

Všechno žactvo je vzděláváno v základech věd a umění, zvláštní schopnosti individuální, vědní i umělecké se uplatňují v mimotřídní a mimoškolní výchově.

Vybudovati soustavu základů individuální estetické výchovy v soulase s věkem a zvláštnostmi nadání žactva je důležitý cíl a prostředek všestranné socialistické výchovy.

Z uvedených zásad vyplývá potřeba zjišťovati na škole všeobecně vzdělávací skutečný stav estetické výchovy, zjišťovati stav učebnic, čítanek po stránce estetického obsahu, metody a obsah vzdělání učitelstva na pedagogických učilištích a vypracovati soustavný program

a) estetického osvojení uměleckých děl minulosti a přítomnosti podle typického úsporného výběru, a to ve všech oborech umění pro všechno žactvo všeobecně vzdělávací školy,

b) nové organizace zvláštních esteticko-výchovných kroužků.

POJMOVÁ SYSTEMISACE UČIVA JAKO ZÁKLAD TRVALÝCH A HLUBOKÝCH VĚDOMOSTÍ

(Z prací kabinetu pedagogických věd ČSAV)

Dr HANA SYCHROVÁ, kabinet pedagogických věd ČSAV, Praha

Ú v o d

Na X. sjezdu KSČ byl znovu zdůrazněn význam školy pro další rozvoj našeho hospodářského i kulturního života, pro zajištění rychlého postupu k socialismu. Soudruh ministr Štoll ve svém diskusním příspěvku k hlavnímu referátu s. Novotného uvedl, že *kriteriem při posuzování práce školy se musejí stát trvalé a hluboké vědomosti žáků*. Naši pokrokoví učitelé v minulosti i pokroková pedagogická věda kladli vždy týž požadavek na práci školy; ovšem praktického a všeobecného výrazu dochází teprve při budování socialismu, kdy žáci jsou cílevědomě vychováváni k pravdivému poznání přírody a společnosti a všichni bez rozdílu si mají trvale osvojit všechny potřebné vědomosti.

Vyzval-li s. Antonín Novotný v hlavním sjezdovém referátu pedagogickou vědu k zvýšenému úsilí pomoci škole, pak v problému trvalých a hlubokých vědomostí musíme nutně vidět věc základního významu pro socialistickou školu; je to otázka, která očekává řešení jak od pedagogické vědy, tak od učitelů a od všech, kdo mají škole v její práci pomáhat — ČSM i PO, vychovatelů i rodičů. Je tu i jádro uvědomělé morální výchovy, zalčené nikoli na slepém drillu a mechanických morálních pravidlech, nýbrž na hlubokém chápání požadavků společnosti na každého jednotlivce, vyplývajících z poznání zákonitého vývoje přírodního a společenského.

Úkol dát žákům hluboké a trvalé vědomosti byl X. sjezdem KSČ jasně vytyčen, ale je třeba si uvědomit, že je to otázka složitá a že bude zapotřebí aktivní účasti mnoha pracovníků, aby mohla být úspěšně rozřešena v teorii i v praxi. Nepůjde přitom jenom o vypracování nějakých předpisů, nýbrž o to, abychom stále hlouběji pronikali k objektivním zákonitostem vyučovacího procesu a k tvořivé aplikaci těchto zákonitostí.

Pochopení obecných zákonitostí je důležitější než sestavování ztrnulých pravidel a předpisů bez předběžných znalostí těchto zákonitostí. Nadto výchova a vyučování je práce s živými lidmi, u nichž každý člověk je jiný

a je ve vývoji. A proto je to proces, jež lze těžko vtěsnat do šablon, je to proces nanejvýš individualisovaný, proces stejně tvůrčí jako vědecká a umělecká tvorba. Učitel, který se spokojuje se schematickými pravidly a předpisy a nesnaží se pronikat do podstaty věci, ocine se často v úzkých, jakmile narazí na něco méně obvyklého. Naproti tomu učitel, který zná *zákony* vyučovacího a výchovného procesu, dovede si poradit i tam, kde je postaven před samostatné řešení problému docela nového. Cesta za hlubokými a trvalými vědomostmi — to je cesta za tvořivějším vyučováním a současně cesta za zvědečtím vyučováním.

Pokusme se analyzovat, v čem s vědeckého hlediska spočívá problém hlubokých a trvalých vědomostí, a zjednat si vědecký přístup k vyučovacímu procesu v souhlase s dialekticko-materialistickou filosofií. Na základě analýsy chceme pak přistoupit ke konkrétní výzkumné práci s jasným cílem: jejím úkolem bude přispět aspoň částečně k odhalování objektivních zákonitostí vyučovacího procesu.

Při analýze budeme používat materiálu získaného při vyučování dějepisu ve školním roce 1953—1954, kdy se vyučovalo podle přechodných osnov. Jde zatím jenom o materiál z několika orientačních výzkumů, provedených pomocí kontrolních písemných zkoušek při dějepisném vyučování v 6. třídě, kde začíná systematické vyučování dějepisu. Kontrolní písemné práce byly provedeny na šesti pražských školách koncem školního roku, kdy žáci měli zopakovanou látku za celý školní rok. Při tomto orientačním výzkumu dostali žáci vždy tři až pět otázek; žáci byli většinou rozděleni na oddělení A a B. Otázky je možno pro přehlednost zhruba utříditi do tří kategorií: na otázky týkající se problémů politicko-ekonomických, otázky týkající se problémů kulturně politických a otázky po chronologických a zeměpisných údajích.

V první kategorii byly tyto otázky:

1. Kdo byl faraon; jak vládl a udržoval své poddané v poslušnosti?
2. Kdy, kde a jaké reformy provedl Solon? Jaký účel měly tyto reformy? Provedl někdo podobné reformy v Římě?
3. Vysvětlíte, kdo byli plebejové a kdo nobilové?
4. Odkud čerpal římský stát své bohatství (v době svého rozkvětu) a jak se na tomto bohatství podílely jednotlivé vrstvy společnosti?
5. Kdo byli koloni, kdy a proč došlo k vytvoření kolonátu? Jaký byl rozdíl mezi kolonem a otrokem?

V druhé kategorii byly tyto otázky:

1. Proč věřili starověcí lidé v bohy a různé nadpřirozené síly?
2. Který hrdina řeckých bájí se vám nejlépe líbil a proč? Jaké měl vlastnosti?
3. Proč se lidu v Řecku líbily Aristofanovy komedie?
4. Znáte nějakou postavu starověkých dějin, která bojovala proti vykořisťovatelům? Co můžete o této postavě říci?

V třetí kategorii byly tyto otázky:

1. V kterém století došlo k válkám řecko-perským?
2. V kterém století došlo k válkám punským? Jak dlouho asi trvaly?
3. Kde se rozprostíralo starověké Řecko a jeho kolonie?
4. Kde se rozprostíralo starověké římské imperium?

Otázek bylo více proto, aby učitelům byla dána možnost vynechat tu otázku, která se vztahovala k látce méně probírané nebo neopakované. Oriaentační výzkum byl prováděn u učitelů zkušených, pokládaných vesměs za velmi dobré.

Uvádíme otázky hned na začátku, abychom mohli čerpat z odpovědí žáků jako z materiálu sloužícího ke konkrétní analýze vyučovacího procesu. Znovu upozorňujeme, že šlo pouze o malý orientační výzkum, který nám měl poskytnout určité zkušenosti pro přípravu většího systematického výzkumu dějepisného vyučování.

Jsmo přesvědčeni, že analýza vyučovacího procesu nám po čase umožní dobrat se vědeckých závěrů. Je třeba najít cestu, jak analyzovat učební látku, najít základní elementy, s nimiž je pak možno pracovat.

Pojmy — základ hlubokého poznání

Při vyučování žáci pod vedením učitele poznávají skutečnost přírodní i společenskou a toto poznání, i když svým způsobem zvláštní, podléhá v podstatě též zákonitostem, jako lidské poznání vůbec. Pro poznání člověka, jak se vyvíjí ve fylogenesi a ontogenesi, je příznačné, že člověk na základě poznání jednotlivého dovede zevšeobecňovat, že jeho řeč i myšlení obsahuje řadu zobecnění, jež vystihují podstatné znaky jednotlivých předmětů a jevů. Stále dokonalejší abstrakce dává člověku možnost pronikat hlouběji od jevu k podstatě, od poznání na př. jednotlivého stromu — borovice, jedle, jabloně — k určení nejpodstatnějších znaků zahrnutých pod rodový pojem strom. Poznání jednotlivých orgánů státní moci — úřadů, vojska, policie, soudů, třídního rozvrstvení, územního rozložení — vede k zevšeobecnění v pojmu určitého státu; tento pojem opět dovoluje hlouběji vnikat do skutečností států různých, ať historicky či místně; dovoluje zapamatovat si trvale podstatné a obecné znaky států.

