

**Název opory: Textová analýza – český pedagogický reformismus**

Studijní opora čerpá z podkladů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ.1.07/2.2.00/18.0027

Textová analýza

**Václav Příhoda**

**Ideologie nové didaktiky**

**1. Přirozená situace – přirozená reakce**

[…]

Didaktika v tomto smyslu „přirozená“ jest souhrou dvou sfér životních vzájemně se pronikajících: sféry kulturně-sociální a psychologické. V učení vidíme nejdůležitější projev chování, které se zakládá na povaze prostředí, jíž se dorůstající člověk přizpůsobuje, a na povaze tendencí, jimiž jest konána mechanická nebo útvarová reakce jedincova k faktům prostředí. Celou rozmanitost faktů, které tvoří soustavu podnětů k chování, nazýváme situací, rozmanitost tendencí, jimiž se odpovídá na tyto podněty, nazýváme reakcí. […]

Ideologie nové didaktiky vyžaduje tedy „přirozené situace“ a „přirozené reakce“, ovšem s vědomím funkčního vztahu mezi oběma fázemi téhož a celistvého chování.

**Přirozená situace** není tedy situací přírodní, nýbrž jest normální situací kulturní, podmíněnou institucemi současné společnosti. Jest v ní vyjádřen požadavek, aby se každý akt učení konal za pravidelných podmínek společenského života a na pravdivém materiálu. Situace musí býti ovšem pro dětské učení přiměřené každému období vývoje, ale nesmí býti dětinské nebo falšované z hlediska dospělých a jejich logiky tak, aby byly chtěně přirozené a tedy vyumělkované.

Jako příklad umělé situace cituji odstavec ze staré početní metodiky: „Na tabuli je křížek jeden; kolikrát jeden křížek je zde? (Jednou jeden křížek.) Kolikrát jeden křížek mohu tedy smazati?“

Přirozená situace počátečního vyučování počtům jest dána počítáním se skutečnými předměty (ořechy, knoflíky…), hrou na krám, v němž žáci kupují rozličné věci podle vlastní fantazie a platí za ně papírovými penězi… Proto se také omezuje užívání počitadla, jež je situací vysloveně umělou.

Nedostatečná přirozenost situace není ovšem jen znakem počátečního vyučování, nýbrž bývá průvodním jevem na všech školních stupních. Kdežto v elementárním vyučování byla situace uměle předělávána, aby se podle falešného předpokladu metodiků hodila pro dítě, takže byla jakýmsi mazlením, na vyšším stupni se vytvářelo místo životního prostředí ovzduší typicky školácké. Vyučování neznamenalo něco dělat a získávat zkušenosti, nýbrž bylo cílem sobě samotnému. Žák shromažďoval vědomosti a cvičil se v dovednostech, aby za pět, za deset, za dvacet let jich použil.

V nové škole jest nutno také konati specifické cviky, i tu jest nutný dril, ale tento vyučovací mechanismus jest následný, vyplývající z nedostatků, které se objevily při přirozené žákově reakci na přirozenou situaci.

Příkladem školáckých situací může býti vyučování slohové, jak se praktikovalo před třiceti, čtyřiceti lety:

„Dle toho rozpadá se učba slohová ve třetím školním roce ve čtvero přípravných cviků, a to

1. opisování krátkých článků z čítanky;
2. psaní článků čtených po nápovědi;
3. napisování článků z paměti;
4. psaní obsahu krátkých článků k otázkám.“

Nehledíme-li k psychologické otázce tvořivosti, nemůžeme souhlasiti s povahou vyučovacích situací, které jsou tu autorem požadovány […] Účelem vyučování byly zde jen cviky pro předpokládanou budoucí potřebu. Jak velmi se liší od těchto situací málo přirozených dnešní situace slohového vyučování, v němž žáci píší vlastní časopis, zapisují důležité události školního života, dopisují si se žáky jiných škol, píší nemocnému spolužákovi, konají rozmanité záznamy při školní práci atd.

**Přirozená reakce** jest taková, která je ve shodě s jedincovými tendencemi vrozenými i modifikovanými, tedy situace psychologicky přiměřená.

