

NĚKTERÉ OTÁZKY ROZBORU VYUČOVACÍCH HODIN

Jistě není sporu o významné úloze, kterou může plnit správně prováděný rozbor vyučovacích hodin v naší školské praxi. S touto problematikou se setkávají nejenom všichni ředitelé, jejich zástupci a inspektoři při svých hospitacích, nýbrž ve skutečnosti i všichni učitelé, zamýšlejí-li se nad hodinami vlastními nebo hodinami svých kolegů. Je-li rozbor na dostatečné úrovni, pak může být podstatným činitelem při zlepšování kvality vyučování, neboť pomáhá odhalovat chyby v práci, podněcuje k hledání nových metod a přispívá k sdělování a rozšiřování dobrých zkušeností.

Zvláštní důležitosti nabývá však rozbor vyučovacích hodin v soustavě odborné přípravy učitelů na pedagogických školách všech stupňů. Především umožňuje spojit pedagogickou teorii, kterou si studenti osvojují, s praxí, a tak vede jak k uvědomělejšímu pochopení teorie, tak i k hlubšímu pohledu na praktickou učitelovu činnost. Analýza hodin, jež předvádějí zkušení učitelé, seznamuje studenty s kladnými příklady vyučování, pomáhá jim postihnout smysl používaných metod a prostředků. Rozbor vlastních výstupů je učí kriticky pohlížet na svou práci, všimnout si kladů i počátečních chyb a nedostatků, a tak ukazuje cestu k postupnému zdokonalování praxe budoucího učitele.

Přes tento význam dosavadní pedagogická literatura věnuje velmi málo pozornosti problematice rozboru vyučovacích hodin. Pokud je nám známo, neexistují u nás původní hlubší studie, které by poskytovaly teoretickou i metodickou oporu a pomoc školským pracovníkům.

Určité poučení přinášejí některé sovětské práce. Máme na mysli především studii S. V. Ivanova »Rozbor hodiny«, uveřejněnou ve sborníku »Otázky sovětské didaktiky«¹⁾ dále stať S. N. Poljanského »Praktická cvičení z pedagogiky« ve sborníku »Zkušenosti z pedagogické praxe«²⁾ a konečně příručku »Školní praxe studentů.«³⁾ Společným znakem všech těchto příspěvků je téměř výhradní orientace k otázce postupu při rozboru vyučovacích hodin, takže v podstatě obsahují více nebo méně hluboko provedený výčet stránek, jichž je třeba si při vyučování všimnout. Tak na př. S. V. Ivanov navrhuje soustředit se na tyto okruhy problémů, jež dokládá konkrétními příklady z praxe: 1) Obecná data o hodině, kam zahrnuje i thema hodiny a její cíl; 2) Charakteristika hodiny podle jejího typu a struktury; 3) Obsah hodiny; 4) Metody výkladu; 5) Chování žáků; 6) Chování učitele; 7) Výsledky hodiny. V podstatě stejně postupují i ostatní autoři. Uvědomují si, že je obtížné naučit studenty dovednosti rozebírat,

¹⁾ Analiz uroka, v. sb. *Voprosy sovětskoj didaktiky*, IV, APN RSFSR, M., 1950, str. 365—382.

²⁾ Red. K. I. Lvov. *Opyt pedagogičeskoj praktiki v moskovskich pedagogičeskich institutach*. Gos. uč.-ped. izd. RSFSR, Moskva 1950, stať *Praktičeskiye zanjatiya po pedagogike*, S. N. Poljanskij, str. 128—143.

³⁾ S. N. Poljanskij, *Školní praxe studentů*, SPN, Praha, 1952.

vyučovací hodiny. Proto doporučuji s počátku volit pouze základní hlediska a teprve později přecházet k podrobnějšímu rozboru průběhu hodiny. Jím je na př. konečný postup, který se doporučuje v příručce »Školní praxe studentů«. Autor uvádí: 1) Účel hodiny; 2) Strukturu vyučovací hodiny; 3) Použití vyučovacích zásad při hodině; 4) Obsah vyučovací hodiny; 5) Metody, jak provést hodinu; 6) Rozvoj psychických procesů a součinnosti žáků při hodině; 7) Chování žáků při hodině; 8) Učitel jako vedoucí a tvůrčí osobnost při hodině.⁴⁾

Ovšem nutno poznamenat, že zvláště obě práce S. N. Poljanského se v podstatě nevymykají z rámce pokynů, udělovaných vedoucímu praxe nebo studentům. I když postup rozboru nelze opomíjet, a i když tyto otázky, které si nepochybně kladou všichni učitelé pedagogiky a metodiky na všech stupních pedagogických škol, by zasluhovaly hlubšího osvětlení, nelze je pokládat za nejdůležitější v problematice rozboru vyučovacích hodin. Především, jak správně upozorňuje S. V. Ivanov, není možno dát určitý universální návod pro postup při rozboru, neboť jeho plán může být různý vzhledem k cíli pozorování. Dále jednostranné zdůrazňování a přeceňování pouze této stránky, která do jisté míry je záležitostí organizační, odvádí od vlastní vnitřní problematiky, jež až dosud v této oblasti nebyla ani dostatečně formulována, tím méně řešena.

Pokusím se proto vytknout alespoň některé otázky, a to ty, které pokládáme za jedny z nejdůležitějších. Velmi výrazně nás k nim orientuje charakter nedostatků, jež možno často pozorovat při analýze hodin.

Hlavní nedostatky a obtíže při rozboru vyučovacích hodin

Především se nezdá, že se rozbor redukuje pouze na chronologický popis učitelova postupu. Tak na př. hodinu gramatiky v 8. post. ročníku na thema »Několikanásobné větné členy« charakterisovali studenti takto: »Nejprve provedla učitelka prověrku domácích cvičení, pak zopakovala látku o větných členech: podmětu, předmětu, příslovečném určení a doplňku. Pak žáci určili, že větné členy mohou být holé, rozvité a několikanásobné. Pak přistoupila učitelka k nové látce o několikanásobných větných členech. Vyložila, používajíc metody rozhovoru, že poměr mezi několikanásobnými větnými členy může být slučovací, stupňovací, odporovací, vylučovací a důsledkový. Nakonec následovalo shrnutí a zopakování učiva.«

Není pochyb o tom, že hodinu je třeba skutečně popsat. Ovšem nemůžeme se tím omezit. V daném případě popis zprostředkuje pouze vnější stránky jevu, klade vedle sebe v časové posloupnosti jednotlivé fáze učitelovy činnosti. Chybí však to hlavní, totiž vysvětlení, jaký smysl měla každá uvedená etapa, zdůvodnění, proč bylo správné ji provést. V daném případě bylo nutno vyložit, proč učitelka zopakovala učivo o větných členech a ukázat, jakou funkci plnily v dalších částech hodiny tyto vědomosti, obnovené ve vědomí žáků; bylo třeba vysvětlit vztah této části hodiny k výkladu nové látky; odtud by vyplynula i oprávněnost analogie, které bylo použito při

4) S. N. Poljanskij, *Školní praxe studentů*, SPN, Praha, 1952, 30—31.

objasňování charakteru poměru jednotlivých členů větných členů několika-násobných; vyniklo by tím i jádro, k němuž na hodině všechno cílevědomě směřovalo.

Tím, že popis vyjadřuje pouze určitý jednotlivý případ, třeba i vzorný, v němž nejsou ukázány vztahy a souvislosti, určitá vnitřní nutnost, umožňuje pouze napodobení, imitaci, nemůže však poskytnout zobecněné poučení, které by bylo lze tvůrčím způsobem uplatnit i v jiné situaci.

Dále povrchní popis neposkytuje předpoklady pro správné hodnocení kvality učitelovy práce. Tak na př. po výstupu, věnovaném literárnímu čtení v 7. postupném ročníku (J. Fučík, Chlapec Neruda), studentky, které byly přítomny, kladně oceňují. »Otázky byly pečlivě voleny, neboť žáci byli aktivní a vždy správně odpovídali.« Tak se to opravdu jevilo při nehlubokém pozorování. Ve skutečnosti však vyučující kladla otázky, na něž mohli žáci odpovídat téměř mechanicky, bezmyšlenkovitě nebo jen s velmi malou námahou, někdy i takové, na něž bylo možno říci »ano« či »ne«. Tak na př. učitelka praví: »Zde jsme četli, jak Neruda měl krásné sánky, na které byl pyšný. Z čeho měl sánky?« Žák »Ze sudu.« Na jiném místě učitelka: »Byl Neruda nevěrný chudým lidem?« Žákyně: »Nebyl.« Učitelka: »Chtěl se někdy počítat mezi panské synky?« Žák: »Nechtěl.« atd. Navazovala tak primitivní odpovědi, takže skutečná kvalita aktivity žáků byla velmi nízká. Vyučující totiž právě to, co žáci měli na základě samostatného myšlení vyhledat, vyčlenit z textu, jasně si uvědomit a formulovat, to, co kladlo nároky na zobecňující myšlení, uváděla sama, takže hodnoty veškeré práce, na první pohled pozitivní, se při hlubší analýze ukazují jako zdánlivé.

Dále si často ti, kdož rozebírají vyučovací hodinu, všímají pouze nápadných a neobvyklých momentů, soustřeďují svou pozornost především na výrazně zajímavé stránky, které však někdy mohou být pouze vnějšně efektní. Ve skutečnosti neodhalují jádro učitelovy práce, které bývá často velmi nenápadné, takže potom hlavní hodnoty zůstanou pozorovateli skryty a mnohé nápadné jevy se nesprávně hodnotí.