Lenin ve Filosofických sešitech o tom říká: »Tak již... nejprostší tvoření pojmů (soudů, úsudků etc.) znamená stále hlubší a hlubší poznávání objektivní souvislosti světa s člověkem.«¹⁾

Pojmové myšlení tedy prohlubuje poznání člověka, ať už je to poznání člověka dospělého nebo školáka.

To, že pojem je základní složkou učební látky, uvědomuje si podle našich zkušeností dosud velmi málo učitelů; je dosud málo obvyklé analyzovat látku při přípravách na vyučování s hlediska pojmů.

Nelze ovšem tvrdit, že pojmy tvořené jakýmkoliv způsobem pomáhají prohlubovat poznání: platí to jenom o pojmech tvořených v soulase se skutečností. Rozdělili jsme výklad o tvoření pojmů na tři oddíly, v nichž zachytíme s hlediska vyučovacího procesu tři nejdůležitější zásady tvoření pojmů.

a) Pojem se vytváří postupem od jednotlivého k obecnému.

b) Pojem se vytváří shrnutím podstatných znaků věcí a jevů.

c) Pojem se vytváří v dialektické souvislosti se všemi ostatními pojmy.

Ani jedna z těchto zásad nemůže být přirozeně chápána izolovaně od ostatních.

a) Vytváření pojmu postupem od jednotlivého, konkrétního k obecnému, abstraktnímu

Nikde na světě neexistuje strom nebo stát sám o sobě, hmota sama o sobě, nýbrž vždy jen jednotlivě, konkrétně; strom, jako na př. určitá borovice, stát, jako na př. stát československý, hmota, na př. jako dřevo určité borovice a pod. Právě tak v učební látce našeho orientačního výzkumu nikde neexistoval řád otrokářský jako takový — nýbrž byly to konkrétní hospodářské a společenské poměry v Egyptě, Řecku, Římě atd. v určité době.

Lenin o tom říká: »Obecné existuje jen v jednotlivém, skrze jednotlivé.«²⁾

1) V. I. Lenin, Filosofické sešity, SNPL, Praha, 1953, str. 147.

2) V. I. Lenin, Filosofické sešity, SNPL, Praha, 1953, str. 321.

Pro vyučování má tato skutečnost mimořádný význam. Žáci se neučí o otrokářském řádu jako o sobě samém, ale po pečlivém seznámení s konkrétními otrokářskými státy dojdou k pojmu otrokářský řád.

Jak žáci dovedou konkretisovat historické údaje, jak přesné mají představy o konkrétních podmínkách otrokářského řádu, k tomu byly v našem výzkumu zaměřeny nejvíce otázky týkající se údajů zeměpisných a chronologických.

»Kde se rozprostíralo starověké Řecko a jeho kolonie?« Tak zněla jedna z otázek, jimiž jsme chtěli zjistit, do jaké míry jsou žáci s to orientovat se zeměpisně, kam umísťují události probírané v dějinách starého Řecka. Odpovídali žáci ze čtyř tříd, celkem 76 žáků. Mezi jednotlivými třídami byly dost značné rozdíly — v jedné třídě, kde učitelka málo užívala mapy, udává z 15 žáků jen jediný Balkánský poloostrov. Ostatní mají velmi mlhavou představu — většina píše na poloostrově Malajském (který si pletou s názvem Balkánského poloostrova). Jiní určují, že starověké Řecko bylo na řece Tibetu (patrně Tibeře); pletou si zřejmě Řecko a Řím. Pokud jde o kolonie — jenom jediný žák souhrnně odpovídá: v Malé Asii a na poloostrově Apenninském; jinak jsou odpovědi velmi kusé a žáci přisuzují Řecku i Koreu a Maltu.

V ostatních třech třídách - 51 žáků - je situace trochu lepší. Čtyřicet žáků správně určuje polohu vlastního starověkého Řecka a 16 žáků buď ne-odpovídá vůbec, nebo označují Itálii a Malou Asii jako zeměpisnou polohu vlastního Řecka. Pokud se týče kolonií, nikdo nedává plnou odpověď. Vynechávají úplně kolonie při Černém moři a větší část žáků zapomíná na kolonie na Apenninském poloostrově. Dva žáci soudí, že Řecko nemělo kolonie, »protože nebylo výbojně«, 15 žáků neodpovídá buď vůbec, nebo zcela špatně (zcela špatně určuje jak polohu vlastního Řecka, tak kolonií).

Výsledek: ze 75 žáků 41 žáků udává Balkánský poloostrov jako území starověkého Řecka; ani jeden žák nedovede správně určit všechny řecké kolonie.

Při ústním zkoušení žáci jednotlivě vyvolaní se nedovedli bezpečně orientovat na vyvěšené mapě.

Pokud jde o druhou otázku o rozloze římského imperia, odpovědi byly podobné. Jenom jedna žačka z 55 žáků dává odpověď, již možno označit za úplnou: »Itálie, Sicílie, Kartago, Španělsko, obě Gallie, Dacie, část Slovenska, Přední Asie, Balkán, část Anglie.« 26 žáků dává správně, ale méně úplné odpovědi. 28 žáků odpovídá nesprávně (pletou si Řím s Řeckem a pod., nebo neodpovídají).

Žáci ve zkoumaných třídách nemají tedy jasno o zeměpisné poloze hlavních států probíraných v dějepise v 6. třídě. Těžko potom odpovídají na př. na otázku »Odkud čerpal římský stát své bohatství?«, nemají-li jasnou představu o množství římských provincií. Ze 17 žáků jenom tři odpověděli, že Řím čerpal své bohatství z válek a provincií, ostatní uváděli jenom války a válečný lup jako zdroj bohatství římského státu. Nedostatký zeměpisné lokalizace se nahodile ukázaly i v odpovědích na ostatní otázky.

Ve znalosti chronologie není situace o nic lepší. Na otázku »V kterém století došlo k válkám punským a jak dlouho asi trvaly?« nebyla žádná odpověď zcela přesná. Z 39 žáků jen 2 žáci psali 3. st. př. n. l. a trvání asi 100 let; 18 žáků udává správně aspoň jeden příznak (století, trvání). 19 žáků neudává správně ani jeden příznak nebo vůbec neodpovídá (někteří žáci píší 4000 př. n. l., ve 12. století, trvaly asi tři roky a pod.).

V otázce »V kterém století došlo k válkám řecko-perským?« z 54 žáků jen 6 správně určuje 5. století př. n. l.

Není jistě nutné, aby žáci znali spousty dat, ale je nutné, aby stěžejní chronologické údaje pomohly žákům lépe konkretisovat obecnější pojmy, jako je na př. otázka rozdílu mezi otrokářskou společností egyptskou a da-

leko pozdější antickou a pod. Nebo dokonce, domnívají-li se žáci, že k válkám punským došlo ve 12. stol. n. l., pak těžko bude mít pojem otrokářský řád konkrétní obsah. To není nahodilé, že otrokářský řád v takové a takové formě byl ve 3. tisíciletí před n. l. v Egyptě, že jiný byl v Řecku a jiný pak v Římě na př. ve 2. stol. před n. l.

Mají-li žáci mít jasno o dějinném vývoji, nemohou opomíjet ani základní chronologické nebo zeměpisné údaje. Proto v usnesení ÚV VKS(b) z r. 1934 se říká, že správné vyučování dějepisu předpokládá »zachování historicko-chronologického postupu ve výkladu historických událostí s povinným upevněním důležitých chronologických jevů, historických činitelů, chronologických dat v paměti žáků«.

V našem výzkumu ovšem ani zdaleka není zacyceno celé bohaťství problematiky související s vytvářením konkrétních představ o jednotlivých historických jevech. Při vyučování historii je v tomto ohledu zvlášť složitá situace, rozdílná od vyučování v předmětech přírodovědných. Vytváření jasných konkrétních představ je totiž základní předpoklad pro vytváření jasných zobecňujících pojmů. Skatkin, významný současný sovětský pedagog, definuje *představu* takto:

»Představa je obrazem předmětu, který vzniká v našem vědomí za nepřítomnosti samého předmětu.«³⁾

Představa vzniká na základě předchozích počitků a vjemů, které se člověku vtiskují do paměti. Tak »jednotlivé« v přírodních vědách lze žákům velmi názorně předvést; lze ukázat modely, vycpaná zvířata atd. V historii jako společenské vědě je situace složitější — těžko demonstrovat na př. život v starém Řecku, Egyptě a pod. — ale i tu lze pro konkrétní jednotlivé jevy mnoho udělat — od konkrétního výkladu v učebnici přes názorné pomůcky, k beletrii, museu, filmu atd. Jde o to, aby žádný obecný pojem *nezůstal pro žáky jenom obecným*, a aby vždy učebnice i učitelé *panutovali* na vytváření bohaté zásoby konkrétních představ.