Zásada přirozené reakce nemá za účel rozmazlovati dorůstajícího jedince tím, že by chtěla vyhovovati jeho rozmanitým skolnům, jak o to usilovala expresionistická pedagogika. Cílem jejím jest zdůrazniti, že jen tehdy zasáhneme bytost v jejím nejhlubším základu, že umožníme její skutečnou svobodu, necháme-li ji reagovati nikoli podle její libovůle, nýbrž naopak podle její vnitřní zákonitosti. Předpokládáme, že vyučování, které se neřídí psychologickou zákonitostí, jest méně účinné, že není organické, nýbrž se ponechává na plošině mechanismu a že tedy nepřispívá k svobodnému vývoji lidské osobnosti.

Vlastní smysl ideologické věty: vyučování se zakládá na přirozené situaci a na přirozené reakci, daleko přesahuje úzký rámec naturalismu. Neběží o to, aby se dítě naučilo dané látce nebo dovednosti jen dříve a snáze, neběží o zásadu pedocentrickou, nýbrž o to, aby každý subjekt výchovy pracoval sám na svém vzdělání, aby vrůstal do smyslu svého sociálního poslání vlastním činem. Nepřirozená a tedy falešná situace zabraňuje této činné svobodě neméně nežli vnucená reakce, jež jest svou vlastní podstatou mechanická.

Učitelé, kteří nedbají této dvoujedinné zásady a chtějí jen „naučit“ co nejdříve a za každou cenu, jsou snad dovednými řemeslníky, ale nejsou vychovateli. Nesprávné situace vyvolávají nesprávné reakce, avšak zároveň i oddalují dítě od jeho společenského smyslu a ponižují je na trpaslíka, místo aby ctily jeho lidskou podstatu.

Masarykova zásada, že se s dítětem musí jednat jako s dospělým, rozumně a přímo, má hluboký smysl. Psaní vlastních jmen malým písmem, dril na nevýznamných slabikách MA ME MO MI, čtení řádků pozpátku, čtení nesmyslného obsahu vůbec – to vše není výchova, nýbrž pokořování lidské bytosti, která se nemůže školometům ubránit.

Dítěti se tu dává všecko pokroucené, nepravdivé, nesmyslné, hotové, takže se mu tarasí cesta k tomu, aby poznávalo celek a části, aby samo srovnávalo a rozlišovalo, aby tříbilo svůj důmysl, aby postihovalo smysl symbolů, zkrátka, aby pracovalo vlastním činem na zdokonalení vlastní osobnosti a na svém společenském poslání.

**2. Vyučovací dynamismus**

**Statická škola** byla málo hybná již svou vnější výpravou. Děti chodily po celý rok denně do jediné učebny, do třídy, která byla zaplněna pevnými lavicemi, namnoze přišroubovanými k podlaze. Každý žák měl ve třídě jen jedno místo, určené „zasedacím pořádkem“, na kterém zhusta setrvával po celý rok, ba i po celá léta. Stolek učitelův byl umístěn na pevném podiu na ustáleném místě. Ale také vnitřní život školní práce byl usměrněn podle jedné fazony. Cíle školské byly pevné, stejné pro všechny žáky v tomtéž státě. Vědomosti byly v učebnicích definitivně formulovány a přenášely se do paměti a pak odříkávaly ve stejném pořádku při zkouškách: děti odříkávaly definice v různých předmětech, odříkávaly seznamy slov, rodokmeny, pravidla. Každému prvku vyučování se děti učily zvlášť, jako by měl platnost sám o sobě, bez vztahové dynamiky: dnes o rostlinách růžokvětých, zítra o motýlokvětých, prvosenkovitých, o travách.

[…]

Načrtněme si nyní schematický obraz **školy dynamické**! Není v ní pevných tříd, nýbrž škola se přeměňuje v odborné pracovny a v laboratoře, upravené podle potřeb rozmanitých činností. Nábytek není v pracovním systému pevný, nýbrž stoly a židle umožňují žákům volný pohyb.

[…] Literárního vzdělání získávají děti četbou ucelených děl, vzdělání věcného experimentem, vlastním pozorováním, zkušeností, vlastní informací a četbou odborných spisů. Nemůže tu vládnout autorita jediného učitele, nýbrž žák má mnoho autorit, jejichž tvrzení přezkoumává. Cíle nejsou pevné ani uniformní, nýbrž mění se podle potřeb jednotlivých žáků nebo žákovských skupin. Jednotlivé vědomosti jsou nevýznamné. Každá vědomost má smysl jen svou funkcí v práci, v individuálním rozumovém vývoji a v celku poznání. Není učení jen pamětného, nýbrž vědění se získává zkušeností a vlastní prací.