Jindy se setkáváme s tím, že se metodický postup učitele oceňuje pouze na základě určité šablony, podle hlediska, »co se smí nebo nesmí«, nebo podle názoru »dříve se to muselo dělat tak, nyní se to zase musí dělat jinak«. Toto řemeslnické chápání pedagogické činnosti vyplývá z povrchního přístupu, jenž si neklade otázku zásadněji a nezamýšlí se nad ní, nýbrž nahrazuje vlastní tvořivé úsilí receptářstvím. Skutečné promýšlení problematiky ukáže často, že tentýž postup v různé situaci může a nemusí být správný. Záleží na tom, jaký smysl dostává v celkovém kontextu vyučovacího procesu.

Nedostatkem jsou i tendence zaměřovat hlubší rozbor povrchním hodnocením. Tak na př. posluchačky po hodině gramatiky v 7. tř. na thema »Zájmena přivlastňující třetí osobě« hodnotí výstup: »Hodina se mi líbila,« »Výklad byl hezký,« neuvádějí ovšem, kromě několika nevýznamných poznámek, příčiny úspěchu. Má-li však vyplýnout z kladného příkladu skutečné poučení, nutno nahradit obecný dojem hlubší analýsou, jež by ukázala oprávněnost tohoto závěru. V daném případě bylo možno zdůraznit, že hlavní klad hodiny spočíval v dobře prováděné indukci, kdy vyučující, vycházející z dosavadních vědomostí dětí a opírající se o jejich praktické

znalosti mateřského jazyka, dospívala k žádoucím zobecněným závěrům. Bylo možno rovněž poukázat na zdařilé využití srovnání pro osvojování učiva, na němž byl založen výklad o zájmenech »jejích« a »jejich«.

Všechny uvedené nedostatky rozboru, spočívající v povrchnosti, náhodnosti a jednostrannosti, nevedou k hlubšímu pochopení vyučování, k pochopení smyslu pedagogických faktů, které se uplatnily na hodině, neumožňují učinit hlubší a správné závěry o učitelově práci a nepomáhají k tvůrčímu rozvinutí učitelské činnosti, nýbrž ve skutečnosti vedou jen k řemeslnosti. Společným jejich základem je fakt, že studenti — a někdy i ostatní, kdo rozebírá vyučovací hodiny — nejsou s to při svém pozorování skutečně vidět v pedagogickém procesu vše, co zahrnuje. Jejich pohled bývá příliš obecný, globální, málo rozčleněný. Je pro ně obtížné vyčlenit a uvědomit si základní pedagogickou problematiku, která je ve svých konkrétních projevech ve vyučování obsažena, a to často i tenkrát, jestliže se s ní předem teoreticky seznámili. A právě v tom je jádro věci. Jde o základní dovednosti použít teoretické poučení při praktickém řešení, při styku se skutečností, o spojení teorie s praxí. Teprve tehdy, až dospějí k této dovednosti, až si začnou skutečně uvědomovat vlastní pedagogickou náplň učitelova postupu, budou schopni hlouběji rozebírat vyučovací hodiny, svou práci zakládat na poznané teorii.

Hlavní cestu k řešení této základní otázky vidíme v tom, že povedeme k zachycení vlastního jádra podstaty vyučovacího procesu a budeme usilovat o vystižení jeho projevu v rozboru vyučovacích hodin.

Základní východisko pro rozbor vyučovacích hodin

Základním východiskem pro rozbor vyučovacích hodin je tedy orientace k podstatě vyučovacího procesu. Jde tu o pojetí vyučování, jako společné činnosti učitele i žáků, v němž si žáci za učitelova vedení osvojují uvědoměle a trvale vědomosti, dovednosti a návyky, které předpisují osnovy. Tito dva základní činitelé jsou neustále v určitém vztahu. Učitel, máje na zřeteli konkrétní cíl své hodiny, rozvíjí na př. určité pojmy, které si žáci mají osvojit. Přispívá tak k plnění cíle naší školy. V tomto smyslu má tedy jeho činnost úlohu vedoucí ve vzájemném vztahu obou jevů. Při osvojování pojmů ve vědomí žáků probíhají určité poznávací procesy, které nejsou neměnné, ale vyvíjejí se vlivem vyučování. Záleží tedy na učitelově činnosti, jak se mu podaří těchto možností využít a vývoj podpořit. I s tohoto hlediska přísluší vedoucí úloha učiteli. Ovšem tím se nevyčerpává veškerá složitost vztahů mezi činností učitelovou a myšlenkovou činností žákovou. Žáci nepřejímají pouze pasivně vědomosti, které se jim sdělují. Naše denní praxe nám ukazuje, že je určitým způsobem zpracovávají. Praxe nám rovněž ukazuje, že při tomto zpracovávání není mezi činností učitelovou a myšlenkovou činností žáků jednoznačný souhlas. Pro žáka je někdy obtížné a namáhavé dospět ke skutečnému pochopení vědomostí, jež mu učitel předkládá, i v tom případě, že byly ve třídě důkladně a správně vloženy. Tak na př. učitel se snažil pečlivě vyvodit definici podmětu jako původce děje, nositele děje a nositele vlastnosti. Při zjišťování vědomostí,

kteří si žáci osvojili, se ukázalo, že někteří z nich, a to i výborní žáci, určovali ve větě »Po silnici jezdily vozy a nákladní automobily« podmět jako nositele děje se zdůvodněním, že »vozy nemohou jezdit samy, ale musí s nimi jezdit řidiči«. Ve větě »Také brigádníci byli velmi pilní« označují podmět jako původce děje, »protože toho hodně udělali«. Dané příklady svědčí o tom, že nestačí látku souvisle a logicky vyložit, aby si ji žáci skutečně plně osvojili. Je třeba vědět, jaké momenty nutno zvláště zdůraznit, na čem se zastavit, kde dítěti pomoci. V daném případě se ukazuje, že někteří žáci nebyli s to se povznést ke gramatické abstrakci, významově definující podmět a zůstali na úrovni své názorné životní zkušenosti a chápali významovou stránku pouze na této rovině. Tím se dostávali do rozporu se závěry gramatickými. Právě na základě konkrétně poznatých obtíží může učitel zvolit takové metody a prostředky, které mu umožní v správném okamžiku dětem pomoci a dovést je k žádoucímu osvojení učiva. Jde tedy zásadně o to, aby tento vztah mezi činností učitele a dítěte byl správně řešen, t. j., aby vedl k hlubokému a správnému osvojení vědomostí.

To pro rozbor vyučovacích hodin znamená, že je nutno sledovat, jak učitel postupoval, aby vedl žáky k osvojení žádoucích vědomostí, dovedností a návyků, k vytváření základů světového názoru, morálních rysů a kulturního chování. Je třeba se ptát, v čem spočívala vnitřní správnost a zdůvodněnost tohoto postupu, použití určitých metod a metodických prostředků, zjišťovat, jak si učitel počínal, aby rozvíjel a podněcoval poznávací procesy dětí, nutné k pochopení učiva, zajímat se o to, zda pomáhal dětem na všech etapách vyučovacího procesu v jejich poznávací činnosti, pomocí jakých metod ji řídil a usměrňoval.

Ovšem právě tato vnitřní stránka, vnitřní podstata a kvalita vyučovací hodiny nebývá středem pozornosti a často uniká.

Teoretické filosofické základy procesu vyučování, v němž jde o správný odraz objektivní skutečnosti ve vědomí žáků, jsou všeobecně známé a není nutno je opakovat. Nám půjde o to, podrobněji poukázat na některé otázky jednotlivých jeho etap vzhledem k rozboru vyučovacích hodin, při čemž jest ovšem samozřejmé, že se na každé hodině nemusí uplatnit všechny uvedené články, ani všechny ty problémy, které v souborném pohledu budeme uvádět.

Možno tedy stručně říci: při rozboru vyučovacích hodin nutno dospět od vnějšího popisu k podstatě vyučovacího procesu, při čemž budeme sledovat nejenom činnost učitele, nýbrž i vztah učitelovy práce a poznávací činnosti žáka.

Rozbor vyučovacích hodin vzhledem k základním článkům vyučovacího procesu

1. Vzbuzování zájmu dětí o učivo.

Pro úspěšný průběh procesu vyučování je především důležité vzbudit u dětí zájem o látku. Je všeobecně známo, že se žáci učí pod vlivem různých motivů, které se ovšem během školního vyučování a jejich věku mění. Jsou to jednak motivy poněkud bezprostředně (zajímavý obrázek, úsilí

dostat dobrou známku, systematická kontrola a pod.), jednak motivy perspektivní (vědomí odpovědnosti za svou práci, snaha být užitečný společnosti a j.).⁵⁾

Proto i při rozboru vyučovacích hodin si nutno všimnout těch prostředků, kterými učitel vzbuzuje a udržuje zájem žáků. Náleží sem nejenom určení cíle a úkolů hodiny, které dává žákům určitou perspektivu činnosti, ale i organisace vyučování, kdy především aktivní a kolektivní práce celé třídy vývolává zájem u všech dětí. Toho dosahuje učitel různými, někdy i drobnými, ale velmi důležitými metodickými prostředky, kterých si začátečníci často nepovšimnou a neumí je zhodnotit. Konstatují na př. o pozorované hodině v 5. postupném ročníku, jež byla věnována výraznému čtení (článek V. B. Třebízského »Panský hon«), že nejprve četli žáci, pak podal ukázkou výrazného čtení učitel, pak opět četli žáci. Ve skutečnosti však velmi promyšlená stavba hodiny měla svůj hluboký smysl a podstatně přispívala k vzbuzení zájmu žáků a udržovala jej na vysoké úrovni během celé vyučovací doby. Jako příklad uvedeme pouze některé situace.