Všimněme si, zda učebnice a učitelé dostatečně využívají k vytvoření konkrétních představ všech možností, které jim poskytne učební látka.

»Kdo byl faraon, jak vládl a udržoval své poddané v poslušnosti?« Tak zněla otázka. Šlo tu o konkrétní pojem vlády v otrokářském Egyptě. Mají-li žáci mít jasné představy, předpoklady pro pochopení daleko širšího pojmu, stát, musí učitelé už při výkladu různých typů státu dbát toho, aby žáci chápali, že k vykořisťování otroků i rolníků bylo zapotřebí celého aparátu, od vezíra přes velmože, úředníky, nomarchy, dozorce, až k vojsku; sám faraon, i když byl pokládán za boha, nemohl nikdy tak krutě vydírat poddané; je nutné, aby žáci pochopili, že jenom organisované násilí celé vykořisťovatelské třídy mohlo udržet při životě otrokářský řád.

Jak žáci odpovídali? Z celkového počtu 78 žáků odpovědělo na otázku, kdo byl faraon, 52 žáků — »egyptský král«, 3 žáci — »řecký král«, 2 žáci — »římský král«, ostatní jenom — »vládce« nebo vůbec nic. Na druhou část otázky, jak faraon vládl a udržoval své poddané v poslušnosti, 29 žáků napsalo aspoň jeden správný údaj, totiž pomocí vojska, družiny, dozorců, kněží, otrokářů atd., 38 žáků odpovědělo pouze — pomocí náboženství, pověr, »tím, že jim faraon uřezal uši, vydlobal oči, bil je« a pod. Ostatní na tuto část otázky neodpovídali. Většinou tedy žákům není jasno, že vláda faraona byla udržována pomocí celého státního aparátu, nemají jasno o složení tohoto státního aparátu. Až ve vyšších třídách dojdou žáci k definici pojmu státu jako organisovaného násilí jedné společenské třídy nad druhou, nebude se moci učitel opřít o konkrétní představy o jednotlivých historických typech

³⁾ Skatkin, Formalismus ve vědomostech žáků a jeho překonávání, SPN, Praha, 1951, str. 16.

států. Naproti tomu velmi jasně utkvělo žákům v paměti stavění pyramid (bohužel jako izolovaný fakt, bez souvislosti s ekonomickou situací), o kterém se více méně rozepisují.

Podíváme-li se na učebnici, vidíme, že v ní asi jsou vlastní prameny znalosti a neznalosti žáků. V učebnici je sice stručně popsán způsob vlády faraonů, ale ve shrnujících otázkách je pouze: Proč byl egyptský stát státem otrokářským? Žáci si v důsledku toho připomenou jenom fakt, že v Egyptě otroci existovali, ale pojem státu jim zůstane nejasný, neboť se s ním zde operuje jako s plně známým. Dále je zde kontrolní otázka: Čeho chtěli dosáhnout kněží a vládnoucí třída pěstováním úcty k bohům? V učebnici se při opakování tedy neklade důraz na utvrzení konkrétních představ o složení státního aparátu; v kapitole předcházející výklad o Egyptě se sice o státu mluví, ale jen obecně, nikoli na konkrétním příkladu; v otázkách k opakování této kapitoly pak chybí otázka vztahující se k státu. Není tudíž náhodou, že žáci při našem výzkumu vyzvedali věci podružné a nikoli věci podstatné.

Začínat od obecného, žákům nedostupného pojmu, pro který jim chybějí názorné představy, je v rozporu se snahou vychovat žáky v duchu dialekticko-materialistického světového názoru; naopak, takový postup vychovává žáky k dogmatickému myšlení, ba dokonce vede k idealismu.⁴⁾

Vyvozovat jednotlivé z obecného znamená konec konců vždy vyvozovat přírodu z Boha; pěkný citát o tom uvádí Lenin ve svých Filosofických sešitech z Feuerbachových přednášek o náboženství: »Hlava je sněmovna reprezentantů vesmíru, či mám-li hlavu nabitou abstrakcemi, rodovými pojmy, pak přirozeně vyvozujeme jednotlivé z obecného, t. j. přírodu z Boha.« (Lenin, Filosofické sešity, SNPL, Praha, 1953, str. 58.)

S tohoto hlediska nemohla idealistická filosofie a theorie poznání přinést pedagogice žádný užitek.

Memorování pojmů a pouček bez názoru, bez pochopení věci — to byl typický rys středověké scholastické školy, budující na idealistické filosofii. Středověká škola, která žákům vtloukala do hlavy hotové pojmy, nemůže být vzorem, jak dospět k hlubokým a trvalým vědomostem. Hle, co vypráví Z. Winter o vyučování latině, nejdůležitějšímu předmětu na středověké škole: »Ale od toho nikterak a nikde nešlo být upuštěno, aby žáčkové denně nerozhajňovali si poklad k latinským hovorům vokabuly věcí. Vytká se, že rozhajňovali jména, věci nepoznávající, že učili slově bez věcí. Je to chyba, ale je založena v tehdejší obecném přesvědčení, že dostaví se porozumění časem samo, jen ať napřed vštěpují se slova.«⁵⁾

V tom se jevila idealistická cesta »poznání« od obecného k jednotlivému. Už zakladatel pedagogiky J. A. Komenský ukazuje na zvrácenosti idealistické cesty tvoření pojmů. »Nikdo nevyučuje přírodovědě očitými důkazy a pokusy,« píše Komenský, »všichni jen tak, že citují slova Aristotelova, či někoho jiného... Jedno, že umění mnohých na nomenklatuře se stavovalo a stavuje, to jest, že termíny a pravidla dovedností a znalostí sic říkali umějí, co se pak tím v pravdě miní, a k čemu to jest, nemnoho rozumějí.«⁶⁾

4) Z dějin filosofie známe, že se v této otázce filosofové dopouštěli mnoha chyb. Idealističtí filosofové viděli v pojmech kategorie dané nějakou nadpřirozeně moudrou bytostí, Bohem, Rozumem, Logem atd. Platonské pojmy — ideje — se jistě těžko mohly stát nástrojem k hlubšímu poznání světa, neboť proces jejich tvoření se vymykal z rukou lidských. Filosofové, nevzdouce si rady, předali tvoření pojmů do rukou božských.

5) Zikmund Winter: Život a učení na partikulárních školách v Čechách v XV. a XVI. století, Praha, 1901, str. 671.

6) J. A. Komenský, Didaktické spisy, SPN, 1951, str. 111.

V takovém postupu vidí Komenský právem základní překážku, která znemožňuje, »aby učení mocné bylo a hojný prospěch neslo.«⁷⁾

Od jednotlivého k obecnému — taková je v podstatě, i když poněkud zjednodušená — linie lidského poznání, ať už ve fylogenesi či v ontogenesi. To ovšem neznamená, že je oprávněná jediná metoda induktivní; i deduktivní metoda může být správnou metodou poznání, ovšem jen tehdy, mají-li žáci už z dřívějšíka osvojenou určitou zásobu konkrétních představ a ovládají-li už řadu pojmů na základě takových konkrétních představ. Pak je možno čím dál tím více používat dedukce, ovšem vždy jen do té míry, aby poznání bylo v soulase se skutečností, to jest každou dedukci je vždy třeba konfrontovat se společenskou praxí.

V dnešní době vede často snaha po aktualizaci učiva k opuštění cesty od jednotlivého k obecnému. Někdy učitel, v dobrém úmyslu vytvořit u žáků správný světový názor tím, že historické děje srovná se současností, srovnává mechanicky a dosáhne pravého opaku: učí děti formalnosti a dogmatismu. Měli jsme nedávno příležitost číst metodickou studii učitele dějepisu z 5. ročníku. Autor doporučuje srovnávat při učení o husitství křížáky s dnešními imperialisty. Přitom však neukazuje cestu, jak mají děti pochopit pojem imperialismu. Takové srovnání je pak málo platné: děti bez náležitých představ opakují po svém učiteli prázdná slova, nikoli pojmy s konkrétním obsahem; poznávají jen nová slova a ne nový úsek společenské skutečnosti.