**3. Vnitřní motivace vyučování**

[…]

Dewey správně ukazuje, že jest znamením nesprávného vyučování, činí-li učitel materiál zajímavým, neboť tím se jen projevuje, že je to, co se dítěti předkládá, bez souvislosti s jeho současnými schopnostmi a s jeho účely. Vnější lákadlo nenahradí přímý poměr žáků k věcem, jenž jest umožněn toliko tím, že samy věci jsou prostředky žákových životních účelů, že nějak splňují jeho potřeby.

Ovšem také zásada o přirozené situaci a reakci vyžaduje pedagogického zákona přirozené motivace. Okrašlování předmětu, jež mělo za úkol dělati předmět zajímavým se neshoduje s první polovinou zásady, neboť falšuje učebnou situaci. Přirozenou reakcí pak může býti jen takový zájem, který jest s to přímo buditi energii chování, dosahujícího studiem předmětu svých cílů a potřeb.

**4. Globalizace vyučování**

Globalizace (z latinského globus – koule jako symbol celku) znamená východiště z celku, zdůraznění celistvosti a jednoty. V didaktice rozumíme globálním postupem vyučování v životní celistvosti, která nezdůrazňuje jednotlivé části nebo prvky jevu, nýbrž smysl celku. Při tomto postupu vyučování se začíná konkrétním, celým jevem, který se znenáhla diferencuje čili strukturizuje, takže se znenáhla připravuje tvoření schémat, v nichž na obrysech celku se uplatňují dominantní znaky. V tomto smyslu se projevuje v **globálním vyučování** snaha po úpravě dětské práce – jde nikoli od částí k celku, nýbrž od celku diferenciačním pochodem k novému celku. […]

Jednota vědění a vyučovacího pochodu se udržuje dvojím směrem: **korelacemi** mezi obory současně probíranými a **konsolidací** vyučování tím, že se omezí počet předmětů současně probíraných a žáku se dá možnost, aby ve velkém počtu hodin témuž oboru věnovaných své vědomosti scelil a upevnil. **Komasace,** tj. taková úprava učebního rozvrhu, že jest témuž oboru věnována doba co nejsouvislejší (den, týden) …

Nové **vyučování organické** nepředpokládá žádné situace, která nemá smyslu, ani nežádá reakce jen mechanické, nahodilé, nemající smyslu…

„Čtení se již nepodává jako osvojení nějakého mechanismu. Jest podáno tak, čím vskutku jest, jako způsob výrazu a komunikace mezi lidmi. Jest živoucí věcí, předmětem prospěšnosti, uspokojuje nějakou potřebu.“ **Globální čtení a psaní** jest tedy odůvodněno již požadavkem přímé motivace, to jest zájmem o sám smysl a předmět čtení, nikoliv o mechanismus všelijak okrašlovaný a cukrovaný. Jak jest zřejmo, v každé fázi vyučování, v každém předmětu školní práce vládne táž zákonitost organické výchovy. Je-li porušována tato vnitřní zákonitost, přeměňuje se pochod vyučování v mechanický výcvik.

**5. Individualizace vyučování**

Studium dítěte, které se dálo metodami stále přesnějšími, nebylo bez prospěchu. Ukázalo zejména jasně na velikou variaci dětských schopností a dětské výkonnosti. Toto rozpoznání nemohlo býti bez vlivu na způsob školské práce. […]

Linka vývoje běžela trojím směrem. V Evropě Ovid Decroly zakládá již roku 1905 svou školu na principu individuálního vyučování, Maria Montessoriová zřizuje „casa de bambini“ (Dům dětství) v roce 1908. Americká větev vyvrcholila v systému winetském (1919) a v plánu daltonském (1920). Působením těchto tří didaktických proudů byl překonán pedagogický univerzalismus, založený J. A. Komenským v soustavě hromadného vyučování.

Dnes jest technika individuálního vyučování uspokojivě propracována, takže se již ukázaly její přednosti i obtíže. Byly zdůrazněny klady individuální žákovské práce po stránce racionalizační, tedy v úspoře času, energie a v dosažení lepších výsledků. Byla zdůrazněna větší samostatnost žákova v individuální pracovní soustavě. Poukázalo se na přeměnu žákova poměru k školní práci, na radost individualizované školy. Bylo také připomenuto, že sice učiteli přináší individualizace pro počátek více domácí přípravy a intensivnější přemýšlení ve škole, ale že jest méně vysilující po stránce zdravotní. Všechny ty výsledky byly vědecky prokázány četnými výzkumy. […]