Žákyně čte slova Květova, monotonně a nevýrazně. Učitel se obrací k celé třídě: »Čeho chce dosáhnout rychtář Květ?« Žák: »Rychtář Květ chce pobouřit sedláky.« Učitel: »Bude při tom mluvit jako H.?« Žákům je jasné, že nebude. Učitel vyvolává jiného žáka a ukládá mu, aby si nejprve přečetl text očima a pak se pokusil říci Květova slova tak, jak by je řekl sám Květ. Žák se o to velmi snaží a čte skutečně mnohem lépe.

Učitel: »Už se blíží Květovi, ale Květ takto nemluvil. Neříkal všechny věty stejně rychle. Jednu vyslovil pomaleji, kterou asi?« Všichni horlivě a se zájmem hledají příslušnou větu, postupně se většina hlásí. Uvádějí slova: »Rozumíte-li?« a snaží se je vyslovit jako Květ. Teprve potom čte sám učitel úryvek jako příklad vzorného čtení.

Jádro tohoto postupu spočívalo především v tom, že učitel postavil před žáky problém, který se snažili sami aktivně řešit, a to tak, aby co nejlépe splnili stanovený úkol. Byli při tom podněcováni k samostatné práci, k hledání stále lepšího vyjádření emocionálního výrazu na základě pochopení významu. To vyžadovalo určitého vypětí sil a vedlo k horlivější činnosti.

Právě tyto skutečnosti je třeba naučit vidět a při rozboru zachytit v jejich pravém významu, jenž spočívá ve vzbuzování neutuchajícího zájmu dětí o práci a spolu s tím vede k hlubokému pronikání do učiva a k plnému dosažení cíle hodiny.

Jindy může učitel ještě před výkladem navodit takovou situaci, že ukáže určitou praktickou potřebu rozřešit otázku, problém. Tím vzbudí zájem žáků a podnítl je k teoretickému myšlení. Ve vyšších třídách se pak začíná uplatňovat i hlubší zájem o předmět, založený na pochopení jeho významu v životě, na zaměřenosti žáků k určitým oblastem lidského konání, vědy, nebo přímo k určitému povolání.

2. Vnímání konkrétního materiálu a vytváření představ.

Zatím co se dítě již od nejútlejšího věku seznamuje s jevy okolního světa na základě vnímání, jež v podstatě probíhá živelně, nabývá ve škole tento

⁵⁾ O tom viz *Pedagogika*, red. I. A. Kairov a dr., Gos. uč.-ped. izd. RSFSR, M. 1956, str. 127—128.

poznávací proces jiného charakteru. Úkolem učitele při vyučování je řídit složitý proces vnímání a pozorování předmětů a jevů, pomáhat při něm žákům tak, aby se dosáhlo předem stanoveného cíle.

Proto při rozboru vyučovacích hodin si nutno uvědomit a hodnotit, jak učitel konkrétně řídí vnímání žáků, jakých metod používá, jak vede při analýze, synthese i srovnávání a jaký to má smysl; nelze se, jak tomu bývá, spokojit s pouhým konstatováním, že na př. »bylo použito názorné pomůcky«.

Vcelku není pochyby, že čím hlouběji učitel zná, respektuje a využívá zákonitostí dětského vnímání a pozorování, tím kvalitněji jeho práce, promítající se ve vyučování procesu, je vyšší. Proto i ve správném rozboru vyučovacích hodin se odrazí tato problematika; je ovšem potřebí skutečně ji na hodině postihovat.

Především vnímání žáků není proces mechanický, nýbrž aktivní. Vnímají hlavně ty stránky předmětu, které jsou pro ně nějak důležité; při tom se vnímání vždy opírá o předcházející zkušenosti. Jde tedy o to, jak připravit děti k aktivnímu vnímání. Můžeme při vyučování pozorovat různé prostředky, přispívající k plnění tohoto úkolu. Jednak učitel zajišťuje vnitřní spojení nových vědomostí s těmi, které žáci již dříve získali. Při tom se nejenom opírá o dosavadní poznatky žáků, nýbrž může i zvláště jejich zkušenost organizovat, seznamovat je s předměty a jevy, o nichž se později budou hlouběji učit na vycházce, při exkursi, uložení praktického úkolu a pod. Jindy motivuje vnímání určitou myšlenkou, problémem, který se má řešit a tím vytváří aktivně vztah k vnímanému jevu.

Rovněž sám proces vnímání se odrazí v rozboru velmi výrazně, provedeme-li hlubší analýzu této etapy hodiny.

Především učitelův postup je plně zdůvodněn pouze tehdy, uvědomí-li si sám cíl pozorování. Proto i při rozboru hodin sledujeme, zda zaměřoval pozornost žáků na určité stránky předmětu a proč. V praxi školy se nezdá, že se setkáváme s nedostatky v tomto smyslu, zvláště na škole mateřské. Tam na jedné straně pozorování předmětů a jevů tvoří nejvýznamější etapu poznávání skutečnosti a na druhé straně učitelky nemají dostatečnou oporu v osnovách, neboť v nich není často blíže specifikováno, které stránky a znaky předmětů mají děti blíže poznat. Proto býváme svědky toho, že pozorování je velmi náhodné a postrádá jakékoli soustavy. Tím, že učitelka neřídí pozorování dětí, nýbrž podléhá jejich živelnému vnímání, často neobohacuje ty představy, které již získaly v denním životě, netřídí a neuspořádává je, a proto ani neobohacuje jejich vědomosti.

V rozboru se rovněž projevuje, nakolik měl učitel na mysli zákonitou cestu dětského vnímání od sumárního nerozčleněného vnímání k diferencovanému vnímání (k analýze) a pak k počátečnímu zobecnění (synthese). Je tomu tak tehdy, poskytne-li žáku nejprve trochu času, aby si uvědomil předmět nebo obraz v celku a teprve potom zaměřuje pozornost na stránky podstatné.

Důležité rovněž je všimnout si, hlavně v nižších třídách, jak učitel postupně vede k členěnému vnímání předmětů a jevů. Tento požadavek spočívá na poznané zákonitosti dětského vnímání, již se snažil s hlediska

pedagogiky objasnit L. V. Zankov v knize, jím redigované »Zkušenosti z výzkumu vzájemného působení slova a názornosti při vyučování«. Experimentální materiál dokázal, že žáci první třídy nejsou s to odpovědět na širokou otázku, která předpokládá samostatný a systematický popis předmětu. Na výzvu »Podívejte se na vránu (vycpaninu) a vyprávějte, jaká je,« žáci odpovídali kuse: »Vrána je veliká,« »Vrána je hezká,« »Vrána je černá i světlá,« »Vrána má velký zobák« a j. Odpovědi ukazují, že žáci neumějí samostatně pozorovat předmět. Jeho znaky se uvádějí náhodně, nesystematicky; zajímavé bylo i chování dětí: nesoustřeďovaly se na předmět, ani když jej popisovaly, ale dívaly se na učitele.

Na základě tohoto poznání byla vypracována taková metodika hodiny, kdy učitel svými otázkami vedl žáky k členěnému pozorování předmětu, nejprve podle barvy, pak podle dalších hledisek; bylo využito i srovnání vrány a kavky. Zatím co děti na obecnou otázku, která neukazovala cestu pozorování a srovnávání, neodpovídaly, na otázku postupně rozčleňující pozorovaný objekt odpovídaly podrobně a přesně. Teprve po tomto rozčleněném pozorování dobře popsaly předmět jako celek, přidržující se většinou postupu, jímž je vedl učitel. Zatím co se původně nedívaly na předmět, na konci hodiny po členěném pozorování si jej pozorně prohlížely.

Jak obecně uzavírají autoři, metodicky je postup pozorování předmětu po jednotlivých částech pro to, abychom nakonec dospěli k popisu předmětu jako celku, zákonitý a odpovídá učení Pavlova o principu analýsy a syntézy.

Hodnotíme při rozboru vyučovacích hodin i postup, vedoucí k vyčlenění podstatných znaků. Pozorují-li žáci tvar listu dubového, aby jej poznali od listu jiných stromů, všimají si jeho velikosti, tvaru, hladkosti, tuhosti, nikoliv duběnek, které se na něm nahodile vyskytly, protože duběnky nejsou pro něj charakteristické.⁶⁾ Protože žáci často sami nedovedou odlišit vlastnosti podstatné od nepodstatných, vedoucí úloha učitele spočívá v tom, aby vedl jejich pozornost k těm vlastnostem, které jsou pro poznání nezbytné.

Bylo by omylem redukovat vnímání pouze na vnímání zrakové. V dnešní škole se často uplatňuje zapojování různých receptorů do procesu vnímání. Jde při tom nejenom o přípravný ročník, kde se nyní již běžně využívá vedle zrakových i různých sluchových, čichových a chuťových počítků, nýbrž je třeba mít na mysli i vyšší postupné ročníky. Tak při tělesné výchově je známo, že často nestačí pouhé předvádění, aby žáci uvědoměle kontrolovali své pohyby a dobře je řídili. Proto je vhodné používat i takových názorných prostředků, které by umožnily řídit se vedle zrakových i kožními a svalovými počítky, jež vznikají při správném uplatnění výkonů.⁷⁾ Rovněž tak použití hudby při vyučování literatury je určitým názorným prostředkem, kde jde o vnímání sluchové. Při rozbořech nelze ani zapomínat, že na přesnost vnímání mají vliv i pracovní procesy žáků.

Jak již vyplývá z uvedených příkladů, nebylo by správné se při rozboru vyučovacích hodin soustředit pouze na názor, nýbrž je třeba sledovat

⁶⁾ Metodika vyučování přírodovědě na národní škole, SPN, 1955, str. 29.