Vytvořit u žáků správný *marxisticko-leninský světový názor* není věc snadná; *rozhodně nestačí jen vštěpovati slova, nýbrž je nutno vytvářeti hluboké a trvalé vědomosti.*

Podívejme se nyní aspoň zběžně, jak naši metodikové dějepisu chápali problém konkrétního a abstraktního, jednotlivého a obecného v didaktickém procesu. V metodické literatuře můžeme sledovat spory: Cemu dát při vyučování dějepisu přednost — znalosti historických faktů či pojmům, v nichž je obsaženo zhodnocení dějinných událostí? Tak na př. E. Štorch v knize »Školní dějepis v teorii i v praxi« roku 1946 píše: »Množství faktů radikálně omezíme a nebudeme je zdůrazňovat. Rádi napovíme žáku jméno a letopočet, neboť na ně klademe větší váhu nežli jako na pouhou nahodilou okolnost.«⁸⁾

Štorchův názor, i když obsahuje nesporně racionální jádro, není bez vážného nebezpečí. To ukazují některé vlastní Štorchovy výklady konkrétního dějepisného učiva. »Pravěk je vlastně zjednodušená přítomnost,« píše na př. Štorch. »Pravěk nám pomáhá chápat přítomnost. V pravěku vidíme a poznáváme samy sebe v rysech oprostěných, jednoduchých, původních. Děti, jež by těžko pochopily obraz složité přítomnosti, snadno chápou zjednodušený odraz její v zrcadle pravěku. Pravěk nám není vzdálen, žije v nás i s námi... Zaznamenávám zde jen doklad, jak se nám pravěk dneska v nejprekotnějším ruchu racionalisace vrací...«⁹⁾

Autor uvádí hned příklad jednoho sovětského kolchozu, popisuje jeho majetek, jenž je společným vlastnictvím, a uzavírá: »To je krásný příklad pravěkého společenstva, byť bez pokrevní příbuznosti. Pravěký rod ve 20. století.«¹⁰⁾

Pominutí faktů základní důležitosti (rozdílnost výrobních poměrů v zemědělství i celém národním hospodářství, rozdílnost směny atd.) vede k vytvoření nesprávného obsahu pojmu pravěk. Letopočet je tu pak skutečně naho-

7) Jak důležitá otázka to Komenskému byla, je vidět z toho, že uvádí tato slova přímo v názvu XVIII. kapitoly.

8) E. Štorch. Školní dějepis v teorii i v praxi, Velké Meziříčí, 1946, str. 50.

9) Tamtéž, str. 148.

10) Tamtéž, str. 149.

dilou okolností; nedbáme-li konkrétních faktů, nalézáme snadno rovnítko mezi událostmi před několika tisíci lety a událostmi dnešními. Děti při takovém nepřesném výkladu získávají zmatenou představu o vývoji společnosti: takový výklad učiva je v rozporu s materialistickou teorií odrazu.

Měli jsme ovšem i metodiky dějepisu, kteří se ostře stavěli a bojovali proti schematickému srovnávání pojmů. Kladli důraz na objasňování pojmů metodou induktivní. Samozřejmě nemíníme přijmout jejich koncepci úplně (zvláště ne, pokud jde o odborné, vědecké zpracování učiva), avšak nade všechny pochyby tvořili zdravé jádro a byli to pokračovatelé nejlepších tradic naší pedagogiky. Tak L. Horák píše: »Jako každá událost vyvíjí se z množství jednotlivých dějů, tak i obrazy skládají se z množství jednotlivostí. Pochopit událost nebo obraz znamená tedy nejprve pochopit každou jednotlivost samu o sobě (staticky), potom pochopit její souvislost a vývoj (dynamicky).«¹¹⁾

Horák radí proto vycházet od objektů místních a okolních, prohlížet sbírky mušeliní a pod., užívat obrazů, map a plánů, grafů a diagramů, synchronických přehledů, zdůrazňuje plastický výklad učitelův, užívání dějepisné čítanky, dokumentů atd.

To je v podstatě cesta, která vede k svědomitému poznávání dějinné skutečnosti, od konkrétních faktů k obecnému.

Viděli jsme tedy, že s hlediska *dialekticko-materialistické teorie poznání pod-měnkou správného tvoření pojmů a tudíž i správného, pravdivého osvojení skutečnosti, je postup od jednotlivého k obecnému, od konkrétního k abstraktnímu*. Jestliže není zachován tento postup, pak není možné, aby si žák pamatoval obecné poučky, které pro něho nejsou spojeny s konkrétními představami a nejsou naplněny konkrétními událostmi, konkrétními fakty. Jestliže není zachován postup od jednotlivého k obecnému, od konkrétního k abstraktnímu, pak nelze chtít, aby si žáci osvojovali při vyučování (na př. konkrétně při vyučování dějepisu) *marxisticko-leninský světový názor*. Marxisticko-leninská koncepce není vyspekulována, je to vpravdě vědecké pochopení života v přírodě a ve společnosti, správné pochopení zákonů vývoje. Zákony vývoje se nevznášejí mimo čas a prostor: jsou jen a jen v historických a přírodních faktech; rozumět jim — to předpokládá znát fakta, aspoň nejdůležitější.

Netřeba ani upozorňovat, že zásada postupovat od jednotlivého k obecnému, od konkrétního k abstraktnímu, jak ji vytyčuje marxisticko-leninská gnoseologie, *není nic nového v pokrokové pedagogice*; je obsažena už v Komenského požadavku od jednoduchého k složitému, od blízkého k vzdálenějšímu, od známého k neznámému, od jednotlivého k obecnému, od konkrétního k abstraktnímu. Tato zásada je obsažena i v požadavku názorného vyučování. Je třeba si ovšem přiznat, že se těchto pokrokových zásad nedostatečně využívá ve vyučovací praxi. A přitom musíme mít na mysli, že teprve vědecký světový názor, marxismus-leninismus umožňuje zásadu od jednoduchého k složitému *správně aplikovat*; buržoasní věda i výchova často docházela k vulgarisaci, k simplifikováním, nevědeckým analogiím — vzpomeňme si, jak chce Štorch nevědecky sovětské kolchozy žáků přiblížit srovnáním s pravěkem a naopak zase přiblížit mu pravěk srovnáním s kolchozy.

b) Vytváření pojmů shrnutím podstatných znaků věcí a jevů.

Pochopení, že ve správně založeném didaktickém procesu je třeba postupovat od jednotlivého k obecnému, od konkrétního k abstraktnímu, samo o sobě nestačí. Nestačí jen vědět, že je žákům třeba vštěpovat konkrétní historické fakty, konkrétní představy. Je třeba i vidět, jak z konkrétních představ vytvořit pojem, jinak řečeno vybrat takové fakty, aby se vytvořil pojem opravdu vědecký.

¹¹⁾ L. Horák: Počátkové dějepisu návodného, 1911, str. 28.

Zatím co představy a konkrétní fakty zahrnují v sobě věci, celé jevy s podstatnými i nahodilými znaky, *pojmy zobecňují jenom znaky podstatné*; to je jeden z hlavních důvodů, proč Lenin vyzvedá abstraktní pojmové myšlení jako vyšší stupeň poznání. Dojít k podstatným znakům není snadné; lidé jenom postupně, v průběhu celých tisíciletí dospívají ve společenské praxi k určení podstatných znaků, a to jenom na základě srovnávání konkrétních věcí a jevů. Tak na př. pojmu stát užívali lidé už ve starověkém Římě (označení *res publica* neznamená vlastně nic jiného než stát), ale k určení skutečně podstatných znaků státu, jako organizovaného násilí jedné společenské třídy nad druhou, došli teprve Marx a Engels a do důsledku věc domyslel Lenin. Podstatné znaky pojmu stát, tak jak je určili klasikové marxismu na základě srovnávání různých států v různých historických etapách, jsou proto správné, že umožňují měnit skutečnost a uvědoměle vytvářet stát dělníků a rolníků jako organizované násilí dříve potlačované většiny nad menšinou dříve vládnoucí — kapitalisty. Kriteriem zobecnění podstatných znaků věcí a jevů a kriteriem správného tvoření pojmů vůbec je stejně jako kriteriem veškerého poznání *praxe*. Podaří-li se nám, aby žáci poznali podstatné znaky věcí a jevů, podaří se nám tím i velmi přispět k hloubce jejich poznání a vytvořit u nich předpoklady pro tvůrčí užití poznatků ve škole získaných.

