, ač v praxi se na školách biflování bez porozumění udržovalo v hojné míře po celé devatenácté století, a že pak v různých směrech pedagogického reformismu byla opuštěna z jiných posic než z racionalistických a nahrazena mechanickým drilllem. Proti této mechaničnosti, zaměřené k tomu, aby se dělnická třída nenaučila pronikat do podstaty věcí, postavila sovětská pedagogika zásadu uvědomělosti. Jedna z chyb, které stále ještě způsobují, že v našich učebnicích je mnoho teoretického balastu, je ta, že se přehání zásada uvědomělosti.

Zásadně je třeba přijmout kritiku akademika Chlupa, který nám připomíná důležitost nápodoby ve vztahu k základnímu učivu.³⁷⁾ Je pravda, že jsme tuto metodu zanedbali jak při tvorbě učebnic pro novou jedenáctiletou školu po roce 1953, tak také při vyučování. Ve snaze, aby všechno

³⁷⁾ Otokar Chlup, *Několik statí k základnímu učivu*, SPN, 1958, str. 84,

vyučování i učení bylo uvědomělé, zapomněli jsme mnohdy docela, že i žák vyšších postupných ročníků všeobecně vzdělávací školy se mnohému naučí snadno, pouhou nápodobou. Že takto získané poznatky jsou základem, na němž pak vysoká škola může budovat s hlubším pojetím uvědomělosti.

Přijímajíce tuto výtku, nesmíme však upadnout opět do druhého extrému a ignorovat při volbě metod pro základní učivo zásadu uvědomělosti. Kdybychom např. ve vyučování cizím jazykům spoléhali jen na nápodobu sluchem, nedbali bychom Komenského rady, že »vše máme pohlcovati smysly v počtu co možná největším«.³⁸⁾ Jak pouhá nápodoba nestačí při učení výslovnosti cizího jazyka, toho nejlepším důkazem jsou Rusové, kteří za dlouhá léta pobytu u nás si neosvojili jednoduchý český přízvuk. Zнала jsem ruskou učitelku, která se velmi podivila, když slyšela, že český přízvuk se řídí takovým snadným pravidlem. Velmi dobrým příkladem úspěchu uvědomělého učení výslovnosti jsou sovětské studenty, kteří se doma učili podle sovětských metod a přicházejí k nám s češtinou téměř bezvadně vyslovovanou.

Jiná je ovšem otázka, jestli návod k uvědomělému tvoření cizí hlásky anebo jiný teoretický výklad zaměřený k uvědomělosti procesu učení je přiměřený věku žáka. Jistěže nepřiměřeně složitý a dlouhý výklad nepatří do základního učiva. Stejně tak zkoušení návodů, které jsou určeny k podpoře počátečních stadií vytváření dovedností, je jistě metodicky nesprávné. A tak znovu, i na malém příkladu z metodiky, jako nadřazená zásada v otázce základního učiva zůstává zásada přiměřenosti.

Z á v ě r

Základní učivo je kategorie obecně pedagogická i speciálně didaktická, kterou v době, kdy teprve krystalisuje, je těžko vyjádřit jasnou a stručnou definicí, jež by postihovala všechny její znaky. Přece však je třeba na závěr se o takovou definici pokusit. Definice co nejobecnější, která by zachycovala základní učivo školy všeobecně vzdělávací, případně i školy vysoké, by mohla znít takto:

Základní učivo je všestranný a usoustavněný výběr obsahu učebně výchovné práce, nutně pro vývoj socialistické společnosti, zvládnutelný jako celek všemi žáky školy, provedený zejména podle zásad vědeckosti, přiměřenosti a proporcionality a obsažený v učebních plánech, osnovách a žákovských učebních pomůckách příslušné školy.

1. Podstatným znakem základního učiva z hlediska těch, kteří je mají vytvářet, tj. autoři učebních plánů, osnov a zejména učebnic, je výběr z nesmírného množství poznatků a činností dnešní lidské společnosti, podle potřeb společnosti socialistické. Úloha výkonných učitelů při výběru základního učiva spočívá především v jejich účasti na výzkumné práci. Zá-

³⁸⁾ Didaktika analytická, poučka LXXXV. Anebo: »Přirozenost všechno spolu pojí a váže ustavičně!« praví Komenský, »zrak, sluch, jazyk a ruka vždycky pospolu«. (O. Chlup, *Několik statí k základnímu učivu*, str. 23.)

kladní učivo jednou již vybrané a vtělené do učebnice nabývá pak pro výkonného učitele normativního charakteru.