Jest tedy možno pokládati za prokázané, že se skutečně děje učení individuálně. Pokus o **hromadné učení** v tom smyslu, že by učitel masovými podněty dosahoval stejného průběhu učení u všech učených jedinců, jak předpokládal Komenský, musil by jasně ztroskotati. Úspěch hromadného vyučování jest působen tím, že přes snahu užívati uniformní metody presentace předmětu a spoléhati na uniformitu v postupu učení jednotlivý žáci se učí po svém. Počet „opakování“, tj. presentací učebných situací, jest při hromadném učení volen se zřetelem na „průměr“, tedy zcela neúsporně a pro velkou část žactva nevhodně, neboť tato nutná fáze pochodu učení probíhá u každého jedince jinak. […]

(Učení) nemůže tedy být isolováno od intimní činnosti a od individuálního pracovního pochodu žáků, nýbrž musí uchovati neztenčenou tuto **individuálnost učení**. To se neděje starým způsobem hromadného vyučování, nýbrž „diskusními hodinami“, které právě mají přispívati k vytváření správných struktur, aby žák věděl, „o co běží“, aby se dopátral správného smyslu učebné situace. K této osvojovací činnosti dochází před individuálním učením i po žákově vlastním učení vhodnou volbou podnětů, které umožňují a zdokonalují „strukturalizaci“ učebných situací. Z hlediska psychologie učení jest tedy pokládati situaci hromadného vyučování ve smyslu předpokladu, že jím lze žáky „naučiti“, ze „nepřirozenou“, takže jest odmítnouti je z hlediska prvé zásady organického vyučování.

[…]

Jestliže tedy žák buduje na **svém vzdělávacím cíli**, **přejímá** za jeho dosažení rovněž **vlastní odpovědnost** v míře daleko větší, nežli tomu bylo v univerzalistické, uniformní školské soustavě. Vlastní práce a vlastní odpovědnost za práci jsou však základními podmínkami vývoje osobnosti. Není snad jiné individuální výchovy nežli tato, která umožňuje žáku, aby samostatnou prací k samostatnosti intelektuální, ale také k **samostatnosti mravní**.

[…]

Počnou-li žáci pracovati společně o témž úkolu, pracovní schopnosti a tempo je záhy rozdělí ve skupiny a v jednotlivce. Právě proto se jeví nutnost odstupňovati učebnou osnovu alespoň ve tři vrstvy, aby se vyhovělo podle zásad organického vzdělání skutečným individuálním odlišnostem, aniž se rozbila pracovní skupina, jak tomu jest ve winnetském systému.

**Požadavek samostatnosti**, tolik zdůrazňovaný již po několik učitelských generací, jest proveditelný toliko tehdy, když může žák alespoň po část vyučovací doby pracovati skutečně sám, tj. individuálně. Osobnost se zde projeví ve své individuální struktuře vnitřním zájmem o sám předmět, s nímž je žák při **samoučení** v přímém kontaktu. Tím, že žák může volně uplatniti svůj zájem, tím, že si vyhledává mezi kulturními statky, hledá zároveň sám sebe. Prohloubení v tomto **hledání vlastní osobnosti** jest však jen tehdy možné, děje-li se tempem a mentálními prostředky každé individualitě vlastními.

[…]

Individualizace není tedy cílem samé sobě, nýbrž jest jen cestou k lidskému univerzalismu, neboť cíl člověka není v něm samém, nýbrž jest v tom, čeho jest jedinec toliko pokračováním a co po něm po věky potrvá, ve společnosti. Individualizace vyučování jest toliko podmínkou pro plnění kolektivního úkolu. Organické učení jest pochod individuální, ale jeho konečné cíle směřují k činnostem kolektivním. […] Izoluje-li se univerzální, kolektivní výchova od individua, dochází k mechanické, vojenské dresuře, jaká se jeví v organizaci Hitlerjugend. Isoluje-li se individuální vyučování od společné práce celé žákovské skupiny a celé školy, isoluje-li se individuální úkol od společného úkolu, rozpadá se žákovská společnost i kultura, jak tomu bývá na amerických vyšších školách a na evropských univerzitách.