Schopnost rozpoznávat a zobecňovat podstatné znaky věcí, t. j. schopnost *pojmového myšlení*, vyzvedáme jako jeden z cílů *vyučovacího procesu*. Činíme tak proto, že rozpoznávat a zobecňovat podstatné znaky znamená chápat *objektivní zákonitosti ve věcech*. Pojem je vždycky postižení zákona nebo aspoň některé stránky zákonitého procesu. Znamenitě to vystihuje zase V. I. Lenin ve »Filosofických sešitech.« »Každé jednotlivé je obecné. Každé obecné je (částičkou nebo stránkou, nebo podstatnou) vlastností (podtrhuje H. S.) jednotlivého.«¹²⁾ Na jiném místě píše: »Rodový pojem je „podstata přírody“, je zákon.«¹³⁾ A ještě jasněji: »Ergo zákon a podstata jsou pojmy stejného druhu (stejného řádu) či přesněji stejného stupně, vyjadřující prohloubení lidského poznání.«¹⁴⁾

Vyberme nyní z výzkumu dějepisného vyučování několik problémů, abychom se aspoň trochu podívali, zda naši žáci dovedou určovat podstatné znaky pojmů. Šlo by to ukázat na řadě otázek, které jsme žákům položili, ať už na otázky o kolonech, či o reformách Solonových, či o charakteristice faraona. Závěry jsou ve všech případech podobné. Pro stručnost se omezíme na několik příkladů: »Znáte nějakou významnou postavu starověkých dějin, která bojovala proti vykořisťovatelům? Co můžete o této postavě říci?«

Z počtu 91. žáků 46 odpovědělo, že je to Spartakus. Třicet šest žáků jmenovalo různé postavy starověkých dějin, které jim utkvěly v paměti — Solona, bratry Grakchy, Perikla, Herakla, Ikara, Demosthena atd. Pokud jde o odpověď na otázku »Co o této postavě víte?«, jenom 10 dětí z oněch 46 dovedlo říci, že »Spartakus vedl otroky a vzbouřil se s gladiátory a vedl je proti Římu«; takovým způsobem aspoň přibližně vystihli podstatu Spartakova boje. Jinak děti nepokládají za nutné říci, že Spartakus byl vůdcem velké vzpoury otroků, a píší na př.: »Významná postava je řecký Spartakus. Nejříve byl v Řecku jako pastýř, pak utekl do Říma. V Římě vedl se svou malou družinou partyzánský boj, a to, že přepadával menší skupiny a bral jim zbraně.«¹⁵⁾

I když víme, že pojem *vykořisťování, vykořisťovatelé*, který je obsažen v otázce, nemůže být žákům ještě plně jasný, v učebnici se ho užívá (i když v ji-

12) V. I. Lenin, Filosofické sešity, SNPL, 1953, str. 321.

13) Tamtéž, str. 242.

14) Tamtéž, str. 122.

15) Většinu citátů z žákovských prací ponechávám v doslovném znění, i s chybami.

ných souvislostech), a proto by měl být s různých stránek objasňován všude, kde je k tomu příležitost. Je zajímavé, že tolik žáků jmenovalo tak různé postavy starověkých dějin, mezi nimi Caesar, Augusta a dokonce Herakla; je vidět, že se u dětí při nedostatečném vyzdvihování podstatných znaků, proč ta či ona postava vešla do dějin, vytvořil mlhavý pojem o věci a že se domnívají, že všechny osobnosti, o nichž ve starověkých dějinách slyšely, lze označit jako bojovníky proti vykořisťovatelům. Zajímavé je rovněž, že ze 46 žáků, kteří správně označili Spartaka — jenom 10 žáků jakž takž dovede určit podstatné znaky Spartakovy osobnosti, ztělesňující boj otroků proti otrokářskému řádu.

Na otázku »Proč věřili starověcí lidé v bohy a různé nadpřirozené síly?« odpovídají děti lépe. Většina vystihuje podstatné znaky: »Starověcí lidé si neuměli vysvětlit různé přírodní jevy, mysleli, že je způsobují nadpřirozené bytosti (na př. bouřku), a vymysleli si je,« tak a podobně odpovídá 32 žáků z 51. Děti však už nedovedou napsat, čím bylo způsobeno, že si starověcí lidé neuměli vysvětlit přírodní jevy.

V těchto odpovědích i v odpovědích, které budou uvedeny dále, se ukazuje, že jen část dětí ve třídě (často jenom menšina, nebo dokonce jenom jeden žák) dovede určit aspoň zhruba podstatné znaky jednoduchých pojmů (nejde o definice, které se pro tento ročník ještě nehodí). Bude třeba věnovat dětem více individuální péče — aby podstatné znaky pojmů pochopilo nejen jedno až dvacet procent dětí, ale všechny. Zároveň je třeba prozkoumat i učebnice, zda dostatečně zdůrazňují podstatné znaky pojmů, a to jak v samotném obsahu textu, tak grafickou úpravou, ilustracemi, shrnujícími otázkami atd.

Když jsme v předešlé kapitole uváděli příklad L. Horáka, který razil správný metodický postup pojmového vyučování »od jednotlivého k obecnému«, upozornili jsme hned, že nemůžeme z toho usuzovat na správnost celkové linie jeho způsobu vyučování dějepisu. Jeho snaha po dokonalém dějepisném vyučování byla brzděna právě tím, že nevyzdvíhal a nemohl vyzdvihovat podstatné znaky pojmů tak, jak je chápeme dnes, kdy historická věda zpracovává dějiny na základě historicko-materialistickém a tak teprve objevuje podstatné znaky pojmů. Uvedme aspoň jeden příklad, který ukazuje, jak v Horákově učebnici není podstatným znakům zpravidla věnována patřičná pozornost. Tak s hlediska přechodu otrokářského řádu k feudálnímu je důležitá otázka kolonátu, pronajímání statkářské půdy v římském imperiu chudíně a později otrokům. K tomuto pronajímání došlo v době krise obrovského římského imperia — v době, kdy útoky barbarů na římskou říši byly tak silné a časté, že těžko odolávala; počet výbojných válek se strany Říma klesal a s tím klesal počet otroků; i svobodné římské obyvatelstvo muselo platit daně; otroky bylo těžko koupit a jejich práce se nevyplácela. Proto statkáři pronajímali půdu.

V Horákově učebnici »Dějepis pro první třídu měšťanských škol« z r. 1911 se pojem kolonátu vůbec nevyskytuje. V učebnici pro vyšší třídy gymnasií z roku 1932 se vyskytuje, jako důležitý znak pro vytváření kolonátu se však uvádí: »Vlivem humanitní filosofie stoické, později křesťanského učení o lásce k bližnímu a o rovnosti všech lidí stoupalo propouštění otroků na svobodu tak, že dokonce stát je musel brzditi zákony. Naproti tomu po ukončení válek v době císařské vyschl úplně hlavní zdroj, odkud by se mohl úbytek otroků doplňovat. Velkostatkářům nezbýval tedy jiný prostředek, nežli své velkostatky parcelovat a pronajímat je svobodným kolonům.«¹⁶⁾

Tak viděla situaci idealistická historiografie, která za hybné síly pokládala ideje, nikoli rozvoj výroby. Tvoření správného obsahu pojmů, a zvláště podstatných znaků je především úkolem historické vědy; i dobří metodikové dějepisu

¹⁶⁾ Bidlo, Dobiáš, Šusta: Všeobecný dějepis, díl první, Praha, 1932, str. 192.

v otázce tvoření pojmů nutně ztroskotávali, neboť v historiografii neměli oporu. Jejich pojmy nevystihovaly zákonitou podstatu věcí, jevů. Proto doporučujeme-li navazovat na naši pokrokovou metodiku minulosti, neznamená to kopírovat, nýbrž učit se kriticky.

V prvním oddílu práce šlo o to vyzvednout tvoření jasných představ v dějepisném vyučování, t. j. zdůraznit osvojení náležitého počtu konkrétních dějepisných faktů: obecné dějepisné zákonitosti jsou obsaženy v konkrétních faktech; rozumět jim znamená znát aspoň nejpodstatnější konkrétní fakty.

V tomto druhém oddílu jsme se pak snažili ukázat, jak se z konkrétních představ tvoří pojmy, jaký je správný postup při procesu zobecňování a proč je tvoření pojmů nezbytné pro vyučování. Specifičnost pojmu spočívá v tom, že v něm — na rozdíl od představy — jsou náležitým způsobem vyzvednuty podstatné znaky a že jsou zřetelně odlišeny od znaků nepodstatných, nahodilých. Mít vědomosti opravdu hluboké, znamená nejen znát spoustu faktů, nýbrž také chápat zákonitosti ve faktech a umět jich užívat v praxi.

Na druhé straně však snaha zakládat vyučování na jasných pojmech znamená nikterak zatěžovat žáky definicemi. Pojmové pregnantní vyučování je možné a nutné i na těch věkových stupních, kde je užití definic nevhodné vzhledem k věku žáků. Je však třeba, aby učitel důsledně vyzvedl podstatné a odlišoval podstatné od podružného, a to ve výkladu, při užití názorných pomůcek i při zkoušení, a aby se od této linie nedal svést ani obtížností, ani zajímavostí.

c) Vytváření pojmu v dialektické souvislosti s pojmy ostatními.