⁷⁾ O tom velmi zajímavé údaje podává M. A. Čerevkov ve studii *Nagljadnost v obučeniji učaščichsja dviženijam*, Sovetskaja pedagogika, 1956, č. 10, str. 12—23.

jeho použití ve vztahu k učitelovu slovu, jež řídí vnímání žáků a pomáhá jim lépe pochopit problém. Je to důležité i proto, že správné představy o předmětech se tvoří postupně. První vnímání poskytuje často nepřesný, obecný a povrchní obraz. Právě hlubší proniknutí k tomu, jakou funkci učitel uměl určit názoru v poznávacím procesu žáků se často při rozboru zanedbává. Proto se na příklad někdy stejně oceňují fakta zcela různé skutečné pedagogické hodnoty. Tak tomu bylo přes výrazné rozdíly v následujících dvou případech, kdy se prostě shodně konstatovalo, že »bylo dobré, že učitelka použila názorné pomůcky«. Jak tedy vystihnout podstatu rozdílného postupu mezi těmito dvěma situacemi?

Při hodině literárního čtení kandidátka v 7. postupném ročníku zběžně ukázala portrét Nerudův s otázkou: »Líbí se vám, děti, Neruda?« Žáci se zasmáli a pokračovalo se dále ve čtení. Názor se v daném případě redukoval na pouhé ukázání a mohl tedy přispět v nejlepším případě k vytvoření určité zběžné představy o obraze Nerudy.

Naproti tomu portrét může poskytnout mnohem více při dobrém metodickém použití. O tom svědčí jiná hodina v 7. postupném ročníku, věnovaná probírání Babičky. Učitelka ukázala žákům čtyři různé fotografie Boženy Němcové, zachycující její život v mládí, ve středních letech a v posledních letech před smrtí. Neomezila se ovšem na pouhou ukázkou, nýbrž snažila se, používajíc metody rozhovoru a opírajíc se o srovnávání portrétů, postupně řídit vnímání a usměrňovat myšlení žáků od povrchního pozorování k pochopení smyslu obrazu. Žáci si ovšem zprvu všimali vnějších znaků. Na vybidnutí učitelky, co nám řeknou tyto obrázky, nejprve uváděli: »Jak Božena Němcová chodila oblečena«, »Jak byla krásná« a pod. Srovnání však pomáhá zamyslet se: »Jak byla mladá... pak už měla bídu a trpěla«, »... žila v bídě...«. Při vhodném vedení učitelky jejich pohled proníkal hlouběji, až zachytil v portrétech život Němcové a aktualizoval dosavadní vědomosti o autorce. S přispěním emocionálního učitelčina závěru žáci postihli smysl portrétů, a to znamenalo hlubší pochopení a konkrétní životopisu, prožití a další sblížení s velikou osobností spisovatelky.

Tedy jak z obou případů jasně vyplývá, vliv názoru při vyučování může mít rozličnou hloubku a poskytuje žákům nestejnou pomoc v závislosti na účelné metodice. A právě tato kvalita by měla zajímat toho, kdo rozebírá vyučovací hodiny.

Zároveň učitelův výklad pomáhá žákům, aby se vystříhali chyb při vnímání složitých jevů. Na to na př. poukazuje metodik P. A. Gloriov. Tvrdí, že ani tehdy, když sami žáci provádějí pokus, nelze opomenout teoreticky jej rozebrat. Pouze za těchto podmínek je možno vyhnout se chybným odpovědím žáků, kdy na př. po laboratorní práci tvrdí, že vodík se vylučuje ze zinku. Toto chybné pochopení se vysvětluje tím, že žák viděl, jak se bublinky plynu oddělují od zinkové destičky, neuvědomil si podstatu reakce mezi zinkem a kyselinou solnou a dospěl k nesprávnému závěru.⁸⁾

Na základě vnímání si žáci vytvářejí představy.

⁸⁾ M. A. Danilov, *Suščestvennyje storony processa obučenija*. Sovetskaja pedagogika, 1955, č. 11, str. 27.

Představy hrají ohromnou roli ve vědomém životě člověka, neboť bez nich bychom byli odkázáni pouze na momentální přítomnost. I při vyučování mají představy veliký význam. Zásoba konkrétních představ o předmětech a jevech skutečnosti je nutným předpokladem pro uvědomělé osvojování vědomostí o přírodě a společnosti a je nutným základem pro jakékoliv zevšeobecnování. Jak ukazuje zkušenost, představy dětí často bývají nepřesné, nesprávné, nebo obsahově chudé. Proto vytváření přesných představ o předmětech, které budou odpovídat objektivní skutečnosti, je jedním z podstatných zřetelů při rozboru vyučovacích hodin.

Ovšem není třeba z toho, co bylo uvedeno, činit závěr, že učitel musí v každém jednotlivém případě vycházet při vyučování z vnímání předmětů nebo jevů, které žáci mohou bezprostředně pozpovrat. Učitel pochopitelně využívá i té zásoby živých vjemů a představ, které si žáci nashromáždili dříve než vstoupili do školy a které v životě neustále postupně získávají. Tak tomu bývá hlavně ve vyšších třídách, kdy vyvolává v paměti žáků obrazy dříve vnímané, zpřesňuje je a podává vědecké vysvětlení.

Některé představy si žáci tvoří bez přímé účasti smyslových orgánů, pouze na podkladě popisu. Ve škole se mluví o jevech, s nimiž se nikdy nesetkali. Materiál, z něhož si děti tvoří představy, jsou jiné představy, získané dříve přímým pozorováním. Žáci si na př. přečtou popis metra. Kdyby nikdy neviděli vlak, nástupiště, koleje a pod., nemohli by si vytvořit žádné představy o tomto zařízení. Čím více představ si děti nashromáždí, tím snáze mohou tvořit představy nové na základě slovních popisů bez pomoci smyslových orgánů. Ovšem tyto představy nebývají tak jasné jako představy získané přímým vnímáním. Proto se slovní popis často doplňuje názornými pomůckami. Přitom je vždy třeba, aby se učitel přesvědčil, zda děti mají skutečně předpokládanou zásobu představ, a ne-li, aby si ji opravdu zajistil, dříve než přistoupí k zevšeobecnování.

Při hodnocení této etapy vyučování poukážeme na její nesmírný význam v procesu dětského vnímání a na to, že je jí třeba věnovat velkou péči. Tím, že se prohlubují konkrétní představy dětí o jevech přírody a společnosti, se tvoří pevný základ pro veškerou jejich další poznávací činnost; jen systematická práce zajišťuje bohatou zásobu konkrétních představ a připravuje půdu pro hlubší zobecnění.

3. Zevšeobecnování vědomostí.

Ovšem při vyučování nejde pouze o to, aby si žáci na základě počitků, vjemů a na nich založených představ vytvářeli obrazy jednotlivých předmětů a poznávali jejich vnější stránku. Jde o to, aby pronikli hlouběji do podstaty jevů, pochopili jejich vzájemný vztah a souvislosti, zákony objektivní skutečnosti, její vnitřní nutnost. Tato etapa už ovšem není bezprostředním smyslovým poznáním, nýbrž poznáním zprostředkovaným a zobecněným. Výsledek zobecnění se vyjadřuje ve vědeckých pojmech, kategoriích, zákonech.

Ovšem je nutno mít neustále na zřeteli, že smyslové poznání a logické myšlení jsou vždy spolu, vzájemně se doplňují a tvoří nerozlučnou jednotu. Počítky, vjemy a představy jsou doprovázeny vždy myšlenkovými procesy, a naopak myšlení je vždy spojeno s prvky smyslového poznání.

Tato etapa, jejíž podstatou je zobecnování, vytváření pojmů, pravidel,

osvojování zákonů tvoří především na středním a vyšším stupni jádro vyučovacího procesu. Zvládnout základy kterékoliv vědy znamená totiž osvojit si soustavu pojmů této vědy.

Přitom pozorujeme-li běžnou praxi některých učitelů, shledáváme právě na tomto nejdůležitějším úseku mnoho didaktických a metodických nedostatků. Rovněž při analýze hodin se často nepostihuje hlavní problematika, nerozebírají se hlouběji učitelovy postupy, takže pak nelze spolehlivě zhodnotit, v čem spočívají klady či nedostatky. Proto je třeba se detailněji zamyslet nad uvedenou problematikou. Lepšímu jejímu pochopení přispěje alespoň stručná zmínka o teoretické otázce, do jaké míry může učitel zasahovat do procesu zobecňování a napomáhat vytváření pojmů. Někteří buržoasní pedagogové a psychologové tvrdí, že dětem mladšího školního věku jsou obecné pojmy nedostupné, že dítě myslí pouze obrazy, »představami«; v určitém věku dojde pak ke skoku a objeví se schopnost abstrakce. Jiní, na př. L. N. Tolstoj, se dívají na otázku vytváření pojmů jako na tajemný pochod duše, do něhož učitel nemá právo zasahovat.

Marxistická psychologie a pedagogika dokazují, že děti si vytvářejí pojmy, jsou schopny určitého zevšeobecnování. Je však třeba správně vyřešit otázku o charakteru a obsahu pojmů vzhledem k jejich věkovým zvláštnostem a předcházející přípravě. Je samozřejmé, že pro mladší žáky jsou některé pojmy (na př. společenské — vykořisťování, společenská třída, feudalismus, kapitalismus a j.) nedostupné. To však neznamená, že by nebylo možno vytvářet, třeba i v elementární formě, řadu jiných společenských pojmů.⁹⁾

Postupně se ovšem abstraktní myšlení dětí vyvíjí a prohlubuje, především vlivem školního vyučování.