**Individualizace vyučování a kolektivizace výchovy** se nejen navzájem doplňují, nýbrž posilují a umožňují. Čím jest práce žákova individuálnější, tím větší protiváhy potřebuje v kolektivních činnostech celé školy. Leč i v pochodu vyučovacím jest nutno uchovávati sociální, univerzální moment v samotné individualizaci tím, že se dává celé žákovské skupině **projekt,** o který se v práci dělí, a tím, že se práce takto zespolečněná kolektivně propracovává a prohovořuje v diskusních hodinách. I při individuální práci musí trvati žákovský kolektiv, který nikdy nesmí býti nespořádaným houfem samouků, nýbrž i při dokonalé individualizaci jest sborem spolupracovníků a kamarádů. Hranice individualizace jsou vytčeny jejím protikladem, pracovním, kulturním a mravním univerzalismem.

[Textová ukázka čerpána z PŘÍHODA, V. *Ideologie nové didaktiky*. Brno 1936, s. 11–83.]

# Organizační a učebný plán reformních škol

[…]

## Společná shromáždění

[…]

Úkolem společných shromáždění, která se konají každého týdne (nejlépe na konci, tedy v pátek) ve společné aule nebo jiné místnosti, a jichž se zúčastní všechno žactvo všech oddělení Komenia za dozoru třídních učitelů, jest osvětliti všemu žactvu jeho povinnosti, vyplývající ze společného soužití ve výchovném ústavě, ovládaném jednotnou myšlenkou. […] Forma promluv nesmí býti kazatelská, jest při ní především dbáti, aby citově i mravně povznášela a dotýkala se konkrétních prožitků a zájmů mladých duší. Nejvíce budiž účinkováno na probouzení vlastní sebevlády a sebekázně žáků, na posílení solidarity a smyslu pro pořádek ve škole, i na probuzení soucítění se spolužáky i s trpícími. […]

**Výchovné lekce třídami**

Může jim býti příležitostně věnována občas lekce podle potřeby. Zvláště třídní projednávají se žactvem nejaktuálnější potřeby třídy jakožto celku.

**Kampaně**

Podle potřeb školy prohlásí několikrát do roka správce školy nebo žáci sami heslo pro některou ideu nebo zásadu mravní, kterou snaží se žáci plně uskutečniti. Účelem je tu tvořiti dobré návyky, cvičiti ve vytrvalosti vůle, ve vytrvalé práci, v dodržování čistoty apod. Kampaně utvrzují prováděním požadavku užitečné zvyky. Kampaň netrvá dlouho, je však intensivní a soustředěná na úsek co možno úzký.

## Samospráva

Vnitřní život každé třídy i školy bude pomáhati spravovati samospráva žákovská, upravená podle potřeb vnitřního života třídy i podle potřeb školy. Třeba však zdůrazniti více její význam pracovní (aktivní) než kázeňský. Samosprávou jsou vlastně organisované školní činnosti. […] Činnost žákovskou podporuje žákovský časopis školní, vyhlášky, plakáty apod.

[Textová ukázka čerpána z *Organizační a učebný plán reformních škol*. Praha : 1930, s. 46–48.]

|  |
| --- |
| **Otázky a úkoly:**   1. Blíže vysvětlete Příhodovo pojetí „přirozené“ a „umělé“ učební situace. Najděte jejich příklady v textu. 2. V čem spočívá podstata „přirozené reakce“? Zamyslete se nad jejími výchovnými momenty. 3. Jakými prostředky chtěl Příhoda zajistit, aby dítě samo pracovalo na svém vzdělání? 4. Parafrázujte Masarykovu zásadu, že s dítětem se musí jednat jako s dospělým, rozumně a přímo. 5. V čem spočívala podstata a význam globálního vyučování v příhodovské reformě? Pokuste se jej zhodnotit z dnešního pohledu. 6. Jak řeší Příhoda otázku hromadného & individuálního učení? Najděte v textu, jaké psychologické argumenty používá? 7. Je V. Příhoda zastáncem hromadného či individuálního vyučování? Zdůvodněte. 8. Jakou cestou, dle Příhody, dospěje žák (dítě) k intelektuální i mravní samostatnosti? 9. Vysvětlete princip samoučení? Jak přispívá k hledání vlastní osobnosti žáka? 10. V čem spočívá rozdíl individuálního učení u Příhody a např. v tzv. winnetské soustavě? 11. Co rozumíme u V. Příhody tzv. kolektivní výchovou? Jakou funkci má v Příhodově pojetí tzv. společenská škola? 12. Jaký je vztah mezi kolektivní výchovou a individualizací vyučování? 13. Jakými prostředky mělo být dosaženo tzv. společenské školy? 14. Zhodnoťte celkový přínos Příhody pro reformu československého meziválečného školství. Co se podařilo prosadit, co nikoliv? |