Přejdeme k naznačené třetí stránce správného tvoření pojmů. Nestačilo by, aby se žáci učili správně určovat podstatné znaky *isolovaných* pojmů; tím by jejich poznání nedosáhlo hloubky, nedávalo by jim přesný obraz složité a rozmanité skutečnosti. Bylo by naprosto chybné domnívat se na př., že postačuje, aby žák uměl správně odříkat, kdo byl kolon, kdyby neznal *souvislosti* mezi postavením kolonů a otroků na jedné straně a mezi postavením kolonů a nevolníků na straně druhé. Nestačí, aby žák uměl odříkat podstatné znaky otrokářského či jiného řádu, nýbrž je třeba, aby každý společenský řád chápal postupně v souvislosti s řády ostatními; vrátíme-li se k dříve uvedenému příkladu ze Štorcha — nestačí, aby žák věděl, že v pravěké společnosti bylo vlastnictví společné, ale je důležité, aby viděl na př. i jeho souvislost s výrobními nástroji, kterými právě lidé toto společné vlastnictví rozmnožovali, stejně jako musí pochopit vztahy kolchozů k rozvinutému průmyslu. Rovněž nestačí, aby žák na př. znal způsob vlády faraona, ale je nutné, aby chápal aspoň úhrnné souvislosti tohoto způsobu vládnutí s egyptskou ekonomickou situací. Nejde tedy o to, aby žáci měli v hlavě sbírku přesně definovaných pojmů, ale o to, aby dovedli pojmy užívat, a toho dosáhneme tehdy, budou-li jim pojmy sloužit k odhalování nových reálných souvislostí věcí a jevů ve skutečnosti.

Lenin věnuje mnoho pozornosti právě dialektickým souvislostem jevů a říká: »Každé jednotlivé souvisí tisíci přechody s jednotlivými (věcmi, jevy, procesy) jiného druhu. Atď. Nahodilé a nutné, jev a podstata jsou už zde, neboť rekneme-li: Ivan je člověk, Alik je pes, *toto* je list stromu atď., *ponecháváme stranou* řadu znaků jako *nahodilé*, oddělujeme podstatné od toho, co se nám jeví.«¹⁷⁾

Z nekonečného množství pojmů bylo by možno složit věrný obraz skutečnosti v její zákonité souvislosti:

»*Souhrn* všech stránek jevu, skutečnosti a jejich (vzájemné) *vztahy* — z toho se skládá pravda. Vztahy (= přechody = rozpory) pojmů... jsou ukázány jako

¹⁷⁾ V. I. Lenin, Filosofické sešity, SNPL, Praha, 1953, str. 321.

odíaz objektivního světa. Dialektika věcí vytváří dialektiku idejí a nikoli naopak... každý pojem je v určitém vztahu a určité souvislosti se všemi ostatními.«¹⁸⁾

Jen tehdy bude tedy účelné, aby se žáci vůbec učili o otrokářském řádu, budou-li dovedeni k pochopení základních rozporů a vztahů tohoto řádu, pochopí-li jejich dialektický vývoj, pochopí-li souvislosti příčin, které vedou ke vzniku, vývoji a zániku otrokářského řádu. Jen tehdy bude účelné, aby se učili o kolonech. pochopí-li kolonát v souvislosti s rozkladem otrokářské společnosti a nástupem feudalismu atd.

V učebnicích i ve škole dosud často dochází k samoučelnému definování pojmů vytržených ze souvislosti, a žáci často nebývají vedeni k tomu, aby souvislosti hledali. Je-li v učebnici přemíra pojmů a je-li na jejich vytváření málo času, stávají se pojmy samoučelnými. *Kriteriem pro výběr pojmů a redukci jejich nynějšího množství* — a taková redukce ve škole je nutná — jsou *základní zákonitosti jednotlivých vědeckých disciplín*, k jejichž osvětlení mají pojmy sloužit. Tyto základní zákonitosti jediné opravňují vytvoření *pojmového systému*. Po určitém pojmovém systému už dávno toužili naši metodikové dějepisu, ale právě proto, že zákonitosti, které idealistická historiografie objevila, byly nesprávné, nemohla ani metodika dějepisu dojít k vhodnému výběru pojmů a její pojmy se stávaly samoučelnými. Vzpomeňme si na příklad z učebnice dějepisu Bidlo-Dobiáš-Šusta pojmu kolon — takovým způsobem chápáný, by s dialektického hlediska nepomáhal ujasnit zákonitosti společenského vývoje, byl by samoučelný a nepravdivý. Vysvětluje-li autor vznik kolonátu tím, že humanitní ideje daly podnět k propuštění otroků a že nové otroky nebylo pak odkud kupovat, nemůže vystihnout zákonitou souvislost tohoto jevu s celkovou krizí římského státu a osvětlit vznikání kolonátu jako přechodné formy od otrokářství k nevolnictví a k řádu feudalismu. Jenom důsledné historicko-materialistické pojetí dějin může vytvořit správné pojmy i jejich systém.

Naš výzkum ukázal, že žáci dovedou velmi špatně zařazovat pojmy do systému; zdá se, že tato stránka zacházení s pojmy je nejslabším místem naší školy. Důkazem jsou odpovědi na další otázky.

Kdy, kde a jaké reformy provedl Solon?¹⁹⁾ Jaký význam měly tyto reformy? Provedl někdo podobné v Římě? — Ze šedesáti žáků dvanáct uvádí, že šlo o zrušení otroctví pro dluhy, že občané byli rozděleni podle majetku, takže i nešlechtici se dostali k vládě. Sedmnáct žáků říká, že zákony prospěly chudě. Dvacet sedm žáků tvrdí, že byly ve prospěch šlechty. Čtyři žáci neodpovídají vůbec.

Ani jeden žák však nedovedl odpovědět na otázku — provedl-li někdo podobné reformy v Římě, ačkoliv v učebnici srovnání provedeno je. V kontrolních otázkách však není toto srovnání požadováno.

Podobné dopadly i odpovědi na další otázky, které vyžadovaly postižení souvislostí.

»Kdo byli koloni, kdy a proč došlo k vytvoření kolonátu? Jaký byl rozdíl mezi kolonem a otrokem?«

Z celkového počtu 93 žáků jen 16 žáků vystihlo jeden nebo více správných podstatných znaků takto:

1. Koloni byli nájemci půdy.
2. Zůstávala jim část z výtěžku úrody.
3. K vytvoření kolonátu došlo v době krise Říma.

¹⁸⁾ V. I. Lenin, Filosofické sešity, SNPL, Praha, 1953, str. 162—163.

¹⁹⁾ V chronologii nebyly výsledky lepší, než jak jsme o nich mluvili dříve. Otázky, kde se sběhly události, o kterých byla řeč, si povšimlo jen velmi málo žáků.

4. Otrok nedostává mzdu; kolon má pronajatou půdu a musí odvádět poplatky.

Ani jeden žák však nedovede správně vysvětlit, proč došlo k vytvoření kolonátu. Nejlepší odpovědi jsou: »Protože statkáři nemohli udržet půdu«, nebo »museli platit velké daně« a pod. Většina neodpověděla. Nikdo z žáků nedovedl stručně vylíčit ekonomickou situaci Říma z doby, kdy v souvislosti s vpády barbarů do nezvládatelně rozsáhlého římského imperia klesal počet otroků, kdy proto stoupala jejich cena a kdy svobodní Římané pozbyli svého práva neplatit daně; všim tím se zhoršovala situace statkářů a ti byli nuceni pronajmávat půdu. Je vidět, že žákům není jasná zákonitost přechodu od otrokářského řádu k feudálnímu a že feudální řád se jim bude jevit jako s nebe spadlý. Nevysvětlený pojem kolona je pak jen zbytečné zatížení paměti žáků.

Po metodické stránce bude nutné, aby učitelé více užívali různých prostředků systemisace pojmů — srovnávání, synchronických tabulek, hledání shod a rozdílů atd. Zejména opakovacích hodin je třeba využít k takové systemisaci. Pojem bez souvislosti nevystihuje vývojovou zákonitost, o kterou nám v dějepisném vyučování jde především.

Dosud jsme mluvili o systemisaci uvnitř jediného vyučovacího předmětu. Ale je přirozené nutná celková *systemisace pojmů všech předmětů* jak na to upozorňuje akademik O. Chlup: »Učení v jednostranných, izolovaných řadách, určených jedním vědním oborem, bez náležité synthesy, která je v souhlase s jednotou jevů ve skutečnosti, stává se snadno učním formálně logickým, ale nikoliv dialektickým. Dialektické učení a vyučování má stále na zřeteli spojitosti, souvislosti, vzájemnost a příčinnost jevů. Jen takové vyučování je možno nazvat skutečně vyučováním výchovným.«²⁰⁾

Tady jsou tedy ještě největší slabiny naší školy — souvislost mezi vyučováním literatury, dějepisu, zeměpisu a jiným předmětem je ještě velmi málo propracována, ačkoliv její vypracování je nezbytným předpokladem pro vytvoření trvalých a hlubokých vědomostí žáků.