Má-li zobecňování probíhat správně, nutno je pečlivě řídit a žákům v něm pomáhat. Je to často složitý proces, v němž se naskytují značné metodické obtíže. Jak ukazuje na př. známý sovětský pedagog Skatkin, hlavní potíž při vytváření pojmů spočívá v tom, že můžeme dětem ukázat a učinit dostupným přímému vnímání pouze jednotlivé předměty a jevy, konkrétní jablko, hrušku, višni, kočku, psa a j., ale nemůžeme dětem ukázat »plod vůbec«, »ssavce vůbec« a pod. To jsou produkty našeho myšlení, výsledek zobecnění mnoha jednotlivých reálných předmětů.¹⁰⁾ Rovněž prof. V. Tardy vysvětluje nesnáze v zacházení s pojmy (počasí, sever, jih, poledník a j.) tím, že »slovo zde není v přímém vztahu k jednomu názoru«.¹¹⁾

Jak je známo, pojmy se tvoří především zevšeobecnováním a konkretisací v jejich jednotě, a pomocí takových forem myšlení jako je abstrakce, analýza, syntéza, srovnávání, analogie, indukce a dedukce. Žáci abstrahují vlastností předmětů, analyticky je rozebírají; pomocí srovnávání nalézají shodné a rozdílné znaky jednotlivých předmětů nebo jevů. Při analýze a srovnávání oddělují od nepodstatných znaků znaky podstatné. Některé shodné podstatné znaky se syntésou spojují v obecné, charakteristické

⁹⁾ Viz na př. T. A. Almazovová, *Jak pracovat na soustavě pojmů v první třídě*, SPN, 1954, str. 41.

¹⁰⁾ M. N. Skatkin, *Naučnyje osnovy metodiki prepodavaniija jestestvoznaniija v načaľnoľ škole*, Izvestija APN, č. 4, str. 111—176.

¹¹⁾ V. Tardy, *Psychologie dítěte a dospívající mládeže*, SNP, Praha, 1955, str. 86—91.

pro mnohé jednotlivé předměty nebo jevy. Pomocí induktivního úsudku žáci zevšeobecňují, označují obecné, podstatné ve studovaném jevu. Pomocí deduktivních úsudků při procesech konkretisace žák zařazuje nové, jednotlivé k určitému obecnému pojmu a tak si upevňuje a hlouběji osvojuje tento pojem.¹²⁾

Spolu s vytvářením pojmů se rozvíjejí i různé druhy logického myšlení. Podporují je v procesu vyučování takové formy práce, jako je osvojování přírodních zákonů při fyzice, chemii a biologii, osvojování společenských zákonů při historii a ústavě, řešení příkladů při matematice, provádění důkazů a pod.

Nepůjde tedy při rozboru vyučovacích hodin pouze o izolovaný pohled na učitele, nýbrž půjde o to, sledovat, jak postupoval, jakých metod a prostředků používal, aby usnadnil žákům tyto složité pochody a dovedl je k skutečnému pochopení a osvojení učiva, jak pečlivě řídil procesy zobecňování, jak při tom používal a respektoval příslušné didaktické zásady a pod.

Ve skutečnosti si mnozí učitelé dobře ani neuvědomují, že při vyučování mají vytvářet pojmy a jejich soustavy, že jejich vedoucí úloha se projeví především v tom, jak vedou žáky nutnými myšlenkovými pochody k pochoopení pouček, definice, zákona, idee literárního díla a pod. Učivo prostě sdělují, přenechávajíce ve skutečnosti jeho osvojování náhodě a živelnosti. Tento povrchní postoj se rovněž nezřídka projevuje při analýze hodin a pochopitelně nevede k hlubšímu proniknutí k podstatě vyučovacího procesu. Je třeba proto postupně učit takovému rozboru, v němž by se odrazila společná činnost učitele a žáka, zaměřená k cílevědomému vytváření a osvojování učiva.

Především správná aktivisace myšlenkových procesů dětí je nesmírně závažným činitelem při osvojování vědomostí, a zaslouží proto trvalé pozornosti při rozboru vyučovacích hodin. To ovšem vyžaduje naučit se podrobně a diferencovaně sledovat jejich průběh. O tom, že je to hlavně pro studenty značně obtížné, svědčí rozbor následující hodiny v pátém postupném ročníku, věnované tematice »Tvoření slov příponami —ík, —ník, —č«. Hospitující obecně cítili neuspokojení, že jim »hodina nic nedala«, zdála »se prázdnou«, hlouběji však k podstatě věci nepronikli. Uvedeme jako příklad pouze některá fakta. Po desetiminutovém opakování dřívějšího učiva přechází učitelka k nové látce. Žáci čtou článek »Úderníci«, napsaný na tabuli, a na výzvu učitelčinu vyvolaný žák podtrhuje — velmi rychle a zběžně — slova s příponou —ík, ník, —č. Dále učitelka vysvětluje: »Našli jsme podstatná jména, která jsme utvořili příponami —ík, —ník, —č. Vidíme že význam těchto slov se mění. Podstatná jména, utvořená příponou —ík, znamenají osobu určité vlastnosti, jako mladík. Podstatná jména, utvořená příponou —ník, znamenají obyčejně osobu, která se o něco stará, jako rolník. Podstatná jména, utvořená příponou —č, znamenají osobu, která něco činí, jako krmič, topič. — Otevřte si knihy, přečtete rámeček!« Po tomto sotva pětiminutovém výkladu nové látky následovalo procvičování, při čemž se probrala cvičení 2, 3, 7, 9, 10 na

¹²⁾ O tom viz M. N. Šardakov, *Očerki psichologii učenijsa*, Učpedgiz, 1951, str. 198.

str. 30 učebnice »Český jazyk pro pátý postupný ročník«; po stručném seznámení s jevy pravopisnými i cvičení 12 na str. 31.

Co poskytne rozbor této hodiny, v níž mají žáci poznat a) nové slovo-tvorné přípony, b) seznámit se s jejich stránkou významovou, c) seznámit se i s jejich stránkou pravopisnou.

Právě z toho, že si učitelka dostatečně výrazně sama neuvědomila, že jde o vyvozování nových pojmů, nového učiva, vyplynuly základní nedostatky její práce. Jaké to byly nedostatky?

a) Žáci nedostatečně analysovali text (pouze najednou rychle podtrhli příslušná slova). Bylo však třeba, aby — různými metodami podle úvahy učitele — si uvědomili řádně slovní základ a příponu, dále různé přípony (zvláště podobné přípony — ík a — ník). Proto bylo třeba vést děti k podrobnému pozorování textu, analýze slov, abstrahování přípon, srovnávání přípon.

b) Když tato práce byla provedena, bylo třeba vést děti k tomu, aby se samy snažily vyčlenit to společné z různých slov se stejnými příponami, totiž významovou stránku těchto slov, pokud možno, pomáhat jim, aby na základě indukce sami dospěly k tomuto zobecnění. Tato cesta od příkladu k pojmu a pravidlu zde nebyla provedena. Učitelka nevedla děti procesy analýsy, abstrakce, srovnávání textu, syntésou, zevšeobecněním; neaktivisovala tedy jejich myšlení, nýbrž sama prostě učivo běžně sdělila, ale nevyvodila.

c) Tento postup by si byl ovšem vyžádal mnohem více času. Dané chyby určily i nedostatky ve struktuře vyučování hodiny. Příliš krátká část se věnovala výkladu nové látky.

d) Samo procvičování trpělo stejnými chybami jako výklad. Bylo málo uvědomělé, příliš zběžné. Na př. při cvičení 10. děti tvořily primitivní, většinou holé věty. Učitelka se spokojovala s povrchními odpověďmi, nedostatečně zdůvodněnými.

Rozbor jasně ukazuje, že podobné hodiny, jež nestimulují dostatečně myšlení dětí, znamenají podstatné narušení zásady uvědomělosti a aktivity žáků, a pochopitelně nezaručují hluboké osvojení vědomostí.

Zároveň je třeba uvést, že i slabší hodina, je-li dobře rozebrána, poukáže-li se na příčiny neúspěchu, může být velmi cenným poučením, nikoliv ztraceným časem. Naopak i dobrá hodina při povrchním rozboru poskytne nemnoho pro hlubší poznání učitelské praxe.

V ohledu aktivisace myšlení žáků se ve škole setkáváme s velikými rozdíly, znamenajícími odlišnou hodnotu učitelovy práce. Výrazně vyvstanou zvláště při rozborech hodin různých učitelů, věnovaných téže látce. Tak v jednom z 6. postupných ročníků při výkladu nové definice podmětu, se učitel omezil na tento postup. Po zopakování učiva národní školy vyšel z věty »Nastává podzim.« a konstatoval: »Letos se dozvíme, že podmět je původce děje. Co to znamená? To znamená, že od něho veškerý děj vychází.« Dále postupoval analogicky. Ve větě »Rolníci pracují společně« označil podmět za původce děje a na vlastní otázku, odkud vychází děj, který je vyjádřen slovem »pracují« si sám odpovídá: »Děj vychází od slova rolníci.« Dále se přechází k pojmu nositel děje, jenž se vykládá podobně.

V daném případě si učitel přes upozornění metodických statí neuvě-

domil, že pojmy nelze žákům prostě sdělit. Skutečné osvojení vědomosti, není-li to pouze ojedinělý fakt, není momentální odraz v hlavě žákově, nýbrž složitý a často nesnadný proces myšlení, jež je třeba řídit. Proto při hodnocení podobných hodin a případných radách kandidátu nebo učitele, má-li se mu opravdu pomoci, nejde pouze o to, jak se to většinou dělá, doporučovat určitý metodický postup pro danou hodinu, nýbrž nutno jeho pozornost orientovat na základní problematiku utváření pojmů, jejíž pochopení bude znamenat pomoc pro zásadní postup při výkladu kteréhokoliv nového učiva. Nejde tedy o recepty. V detailech se totiž může projevit respektování všeobecných požadavků v různých konkrétních metodických postupech.