2. Výběr musí být všestranný, neboť všestrannost je základním požadavkem, který klade socialistická společnost na své členy.

3. Má tvořit s o u s t a v u, a to jak ve svém celku, tak v jednotlivých předmětech či oborech.

4. Jde o p r á c i, neboť i učení je práce, přiměřená věku žáků, byť to není práce produktivní. Šíře pojmu práce zahrnuje všechny předměty i obory a nečiní rozdíl mezi prací tělesnou a duševní, zahrnuje vědomosti, dovednosti i návyky.

5. Je to obsah učebně v ý c h o v n é práce, protože samozřejmou povinností školy je nejen učit, ale i vychovávat. Je n u t n ý, tj. odpovídá potřebám socialistické společnosti, která také jediná je s to takovou práci své dorůstající generaci plně zajistit.

6. Tato práce je z v l á d n u t e l n á jako celek všemi žáky školy. »Všemi« je důležitý rys naší školy, která splňuje Komenského »nikde nikoho nevyjímajíc«.³⁹⁾ »Zvládnutelný« naznačuje možnost různé kvality a dává určitou volnost jak zájmům žáka, tak vedoucí úloze učitele.

7. Hlavní pedagogické zásady, kterými se řídí výběr základního učiva, jsou zásady vědeckosti a přiměřenosti, které je třeba uplatňovat proporcionalně, tj. s konečným kritériem přiměřenosti, vzhledem k reálným možnostem lidského mozku.

8. Tento výběr je obsažen v u č e b n í c h p l á n e c h, o s n o v á c h a v ž á k o v s k ý c h p o m ů c k á c h školy, jimiž je možno rozumět jak učebnice, tak i jiné základní pomůcky.

9. V definici není zvlášť vytčeno, že základní učivo má být probráno převážně ve škole, neboť tento znak je obsažen v pojmu přiměřenosti a proporcionality, která i pro vysoké školy může znamenat proporcionalitu mezi prací universitních učitelů a individuálním studiem.

Definice nechce být vyvrcholením této statí, nýbrž jen jejím zakončením a je samozřejmě diskusní, jako konec konců vše, co zde bylo řečeno o základním učivu. Účelem této statí bylo jen vyhranit pojem základního učiva, který se, podle mého názoru, již poněkud odlišil od pojmu učiva vůbec. Považuji jej za novou pedagogickou kategorii, protože již není totožný se »základy věd«, je konstruktivní a pozitivní na rozdíl od pojmu přetíženosti žactva, týká se všech složek výchovy i všech předmětů, musí se nutně řídit přiměřeností jako konečnou zásadou — čímž dokumentuje vzrůst významu pedagogických věd —, sblíží se, i když se neztotožňuje s pojmem vyučovacího cíle i s pojmem dovedností a návyků a konečně je obsažen v širším okruhu žakovských pomůcek, než tomu bylo u pojmu učiva vůbec. Základní učivo v plném slova smyslu je, podle mého názoru, pedagogická kategorie, která je dosud vlastní jen pedagogice socialistické.

³⁹⁾ Podtitul Velké didaktiky.

Иржина Дуновска:

Общее педагогическое понятие основного материала обучения

Автор считает понятие «основной учебный материал» новой педагогической категорией, которая отличается от понятия «учебный материал» и типична для социалистической школы. Проблема основного учебного материала возникла в первую очередь в результате огромного развития наук, общего как для капиталистических, так и для социалистических стран. Однако в социалистических странах эта проблема обостряется, благодаря тому, что социалистическое общество желает дать своим членам наилучшее и всестороннее образование и является единственным обществом, способным на это благодаря своей структуре и своей школьной системе.

Отбор основного материала обучения определяется в основном принципом научности и принципом соразмерности, причем научность является отправным пунктом при отборе, а соразмерность — окончательным критерием, так как по сравнению с богатством научных знаний, накопленных коллективной работой человечества, решающими в конечном счете являются возможности индивидуального человеческого мозга. Благодаря этому педагогическая наука приобретает все более и более важное значение.