Pojmové vyučování v pokrokových tradicích naší pedagogiky

Považujeme za žádoucí probrat otázku pojmového vyučování také historicky. Zjistili jsme, že zájem o pojmy a pojmové vyučování není v naší pedagogice nový. Není-li ve školách praxe pojmového rozboru učební látky běžná, neznamená to, že v naší pedagogice se o pojmovém vyučování dosud nemluvílo; naopak, snažíme-li se dnes postavit naši pedagogickou vědu na základ vědeckého světového názoru — marxismu-leninismu — s hrdostí zjišťujeme že můžeme organicky navázat na pokrokové tradice naší pedagogiky. Naši nejlepší pedagogové, v čele se zakladatelem pedagogiky J. A. Komenským, na otázce pojmového vyučování pracovali.

Nechceme se zde pokoušet o úplný rozbor pojmového vyučování v historii naší pedagogiky; chceme jen ukázat na několika málo příkladech, jak se naše pedagogika v minulosti stavěla k otázce pojmového vyučování; chceme zde uvést několik konkrétních důkazů, že správné tvoření pojmů bylo středem pozornosti našich pedagogů už v minulosti a že naše škola bude musit stále více navazovat na tradici naší pedagogiky minulých staletí. Problém si objasníme na několika příkladech.

Otázka tvoření pojmů je zkušebním kamenem praktické i theoretické pedagogické práce; při budoucím zpracování dějin československé pedagogiky se může stát velmi důležitým kritériem při zjišťování, kterého z pedagogů a kterou z jeho myšlenek zařadit k pokrokovým tradicím naší peda-

²⁰⁾ O. Chlup, O vědě a vědách pedagogických, Pedagogika, 1953, 5, 257.

gogiky. Těm, kdo promýšleli otázku správného tvoření pojmů, šlo nutně o to, aby žáci poznávali skutečnost pravdivě, podle nejlepších výsledků současné vědy. Tito badatelé se tak bezděky ocitli v blízkosti materialistického názoru i správného dialektického myšlení. Naopak ti, kdo se otázkou pojmů nezabývali a přehlíželi ji, zakrývali žákům možnost poznávat pravdivě přírodní a společenskou skutečnost.

Uvedli jsme, že J. A. Komenský brojil proti středověkému učení hotovým pojmům, proti vtoulkání pojmů, které žáci nezískávají zobecněním zkušenosti s konkrétními předměty. Rázil proti tomu toto známé pojetí:

»Od jednoduchého pos. upovati k složenému, od složeného k složenějšímu jest umění všech umění, které nesmí býti nikdy a nikde porušeno .. Poznaitek obecných pojmů je základním počátkem znalosti, poznaitek pojmů nejzvláštnějších je zdokonalením znalosti.

Ke všemu odlehlému musíme vyhledati stupně, dokud nebude jasno, že poslední vhodně souvisejí s prvními spojením stupňů nikde nepřerušných.«²¹⁾

Komenský ve své celoživotní práci nesčetněkrát ukázal, že znalost pojmů a správné jejich tvoření je základem celé školské práce; v díle Komenského budeme nacházet stále poučení pro tvoření pojmů.

Dějiny buržoasní pedagogiky prochází spor, je-li správné t. zv. *materiální* či t. zv. *formální* učení. Jsou důležitější fakta, či vědecké abstrakce? Byl to spor pro idealistickou pedagogiku zřejmě neřešitelný. Při výkladu o správném tvoření pojmů jsme zdůraznili důležitost faktů pro správné zobecnění. Se stanoviska dialekticko-materialistické filosofie je jasné, že pro výchovu důležité jsou i fakty i vědecké abstrakce. Svědčí však o hlubokém samostatném promýšlení pedagogických otázek, jestliže už v letech šedesátých minulého století náš pedagog G. A. Lindner dovedl zaujmout ke sporu mezi t. zv. materialismem a t. zv. formalismem ve vyučování správné stanovisko a ocenil důležitost konkrétních vědomostí i význam správného zobecnění, které dává žákům možnost tvořivě ovládat učivo a poznávat skutečnost v jejich souvislostech:

»Didaktický materialismus sestřejuje v myslí učně řadu představ, které jediným směrem, dc *délky* se táhnou do nekonečna a které z jistých počátečních členů nad danou otázku mechanicky odbíhají, namísto co by sestrojil v této myslí *tkanivo všestranné* spojené, u něhož z každého bodu vede spojení ke všem ostatním. Vědomí učňovo není žádnou knihou, žádným naučným slovníkem, do něhož se poznámky *vedle sebe* ukládají, a vzdělanost nezáleží v tom, *jak mnoho někdo ví, nýbrž jak všestranně vládne tím, co ví.*«²²⁾

Lindner tedy pochopil nutnost spojitosti všech poznatků a učí, že žák teprve tehdy bude mít skutečně hluboké vědomosti, bude-li mít poznatky systematicky uspořádané. Jsme daleci toho tvrdit, že Lindner měl propracovaný dialekticko-materialistický pohled na všechny pedagogické otázky, ale v jeho pedagogické teorii se objevují nesporné správné příklady dialektického myšlení a že tato metoda myšlení dává možnost řešit spor mezi dialektickým materialismem a formalismem, pojímaný v buržoasní vědě zpravidla dogmaticky a jednostranně.

Srovnajme si pro zajímavost, jak sovětský pedagog I. A. Kairov posuzuje rozpor mezi didaktickým materialismem a formalismem, který je rozporem jenom s hlediska idealistické pedagogiky: »Učební látka, která seznamuje žáky s okolním světem, rozvíjí zároveň jejich rozumové schopnosti a duševní síly. Poznání světa je nemyslitelné bez současného zdokonalování

²¹⁾ J. A. Komenský, Didaktické spisy, SPN, Praha, 1951, str. 252—253.

²²⁾ G. A. Lindner, Drobné články pedagogické a psychologické, 1863—1884, Velké Meziříčí, 1885, str. 160.

rozumové činnosti poznávajícího a správné, plodné zdokonalování rozumové činnosti není zase možné mimo po nání okolní skutečnosti.²³⁾

Komenský položil naší pedagogice dobré základy, takže ti z našich pedagogů, kteří z Komenského čerpali, stáli vždy blízko pravdě a my na ně můžeme ještě dnes navazovat. Nedostaneme se tedy na cestě, spojíme-li pokrokové tradice naší pedagogiky s marxistickým světovým názorem a s velkými zkušenostmi pedagogiky sovětské.

A pohlédneme konečně na období první republiky a položíme si otázku, jak se v této době pedagogika vyrovnávala s požadavkem hlubokých a trvalých vědomostí a zda také kladla důraz na pojmové vyučování. V Chlupově Středoškolské didaktice, jejíž autor se pevně opíral o nejlepší dědictví naší pedagogické minulosti i o bohaté zkušenosti z vlastní vyučovací praxe, čteme:

»Bude tedy důležitou zásadou výcviku v logickém myšlení, aby nová pojmenování žákům znamenala pojmy abstrahované ze skutečnosti, aby nevyjadřovala jenom subjektivní představy o věcech, jež mají různé stupně jasnosti, úplnosti a výstižnosti. Sledovali jsme, jak se dítě dopracovává pojmů o světě jemu nejbližším, jak se tyto pojmy znenáhla oprostíují od konkrétních individuálních představ, z kterých byly postupně abstrahovány. Cesta k pojmům a jejich reprezentacím ve jménech je obdobná při všem novém učení. Proto vyučovat a učit se hotovým pojmům a jménům nemůže mít ani hodnoty výchovné, ani ceny trvalé. Nepřehledné množství učebné látky přináší nebezpečí nomenklatury bezpředstavové a bezpojmové, více nebo méně přechodná paměť pro podobné nomenklatury nemýlí zkušeného didaktika, který vyžaduje myšlení pojmové, čerpané z přiměřených představ o předmětech učení. Je jasné, že k pojmům je jediná cesta skrze představy; pojmy znamenají vždy obecnost různých stupňů; k této obecnosti přivádí nás řada vjemů nebo z nich odvozené představy.«²⁴⁾

Pojmové myšlení, tvoření jasných představ, postupné rozvíjení pojmů, jednotlivosti spjaté idejemi vystihujícími zákonitost, rozčlenění učiva, aby pojmy se postupně rozvíjely od školy národní po nejvyšší třídy střední školy — tak ukazuje Chlup správně cestu k hlubokým a trvalým vědomostem už ve své Středoškolské didaktice a dává tím vědecké základy školské praxe.