Tak na př. při výkladu téže látky v jiné 6. třídě jsme se setkali s tímto řešením: Učitel si připravil na tabuli výrazy: vybírají brambory, nakládají na vozy, sklízí cukrovku, obracejí půdu. Vedl žáky k tomu, aby si uvědomili, že výrazy vyjadřují činnost, děj a aby hledali, kdo tu činnost, děj koná. Barevně se doplňují příslušná substantiva. Průběhem celé práce si žáci připomínají, že stanoví, »kdo děj koná, kdo je původcem děje«. A nakonec sami zjišťují, že si doplnili ve větě podměty. Odtud vyplývá již zřejmě závěr, že podmět je původcem děje. Podobně se vyvozují další pojmy definice. Je pochopitelné, že zásadní různost postupu se odráží i ve struktuře hodiny. Zatím co v prvním případě výklad nové látky zaplnil pouze několik minut, ve druhém si provádění analýsy, syntézy a zobecňování vyžádaly převážnou část hodiny.

Aktivisaci myšlení a vytváření jasných představ a pojmů napomáhá vhodně využití s r o v n á n í. Ve školské praxi ho zkušený učitelé používají poměrně často, je proto také třeba dobře zachytit jeho funkci při rozboru vyučovacích hodin. Často se však právě tyto důležité momenty pro osvojování vědomostí přehlíží.

Je tomu i v jiných případech, kdy se setkáváme s tím, že se podstatná hlediska zaměňují za vnější stránky. Bylo tomu na příklad tehdy, kdy o závěru hodiny bylo řečeno: »Protože zbyl čas, učitel procvičoval nově vyložené učivo na příkladech.« Ve skutečnosti však podstata nespočívala v tom, »že zbyl čas«, ale výrazně se projevovala snaha učitele dosáhnout jednoty zevšeobecnění a konkretisace, aby zajistil hluboké osvojení zákona. Indukcí proto vedl k obecnému závěru a deduktivním úsudkem vedl od obecného k dílčímu, k použití na jednotlivé případy. Hodina byla tedy tak organisována ve své struktuře, aby »čas zbyl«.

Neméně důležité při vyučovacím procesu je sledovat, jak učitel zajišťuje konkrétní obsah nových pojmů. Na národní škole jde ovšem o nejzákladnější zevšeobecnění, která jsou dostupná žákům tohoto věku. Je však třeba, aby každý pojem měl ve vědomí dětí jasný obsah. Někdy se setkáváme právě v této otázce se značnými nedostatky. Vyplývají právě z toho, že učitelé si neuvědomují problematiku a přenechávají vytváření pojmů vlastně živelnosti. Proto nakonec žákům není jasná řada pojmů, s nimiž se operuje. Tento jev, všeobecně známý z praxe, se projevil na př. i při výzkumu zeměpisných pojmů v 7. postupném ročníku s. učitelem Brožem. Někteří žáci se na př. domnívali, že ponorná řeka je taková, po níž plují ponorky, školy vysoké jsou školy

»vysokoposchodové«, povodí si pletli s povodní a rozvodí pro ně znamenalo, »když se řeka rozvodní«. Někdy učitelé pokládají pojmy za známé, na př. definici podmětu (podmět je původcem děje, nositelem děje a nositelem vlastnosti) pojem vlastnost. Ve skutečnosti se však ukázalo, že někteří žáci nevěděli přesně, co je to vlastnost. Pak ovšem vědomosti, které dále získávají při operacích s těmito neujasněnými pojmy, jsou velmi nepřesné. Proto v každém případě musí učitel rozhodnout, zda jsou děti připraveny předcházejícím vyučováním tak, že je možno přímo vytvářet pojmy na základě dříve získaných představ, anebo zda je nutno použít jednotlivých předmětů a vést děti jejich prostřednictvím k poznání obecného.

Pojmy ovšem nejsou něco neměnného. Při vyučování se neustále rozvíjejí, prohlubují a obohacují. Od prvotních nejprostších zobecnění prochází pojem dlouhou cestou vývoje až do moderních vědeckých názorů. Na tom se postupně podílí škola od prvního do jedenáctého postupného ročníku. Učitel pracuje obvykle se systémy pojmů a jeho postup někdy bývá značně složitý.

Při rozboru hodin je třeba alespoň základní rysy této práce odhalovat a hodnotit. Jako příklad uvedeme hodinu ústavy v 8. postupném ročníku na thema »Základy našeho hospodářství«, která je první hodinou v tematickém celku »Hospodářské zřízení ČSR« (8 hod.).¹³⁾ Přístup k rozboru hodiny s hlediska vytváření pojmů vede k tomu, že si především všimneme jádra hodiny, jejímž cílem bylo ukázat, že základem našeho hospodářství je státní a družstevní vlastnictví. Jak učitel postupoval? Především si uvědomil, že děti znají pojem socialistické vlastnictví, který byl vyvozen na předcházejících hodinách a že je třeba vyvodit pojmy státní vlastnictví a družstevní vlastnictví, podřídít je pojmu socialistického vlastnictví a ukázat na jejich rozdílné rysy. Proto metodou rozhovoru obnovil ve vědomí dětí jednak faktický materiál, který získaly na minulých hodinách, jednak se snažil vyvolat ty představy, které získaly ve svém praktickém životě. Přivedl je k tomu, že jmenovaly řadu jim známých národních podniků a družstev, jak je poznaly v místě svého bydliště v Praze II, vzpomněly na JZD a STS, které poznaly o prázdninách. Opíraje se o tyto představy, často velmi živé, učitel metodou rozhovoru, za účasti celé třídy, analysoval tato fakta, srovnával je, vyděloval společné rysy — a tak cestou indukce došli žáci k pojmu státní vlastnictví. Dále stejným způsobem na základě konkrétních a známých příkladů se srovnáním odlišuje státní vlastnictví od družstevního. Nakonec se děti dozvídají, že socialistické vlastnictví je jednak státní a jednak družstevní. Při rozboru je třeba obrátit pozornost na určitý moment v hodině, který ukazoval, že i pečlivě induktivně vyvozený pojem je třeba ještě dále prohlubovat a osvětlovat. Učitel totiž po vyvození přistoupil k novým pojmům poněkud s jiné strany: »Říkáme, že socialistické vlastnictví má dvě formy, které to jsou?« Ve třídě zavládly rozpaky. Teprve po chvíli následovala správná odpověď jednoho z nejlepších žáků. Dále bylo možno při rozboru sledovat, jak učitel

¹³⁾ A. M. Dostál, *Vytváření pojmů při vyučování ústavě ČSR a SSSR a význam zápisu pro tento proces*. SPN, 1955, str. 53—54.

postupoval při zevšeobecňování dále. Sjednotil uvedená fakta v hlubší syntésu: ukazoval totiž, že tyto dvě formy socialistického vlastnictví jsou základem našeho hospodářství. Tak dospěl k jádru hodiny a k svému cíli. Nyní už nebylo obtížné srovnáním vysvětlit podstatu soukromého vlastnictví a upozornit, jak je postupně zatlačováno.

Při hodnocení této hodiny je třeba zvlášť ocenit úsilí o vyvolání a správné využití konkrétních představ dětí, které se staly pevnou oporou pro vytváření složitých pojmů státního a družstevního vlastnictví. Řešení vztahu konkrétního materiálu a jeho zevšeobecnění bylo velmi promyšlené a cílevědomé. Osvojené pojmy měly pro děti zcela blízkou a konkrétní náplň, staly se odrazem té skutečnosti, kterou dobře znají. Na hodině bylo použito také beletrie. Učitel přečetl úryvek z Hečkovy knihy »Dřevěná dědina«. I její uplatnění bylo úzce spjato se základní problematikou vytváření pojmů. Učitel jí totiž použil tak, aby dětem ještě více přiblížila nově osvojené pojmy a aby přispěla i k vytvoření určitých citových vztahů k nim. Ukázal slovy autorovými, jak soukromé vlastnictví demoralisuje člověka, činí ho nelidským, dřevěným, kdežto socialistické vlastnictví podporuje rozvoj opravdu humánního vztahu mezi lidmi. Nebylo tedy ani tohoto prostředku použito náhodně, nýbrž sloužil myšlenkovému prohloubení a citovému podbarvení těch zobecnění, která tvořila jádro hodiny.

Jak bylo řečeno, zvláště výrazně na této hodině vystupuje cílevědomá práce učitele, jemuž se podařilo správně řešit vztah mezi konkrétním materiálem a jeho zobecněním. Je to otázka velmi závažná. Není-li totiž správně vystižen uvedený vztah, potom si žáci osvojují vědomosti pouze formálně — a tento formalismus, jak je známo, je škodlivý po stránce poznávací i výchovné. Někdy při tom býváme svědky pozitivního hodnocení hodin, které jenom zdánlivě a při povrchním pohledu jsou výchovně cenné. Jestliže na př. v 9. postupném ročníku žáci matou pojmy a na otázku učitelky: »Co stavíme proti romantismu?«, nazdařbůh odpoví »materialismus«, a je-li tento omyl »vysvětlen« takto: »Nesmíte to plést. Materialismus je filosofický směr a romantismus literární,« nezůstáváme na pochybách, že se učitel pohybuje pouze po vrcholcích abstrakce, za nimiž žáci nemají konkrétní opory.

Stejně metodicky nesprávná je ovšem i opačná krajnost, totiž jednostranné přeceňování konkrétního materiálu na úkor jeho zobecnění. I tento fakt nebývá vždy správně postřehnout při hodnocení vyučovacích hodin. Na př. často, hlavně studenti, velmi kladně vyzdvihují, že učitel použil řady názorných pomůcek. Při tom však si v jednotlivých případech neuvědomí, že na př. žáci nepochopili obecnou zákonitost, k níž měli být přivedeni, že tedy použití názorné pomůcky nejenom nesplnilo svou funkci, nýbrž udržovalo děti vlastně na nižší myšlenkové úrovni.