В отличие от «перегруженности учеников», на которую жалуется как буржуазная школа нашего прошлого, так и современная школа капиталистических государств, проблема «основного учебного материала» является уже позитивным, конструктивным шагом вперед.

Понятие «основного учебного материала» шире понятия «основы науки», так как первое охватывает собой и основы искусства, техники и коммунистической морали.

Понятие основного учебного материала ближе понятию «цели обучения», чем простое понятие «учебного материала», так как в нашей школе, для которой характерно стремление ликвидировать успевающих учеников, основной учебный материал носит характер плана, который должен быть выполнен в целом всеми учениками, хотя бы и различно по качеству.

Это понятие кроме того близко к категориям умения и навыков, так как оно относится ко всем элементам воспитания, т. е. воспитания умственного, физического, морального, эстетического и политехнического. Поэтому отбор основного учебного материала распространяется на все предметы, в частности и на новые политехнические предметы. Автор не считает допустимым, чтобы отбор основного учебного материала распространялся только на научные предметы, чтобы под основным учебным материалом понимался только вербальный, книжный материал, так как наша школа, наряду с знаниями, требует также умения и навыков. Эти требования, конечно, не могут не оказывать влияния на характер учебного материала нашей школы. «Основной учебный материал» хотя и не может непосредственно охватывать умение, однако, он должен, по мнению автора, содержать такие формы учебного материала, которые приводят к образованию умения. Поэтому-то основной учебный материал не может содержаться только в учебниках, но должен иметь место в широком репертуаре учебных пособий, инструментов и аппаратов, предназначенных для учеников.

Исходя из этих оснований автор приходит к выводу, что «основной учебный материал» это термин не возникший в результате соединения слов «учебный материал» с эпитетом «основной», но является словесным обозначением нового явления в педагогике.

Jiřina Dunovská

General Pedagogical Concept of Basic Subject Matter

The author considers »basic subject matter« to be a new pedagogical category, which differs from the concept »subject matter« and is typical for a Socialist School. The problem of basic subject matter appeared, mainly, as a result of the

immense development of science. This is common to both capitalist and socialist countries, but in the socialist countries the problem is made more acute by the fact that the socialist society wants to give all its members without distinction the best possible, all-round education, and this society alone is also capable, by virtue of its structure and its educational system, of implementing this task.

The selection of basic subject matter is guided mainly by the principle of scientific approach and the principle of appropriateness, with scientific approach being the starting point for the selection, but appropriateness being the final criterion, for the possibilities of the individual human brain compared with the wealth of scientific knowledge accumulated by the collective efforts of all mankind are, in the long run, decisive. Consequently also the task of pedagogical science becomes more and more significant.

Unlike the complaint about »overburdening the pupils«, which characterizes both our former bourgeois school and the present-day school in capitalist countries, the problem of »basic subject matter« is a positive, constructive step forward.

The concept »basic subject matter« is broader than the concept »rudiments of sciences«, for it also includes the rudiments of art, technique, and Communist morale.

The concept »basic subject matter« is closer to the concept »teaching aim« than the mere concept »subject matter«, for in our school, which is characterized by the endeavour to prevent pupils from failing, the basic subject matter has the character of a plan which must be fulfilled as a whole by all pupils, even if the quality achieved is not the same with all pupils.

Furthermore, it comes closer to the category of skills and habits, for it concerns all the constituent parts of education, i. e. rational, physical, moral, aesthetic and polytechnical education. Therefore, the selection of basic subject matter concerns all subjects, and especially also the new polytechnical subjects. The author does not consider it possible that the selection of basic subject matter should concern only content subjects and that basic subject matter should include only verbal, textbook material, because our school requires besides knowledge also skills and habits. These requirements cannot remain without influence on the character of the subject matter in our school. »Basic subject matter« cannot contain skills directly, but in the author's opinion it must contain such forms of subject matter as to lead to the formation of skills. For this reason »basic subject matter« cannot be contained in textbooks only, but also in a broader selection of teaching aids, instruments and apparatus designed for the pupil.

For all these reasons the author comes to the conclusion that »basic subject matter« is a term which did not arise from a mechanical addition of the epithet »basic« to the term »subject matter«, but it is the name for a new pedagogical reality.