Naproti tomu pedagogický reformismus, který si dokonce ještě krátce po květnové revoluci činil nárok na souvislost s marxistickým světovým názorem, odhaluje svou reakční podstatu právě v otázce hlubokých a trvalých vědomostí. Hlavní představitel pedagogického reformismu V. Příhoda vůbec ve svých spisech nepropracovává otázku pojmového myšlení, výslovně říká, že škola nemá vést žáky k poznání zákonitostí vývoje skutečnosti, nýbrž naopak má jim dát vzdělání kusé, úzce odbornické, které žáka neuschopní samostatnému myšlení:

»Jednotlivým činitelem jest žákův životní úkol a cíl i samobytný způsob žákovy reakční základny, nikoliv vědomosti logicky utříděné v systém všeobecného vzdělání.«²⁵⁾

Vidíme, že v linii pokrokových tradic naší pedagogiky pojmový rozbor vyučovacího procesu není ničím novým, avšak ve školské praxi není ještě běžný. Sovětská pedagogika se začíná velmi intensivně zabývat problémy pojmového vyučování. Když byl u nás na podzim v roce 1953 na návštěvě sovětský pedagog N. K. Gončarov, mluvil o tom ve své přednášce Vyučovací proces v sovětské škole ve světle marxisticko-leninské theorie poznání.²⁶⁾

23) I. A. Kairov, Pedagogika, SPN, 1950, str. 54.

24) O. Chlup, Středoškolská didaktika, 1935, Brno, str. 147—148.

25) V. Příhoda, Vzdělání všeobecné, str. 10—11 (separát).

26) Pedagogika, 1954, 1, str. 30—44.

O též problému píše na př. i M. N. Skatkin v brožurce Formalismus ve vědcmostech žáků a jeho překonávání.²⁷⁾

V Světském svazu i učitelé jednotlivých předmětů živě diskutují o metodice vytváření pojmů, jak o tom svědčí studie a články uveřejňované v pedagogických a metodických časopisech.

Otázky vytváření pojmů a spolupráce pedagogů s psychology

Sledování procesu vytváření pojmů dává příležitost ke spolupráci pedagogů s psychology. Pavlovovské učení o druhé signální soustavě a činnost vyšší nervové soustavy potvrzuje experimentálně teorii odrazu, tak hluboce propracovanou Leninem s hlediska filosofického. Pavlovovská psychologie je na cestě k prozkoumání pojmů s hlediska fyziologického. Základem myšlení člověka je podle Pavlova tvoření dočasných spojů (t. j. v psychologickém slova smyslu tvoření asociací), které se stále rozhojňují stykem člověka se skutečností.

»Všechny návyky vědeckého myšlení záleží v tom, abychom především vytvořili trvalejší a přesnější spojení a za druhé, abychom vyloučili spojení náhodná.

S tohoto hlediska lze tedy všechno pochopit. Je jisté, že myšlení začíná asociacemi a syntesou, pak dochází ke spojení synthetické činnosti s touto analýsou. Analýsa má základ jednak v analytické schopnosti našich receptorů, periferních zakončení, jednak v útlumu, který probíhá v kůře velkých hemisfér a odděluje to, co odpovídá skutečnosti, od toho, co skutečnosti neodpovídá... Je to věc základního významu. Zde se fyziologie kryje s psychologií, subjektivno se chápe čistě fyziologicky, čistě objektivně. Tím získáváme velmi mnoho. Začínáme chápat, jak vzniká myšlení člověka, o němž bylo tolik řeči a tolik prázdného tlachání»²⁸⁾

Pavlovovská psychologie řeší tedy úkol základní důležitosti i pro pedagogiku a proces vytváření pojmů se stává společným předmětem výzkumu psychologie a pedagogiky.

Z á v ě r

Pokusili jsme se v hrubých rysech ukázat cestu k rozboru vyučovacího procesu na základě marxisticko-leninské teorie odrazu. *Pojmy — základní prvek myšlení, jsou i základním prvkem vyučovacího procesu.* Jsou proto tak důležité, že v sobě soustřeďují vlastnosti věcí, jsou postižením zákonů ve věcech; ve svých souvislostech dávají pojmy náležitý obraz o stále se vyvíjející skutečnosti. Správné pojmové vyučování dá žákům nejen určité kvantum poznatků, ale dá jim takové poznatky, kterých lze užívat v praxi každodenního života, v praxi budování socialismu, kdy lidé na základě znalosti zákonitostí mění přírodu i společnost.

Pojmové vyučování má dá e hluboký výchovný význam; vytváří u žáků *vědecký světový názor*, a to nikoliv jen slovy vyjádřený, ale opřený o porozumění objektivním zákonitostem. Chápání podstatných vlastností věcí a jevů spolu s poznáním souvislosti mezi pojmy je základní *předpoklad pro hluboké a trvalé vědomosti.*

Pomocí pojmu lze správně řešit otázku *výběru učiva a přiměřenosti učiva věku žáků.* Učivo je nutno vybrat tak, aby pojmy ve své souvislosti vystihovaly všechny základní zákony, s kterými děti v průběhu celého školního vyučování chceme seznámit. Systém pojmů je třeba vytvářet tak, aby byl skutečným souvislým

²⁷⁾ SPN, Praha, 1951.

²⁸⁾ I. P. Pavlov, Pavlovskije sredi, sv. II, str. 574 (citováno podle článku Bogojavlenskij, Učení I. P. Pavlova, přírodovědný základ psychologie chápání; Pedagogika, 1952, str. 325).

systémem, jenž se zakládá na spolupráci všech vyučovacích předmětů. Pojmy se musí stát i *kriteriem pro výběr konkrétních faktů* — tak, aby pojmy došly dostatečného objasnění a zase naopak, aby učivo nebylo zaplaveno nadbytkem jednotlivých faktů.

Přiměřenosti učiva věku žáků lze také dosáhnout jenom tím, rozvíjíme-li postupně konkrétní představy a pojmy (v souhlase se zákonitostí rozvoje dětského myšlení, které se jenom pozvolna dostává k zobecnění konkrétních faktů) tak, aby nebylo nikde logických skoků, které by žákům znemožnily uvědomělé ovládnutí látky; znamená to, *nezařazovat do učiva pojmy, které nejsou vysvětleny konkrétními fakty*. Zbytečně žáka zatěžují a jeho poznání neprohlubují.

Pojmový rozbor učiva dává možnost, aby učitel tvůrčím způsobem promýšlel metodiku vytváření pojmů; pomáhá mu *systematisovat četná konkrétní fakta*, která si žáci osvojují v různé době a po případech v různých předmětech.

Hloubka a uvědomělost osvojených pojmů se může stát spolehlivým objektivním kriteriem pro stanovení *norem hodnocení žákovských vědomostí*.

Pojmy jsou tedy významným činitelem vyučovacího procesu.

Pokusili jsme se na příkladu dějepisu v 6. třídě získat si předběžnou orientaci o stavu otázky pojmového vyučování v naší škole. Zjistili jsme, že největší nesnáze jsou v nedostatečném objasňování *souvislosti pojmů*, samého to základu tvoření pojmů. Lépe je tomu se znalostí *podstatných znaků pojmů*; avšak přesto jenom menšina žáků dovede podstatné znaky určit aspoň přibližně. Nernůžeme být rovněž ještě spokojeni s tím, jak žáci docházejí k pojmům — autoři učebnic i učitelé si plně neuvědomují, že znalost pojmu tvořeného *bez znalosti konkrétních faktů je formální*.²⁹⁾

Chceme-li proto dojít k nápravě naší školy v otázce vytváření hlubokých a trvalých vědomostí, znamená to, že musíme *především přezkoumat, zda učebnice jsou zárukou správného systematického rozvíjení pojmů*. Na tuto potřebu již dávno ukazoval akademik Chlup (na př. ve Středoškolské didaktice), a dnes, kdy má možnost z kabinetu ČSAV řídit výzkumnou pedagogickou práci, vede kolektiv pracovníků v kabinetu ČSAV a VÚP k pečlivému a systematickému výzkumu učebnic v souvislosti se školní praxí. Systematická práce na výzkumu vyučování dějepisu v 6. třídě bude součástí této kolektivní práce.

Tento článek je jenom předběžným příspěvkem k otázce pojmového vyučování. Konkretisace rozboru vyučovacího procesu a upřesnění tohoto souboru může vzejít teprve z práce kolektivní.

²⁹⁾ Pro doplnění uvádíme příklad z výzkumu, o němž jsme v článku nemluvili: Na otázku o lidovosti Aristofanových komedií řada žáků správně odpovídala, ačkoliv o Aristofanových komediích nemají ani potuchy. Odpověď znali žáci formálně podle učebnice.