Problematika vytváření pojmů je značně složitá, a proto její zachycení při rozboru vyučovacích hodin bývá někdy obtížné. Je proto nutné cílevědomě usměrňovat pozornost na tyto otázky. Často studenti analysují hodiny tak, jak je vidět z následujícího příkladu hospitace na thema »Umění typisace« v 10. postupném ročníku: Učitelka zopakovala látku z minulé hodiny, dále opakuje, co je to romantismus, realismus, kritický realismus a socialistický realismus; žáci byli aktivní, ilustrovali svá tvrzení příklady

z literatury; nakonec (v 7 minutách) vyložila látku o typisaci. Hodina byla zajímavá, všem se líbila. Nikdo však nepostřehl, že to, co bylo uváděno jako konkrétní materiál, šlo mimo jádro a vlastní cíl hodiny. Ve skutečnosti nové, velmi obtížné a abstraktní pojmy nebyly vyvozeny na některém díle žákům známém. Jestliže by si učitelka byla uvědomila, že jádrem hodiny musí být soustava pojmů určená tematem hodiny (napísaným v daném případě na tabuli), a že je třeba postupně za účasti celé třídy k nim dospívat, pak by poměr konkrétního a abstraktního materiálu a spolu s tím i celá struktura hodiny musely být řešeny jinak.

Je nutno všimnout si i toho, jak učitel zařazuje pojmy do nových souvislostí a vztahů a jak je diferencuje od ostatních pojmů. Je to důležité zvláště tehdy, užívají-li určitých slov nebo pojmů žáci v běžném životě v jiném významu nebo v jiné věcné souvislosti. Na tuto otázku upozorňuje na př. M. I. Krugljak, který ve své studii »Jak se učením vytvářejí u žáků pojmy« uvádí takovýto příklad. Když po výkladu o vztazích mezi členy rodu se učitel zeptal: »Jaké byly vztahy mezi členy rodu?«, uslyšel takovou odpověď: »Vztahy byly celkem dobré« a po chvílce ještě žák dodal: »Měli k sobě dobré vztahy.«¹⁴⁾ Použil tedy pojmu vztahy nikoliv tak, jak to vyplynulo z výkladu nového učiva, nýbrž tak, jak běžně užíval tohoto slova v denním životě, v rodině, mezi kamarády.

Podobný jev možno pozorovat ve školní praxi velmi často. Proto je třeba zvlášť dbát na to, aby se pojmy dostatečně začlenily do nových souvislostí a vztahů. Někdy je to pro žáky proces velmi obtížný. Svědčí o tom na př. výsledky, získané při dílčím výzkumu s. Dostála vyučování ústavě v 8. postupném ročníku. Učitel velmi pečlivě, induktivní metodou za účasti celé třídy vyvodil pojem stát s definicí, že »stát je nástroj k udržení nadvlády jedné třídy nad třídou druhou«. Při zjišťování kvality vědomostí, které si žáci podrželi, se zjistilo, že mnozí, hlavně střední a slaběji prospívající, na otázku, co je to stát, odpovídají: »Stát je území, na kterém žijí lidé, kteří mluví stejným jazykem...« Velmi výrazně se tedy projevoval vliv vyučování zeměpisu, kde si žáci osvojili pojem stát v jiných souvislostech. Toto zeměpisné pojetí se velmi houževnatě udržovalo přes úsilí učitele, nahradit je novou definicí. V daném případě k tomu nepochybně přispívalo i to, že definice státu, charakterisující jeho třídění funkci, je pro žáky tohoto věku velmi abstraktní, a proto obtížná.

Rovněž je velmi závažné tam, kde je k tomu příležitost, správně zhodnotit význam praxe při zevšeobecňování. Praxe totiž pomáhá vytvořit ve vědomí žáků přesné představy a pojmy, usnadňuje pochopit spojitosti a zákonitosti přírodních jevů. Na př. jestliže při práci na školním pozemku pozorovaly děti vznik plodu z různých květů, pak mnohem snáze zvládnou pojem »plod« než tehdy, seznamují-li se s tímto učivem pouze na hodině.

Bylo by možno uvádět řadu dalších otázek, náležejících k uvedené problematice. Neklademe si však za úkol provést vyčerpávající výklad. Jde pouze o to, abychom zaměřili pozornost analyzujících hodin skutečně

¹⁴⁾ *Sovětská věda, pedagogika-psychologie*, 1955, č. 5, str. 460.

k jádru vyučovacího procesu, v němž zevšeobecňování vědomostí, vytváření pojmů, vyvozování pravidel, zákonů, formulace hlavní idey literárních děl atd. tvoří článek velmi závažný.

4. Upevňování vědomostí žáků.

Žáci si ovšem při vyučování nejenom osvojují vědomosti, nýbrž musí si je také zapamatovat. »Zapamatování vědomostí je v podstatě neoddělitelné od procesu, v němž jsou osvojovány. Čím hlubší je vjem a čím jasnější pojem, tím trvaleji si jej zapamatujeme, a naopak, čím trvaleji si žáci pamatují, tím úspěšněji si osvojují novou látku.«¹⁵⁾ I této stránce vyučovacího procesu věnujeme při rozboru vyučovacích hodin bedlivou pozornost.

Pevné osvojení vědomostí záleží především na jasnosti a přiměřenosti látky. Dále důležitý je praktický smysl zapamatování. Žák si lépe pamatuje, ví-li, že jeho vědomosti jsou základem pro získání vědomostí dalších. Veliký význam má i postup při upevňování vědomostí, jež je v podstatě upevňováním dočasných spojů, které se vytvořily při osvojování učiva v kůře velkých mozkových polokoulí.

Na většině hodin můžeme pozorovat upevňování učiva bezprostředně po výkladu. Protože zájem o opakované učivo se obvykle snižuje, zkušení učitelé používají metod, jimiž žáky aktivisují; kladou otázky, které vyžadují určité samostatné myšlenkové činnosti, ukládají reprodukci vybrané části látky, žádají provést srovnání, sestavit plán, schema a pod. Veliký význam pro pevné osvojení vědomostí má zvláště jejich použití v praxi.

I při rozboru této části vyučovacího procesu povedeme nerozčleněný pohled, který často nevidí v běžném opakování na počátku hodiny nic zájímavého k diferencovanějšímu přístupu. Pomůžeme na př. všimnout si a pochopit význam střídání a používání různých metod. Tak na hodině češtiny učitelka, dříve než přistoupila k nové látce o zájmenech přivlastňovacích, stručně frontálně zopakovala dosavadní vědomosti žáků o zájmenech, dala určovat zájmena, která si předem připravila na tabuli, tvořit na ně věty, u zájmen neurčitých analyzovat, jak jsou tvořena; provedla krátké pravopisné cvičení a jeho rozbor. Podrobnější rozbor blíže ujasní smysl tohoto opakování: nejenom pomůže učitelce zařazovat vědomosti dětí do širších souvislostí, učí používat vědomostí v praxi, upevňuje pravopisné návyky, vytváří půdu pro spojení nového učiva s učivem předcházejícím, nýbrž i nutí děti přemýšlet, zajišťuje aktivní účast a zájem celé třídy.

Upevňování vědomostí slouží rovněž zobecňující opakování, které vede i k systemisaci vědomostí určitého tematického celku, většího celku učiva nebo látky celého roku.

Nemáme možnost pojednat podrobněji o dalších etapách vyučovacího procesu. Uvedeme je tedy alespoň stručnou zmínkou, abychom jej zachytili v jeho úplnosti.

5. Vytváření dovedností a návyků.

V bezprostřední spojitosti s upevňováním vědomostí je vytváření dovedností a návyků. Jak je známo, návyky se vytvářejí mnohonásobným cvičením. Při vyučování si žáci osvojují vedle dovedností a návyků inte-

¹⁵⁾ I. T. Ogorodnikov—P. N. Šimbirjov. *Pedagogika*, SPN, Praha, 1952, str. 95.

lektuálního charakteru i pohybové dovednosti a návyky. Jejich význam vzrůstá spolu s úkoly polytechnické výchovy a spolu s přípravou žáků k praktické činnosti.

6. Prověřování osvojených vědomostí, dovedností a návyků.

Prověřování osvojených vědomostí, dovedností a návyků slouží učitelé nejenom jako kontrola práce žáků i jeho vlastní činnosti. Vede i k prohlubování vědomostí, dovedností a návyků, působí výchovně a zařazuje se tedy jako článek do vyučovacího procesu. Tato funkce se však často podceňuje, a proto se mu nezřídka věnuje příliš malá pozornost jak v přípravě učitele na hodinu, tak i při jejich rozboru a hodnocení. Řešit pedagogicky správně tuto část hodiny nebývá často úkolem snadným, a proto se nezdá zcela správné, že na př. při výstupech studentů Vysoké a Vyšší pedagogické školy se prověřování a zvláště hodnocení vědomostí žáků redukuje na míru co nejmenší.

Z toho, co až dosud bylo uvedeno, vyplývá, že každý z článků vyučovacího procesu je složitým jevem, který se může uplatňovat velmi mnohotvárně. Přitom však není třeba zvláště zdůrazňovat, že ve skutečnosti je vyučování celistvý proces, jehož články velmi úzce spolu souvisí. Na jednotlivých hodinách se mohou vyskytnout buď všechny nebo pouze některé z nich v různém vztahu. A jedním z podstatných úkolů rozboru je právě ukázat a zhodnotit, jak se tento proces projevil na hodině a jak přispíval k plnění vytčených úkolů.

Závěr.

Problematika rozboru vyučovacích hodin je velmi složitá a mnohostranná. Nebylo proto možno a ani nebylo v našem úmyslu zachytit všechny důležité otázky, které zasluhují pozornosti při rozboru vyučovacích hodin: jde na př. o výchovné působení vyučování, o typy a strukturu vyučovací hodiny, o jednotlivé metody, o chování žáků a pod.; ponechali jsme stranou i mnohé metodické problémy, které vznikají při přípravě mladých učitelů.

1. Cílem dané práce byl především pokus ukázat na nutnost přistoupit k hlubšímu teoretickému řešení problematiky rozboru vyučovacích hodin, má-li rozbor skutečně plnit ty úkoly, které mu náleží.

2. Vycházeli jsme z poznání, že jedním z hlavních problémů je dovednost vidět v pedagogickém procesu vše, co skutečně obsahuje. Je to úkol i psychologicky náročný, neboť znamená v podstatě provést cestu od konkrétního jevu, příkladu, od jednotlivé hodiny k nalezení obecného, abstraktnějšího. Při tom je obtížné v oblasti složitých pedagogických jevů vyčlenit obecné rysy a odlišit je od konkrétního obsahu. Právě z téhož důvodu je obtížná i opačná cesta od teorie k jejímu promítnutí do praxe, do jednotlivých případů. Zvláště pro studenty je obtíž, najít výraz teorie v praxi a uvědomit si jejich spojení, znásobena tím, že sami mají ještě málo konkrétních zkušeností, takže si závažnost a význam mnohých faktů neuvědomují ani tehdy, když je přímo pozorují. Nutno je tedy cílevědomě vést k náležitému zobecnění toho, čeho se prakticky používá.

3. Proto jsme se soustředili pouze na jeden okruh otázek. Snažili jsme

se ukázat, že od prvního popisu vyučovacích hodin nutno přejít k hlubší analýze, a to na základě pochopení podstaty vyučovacího procesu. Při tom našim východiskem je pohled na vyučovací proces jako na vzájemný vztah mezi vyučováním, činností učitelovou a učením, t. j. poznávací činností žákovou. Snažili jsme se sledovat je podrobněji v jednotlivých článcích vyučovacího procesu: při vzbuzování zájmu o práci; při řízení vnímání a vytváření představ; při zobecňování; při upevňování vědomostí, vytváření dovedností a návyků i při prověřování vědomostí, dovedností a návyků.

4. Domníváme se, že hlubší a detailnější přístup k vyučovacímu procesu umožní postupně přejít od celkového, málo rozlišeného pohledu na hodiny, — kdy často vystupovaly do popředí místa nápadná, náhodně vzbuzující zájem, povrchní hodnocení a různá receptářská tvrzení, — k diferencovanějšímu rozboru vyučovací hodiny, jenž se cílevědomě bude orientovat na její skutečné jádro.

5. Zároveň nám uvedená práce pomohla uvědomit si některou další problematiku a aspekt jejího řešení. Za nejzávažnější pokládáme nutnost hlubšího výzkumu otázek spojení pedagogické teorie s praxí, jež mají zásadní význam pro přípravu učitelů všech stupňů.

LITERATURA

1. Almazovová T. A., *Jak pracovat na soustavě pojmů v první třídě*. SPN, Praha, 1954, str. 41.
2. Becher H., *Über Unterrichtsvorbereitung des Lehrers*. »Pädagogik«, 1956, č. 4.
3. Čerevkov M. A., *Nagljadnost v obučeniji učaščichsja dviženijam*. »Sovetskaja pedagogika«, 1956, č. 10, str. 12—23.
4. Danilov M. A., *Suščestvennyje storony processa obučenija*. »Sovetskaja pedagogika«, 1955, č. 11, str. 18—35.
5. Dostál A. M., *Vytváření pojmů při vyučování ústavě ČSR a SSSR a význam zápisu pro tento proces*. SPN, Praha, 1955, str. 132.
6. Florinová J. A., *O řízení procesu vnímání dítěte předškolního věku v průběhu vyučování*. »Sovětská věda«, řada Pedagogika-psychologie, 1953, č. 2, str. 171—193.
7. Gončarov N. K., *Vyučovací proces v sovětské škole ve světle marxisticko-leninské teorie poznání*. »Pedagogika«, 1954, č. 1, str. 30—44.
8. Ivanov S. M., *Analiz uroka*. »Voprosy sovetskoj didaktiki«. Sv. IV, Izd. APN RSFSR, Moskva 1950, str. 365—381.
9. Red. Kairov I. A., Gončarov H. K., Jesipov B. P., Zankov L. V., *Pedagogika*. Gos. uč.-ped. izdat., Moskva, 1956, str. 435.
10. Krugljak M. I., *Jak se učením vytvářejí u žáka pojmy*. »Sovětská věda«, řada Pedagogika-psychologie, 1955, č. 5, str. 452—465.
11. Poljanskij S. N., *Praktičeskije zanjatija po pedagogike*. V. sb. »Opyt pedagogičeskoj praktiki, red. K. I. Lvov, Gos. uč.-ped. izd., Moskva, 1950, str. 128—143.
12. Poljanskij S. N., *Školní praxe studentů*, SPN, Praha 1952, str. 190.
13. Skatkin M. N., *Naučnyje osnovy metodiki prepodavanija jestestvoznanija v načal'noj škole*. »Izvestija«, APN RSFSR, M. L. 1946, č. 4, str. 111—176.
14. Šardakov M. N., *Očerki psihologii učenija*. Učpedgiz, 1951, str. 198.
15. Tardy V., *Psychologie dítěte a dospívající mládeže*, učební text pro vysoké školy, SPN, Praha, 1955, str. 154.

16. Red. Zankov L. V., *Opyt issledovaniya vzaimodejstviya slova i nagljadnosti v obučeniji*. Izd. APN RSFSR, Moskva, 1954, str. 272.

Ярмила Прохазкова:

Некоторые вопросы анализа уроков

Резюме

Задача этой работы состоит в том, чтобы содействовать повышению уровня анализа уроков для того, чтобы этот анализ мог надлежаще выполнять те задания, которые возлагаются на него работой в школе. Эти вопросы по существу касаются всех работников школы, преподавателей, директоров и их заместителей, а также и инспекторов. В особенности же она имеет большое значение для будущих преподавателей всех типов школ.

Анализ целого ряда недостатков, выявленных в практической работе (поверхностная характеристика работы учителя и связанная с этим неправильная и поверхностная оценка его работы, одностороннее внимание к внешним к эффективным сторонам урока, шаблонный и ремесленный подход к методике) позволяет выявить их общее ядро. Автор считает, что главная трудность заключается в недостаточном умении видеть в процессе обучения все, что в действительности в нем содержится. Это задача психологически очень трудна, так как в сущности она заключается в том, чтобы проследовать путь от конкретного явления, примера, отдельного урока, к отысканию общего, более абстрактного. При этом в области сложных педагогических явлений трудно выделить общие черты и отличить их от конкретного содержания. По этим же основаниям труден и обратный путь от теории к ее внедрению в практическую работу, в отдельные случаи. В особенности для студентов трудно найти выражение теории в практике, так как они не уясняют важности и значения некоторых факторов даже и тогда когда наблюдают их непосредственно.

В статье поэтому делается попытка показать путь к более глубокому анализу уроков на основе уяснения существа процесса обучения. При этом исходным пунктом является подход к процессу обучения как к взаимодействию между обучением, т. е. деятельностью учителя, и учением, т. е. познавательной деятельностью ученика. На основе простых примеров из школьной работы в статье объясняются подробно некоторые вопросы анализа урока: возбуждение интереса к работе, привлечение внимания и образование представлений, обобщение, укрепление знаний, приобретение навыков и проверка знаний и навыков.

В заключение в статье обращается внимание на необходимость более глубокой разработки вопросов соотношения теории педагогики с практической работой, что имеет огромное значение при подготовке учителей всех степеней.

Jarmila Procházková:

Some Questions Concerning Lesson Analysis

Summary.

The aim of this work is to contribute to raising the standard of lesson analysis in order that the analysis may fulfil the tasks it has in school practice. The problems involved concern in fact all teachers, headmasters and their deputies, as well as inspectors; it is of particular importance for the preparation of future teachers in all types of pedagogical schools.

An analysis of a number of shortcomings that occur in practice (a superficial description of a teacher's work, which involves a wrong and superficial appraisal of the teacher's procedures, unilateral attention given to the outward and impressive aspect of the lesson, a hackneyed and craftsman-like approach

to teaching methods), leads to determining their common feature. The author believes that the main difficulty lies in the inadequate aptitude to see in the pedagogical process all that it really contains. It is a difficult task from the psychological point of view, for it actually means to pass all the way from a concrete phenomenon, an example, a single lesson, to find the general, the more abstract. And in the field of complicated pedagogical phenomena it is difficult to point out the general features and differentiate them from the concrete content. For the same reason the opposite way from theory to its practical application in individual cases is equally difficult. Especially for students the difficulty of finding the expression of theory in practice and realizing the connexion between the two is increased by their failure to realize the importance and significance of many facts even when they are directly observing them.

In this work therefore an attempt is being made to indicate a way to a deeper analysis of lessons, namely on the basis of grasping the substance of the teaching process. In doing so the basic starting point must be seeing the teaching process as a mutual correlation between teaching, that is the teacher's activity, and learning, that is the pupil's activity. On the basis of individual examples from classroom practice the author is trying to give a more detailed clarification of some questions concerning the analysis of lessons, namely in arousing interest in work, in the guidance of reception and formation of ideas, in generalization, in consolidating knowledge, in the formation of skills and habits, and in testing knowledge, skills and habits.

In conclusion the author draws attention to the necessity of a more profound solution of questions concerning the connexion of pedagogical theory with practice, which are of utmost importance for the training of teachers of all grades.