

Mojžíšek, Lubomír

K teorii diferencí a jejich důsledků ve výchově

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1975, vol. 24, iss. 110, pp. [45]-68

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112881>

Access Date: 21. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

LUBOMÍR MOJŽÍŠEK

K TEORII DIFERENCÍ A JEJICH DŮSLEDKŮ VE VÝCHOVĚ

Výchovný a vyučovací princip individuálního přístupu je jedním z klasických principů didaktiky a pedagogiky a píše se o něm bezesporu ve všech učebnicích pedagogiky,^{1. 2. 3} v didaktikách^{4. 5} i v metodikách jednotlivých předmětů. Jsou promyšleny systémy individualizované výuky.^{6. 7. 8} Některé z nich jsou proluty láskou k dítěti a upřímnou touhou po pomoci, a současně neopomíjejí zapojit je do zdravého sociálního prostředí a do kolektivu. Jiné systémy jsou výrazně individualistické, odcizují dítě skupině, neučí je žít v kolektivu. Postupně, a to již v údobí všeobecné školní docházky, aristokraticky preferují jedny žáky a jsou necitlivé k těm žákům, kteří nedosahují požadované normy vzdělání. Třídí žáky podle nadání, což bývá nepřesné vyjádření zdroje úspěchu nebo neúspěchu, upravují organizaci výuky, obsahové zřetele, a tím také fixují jistý stav vývoje. Příčiny neprospěchu nebo dialektických obtíží jsou však mnohem širší a kritéria třídění jen podle nadání neobstojí při hlubším pedagogickém posouzení etiologických zdrojů úspěchu či neúspěchu. Nejde přece jen o vrozené fyziologicko-psychické zvláštnosti, které jsou přednostně oceňovány, mnohé příčiny jsou výrazně pedagogické a sociální povahy a nespočívají ani tak v objektu výchovy, tj. v dítěti, ale v pedagogických činitelích, v metodách, v prostředcích, v organizaci výchovy a vzdělání.

Socialističtí pedagogové odmítají úzký genetický a fyziologicko-psychický determinismus a odmítají proto i pesimistické a ve svých důsledcích i ne-

¹ T. A. Iljinová, *Pedagogika*, SPN, Praha 1972, str. 293–295, 264–268 aj.

² I. A. Kairov, N. K. Gončarov, B. P. Jesipov, L. V. Zankov, *Pedagogika*, SPN, Praha 1961, str. 144–146.

³ O. Kádner, *Základy obecné pedagogiky*, díl I, Česká grafická únie, Praha 1925, str. 229–278.

⁴ M. A. Danilov, B. P. Jesipov, *Didaktika*, SPN, Bratislava 1959, str. 155 až 158 aj.

⁵ Pešek a kol., *Didaktika*, SPN, Praha 1964.

⁶ M. Cipro, *Diferenciace základního vzdělání*, SPN, Praha 1966.

⁷ O. D. Lordkipanidze, *Zásady, organizace a metody vyučování*, SPN, Praha 1959, str. 39–64, 174–178.

⁸ S. Vrána, *Praze na reformní škole měšťanské*, Zlín 1936.

demokratické tendence, které nezbytně vyplývají z některých individualizovaných systémů výuky. (Viz např. konference pedagogů v Moskvě.⁹)

Tím důrazněji se pedagogika zamýšlí nad pedagogickými příčinami výchovné retardace a také akcelerace mládeže a hledá příčiny především, jak uvádí C. Kupisiewicz,¹⁰ v pedagogickém procesu, v metodických postupech, v pedagogické práci učitelů, vychovatelů, rodičů, v sociálně pedagogickém působení prostředí aj. Chceme-li tedy realizovat efektivní, a nikoliv jen fiktivní individuální metodický přístup, je nezbytné rozsáhlé *studium četných specifických příčin individuálních zvláštností, což se ovšem neobejde bez studia efektivity a důsledků mnoha diferencovaných výchovných postupů*. Fyziologické a anatomické zvláštnosti mozku, a také tzv. nadání, nelze totiž zásadně pokládat za jediný zdroj výchovných úspěchů a neúspěchů mládeže. Měli bychom v pedagogice vycházet ze skutečnosti, že ve škole pracujeme s dítětem a s mládeží, která byla a je jistým konkrétním způsobem vychovávána a vzdělávána a že akcelerace či retardace výchovy bývá také přímým důsledkem metodických, obsahových, intencionálních zřetelů, jejichž nositelem je subjekt výchovy, tedy pedagog. Je málo dialektické, a doslova nevědecké, sledujeme-li žáka jako izolovaného činitele, odtržené od pedagogických zdrojů jeho předchozího i současného vývoje.

Musíme s lítostí konstatovat, že teorie individuálního přístupu trpí doposud tímto zúženým etiologickým aspektem. Postrádá analytičnost. Jiným teoretickým nedostatkem je, že pedagogická teorie sleduje vyučovací a výchovný proces ponejvíce jen z obecného pohledu, že hovoří o univerzálních metodických postupech, řeší problémy, což si snadno ověříme studiem literatury, ponejvíce ve všeobecné a uniformní rovině, bez zřetele na skutečnosti, že ve vyučovacím a výchovném procesu pracujeme vždy s konkrétním žákem, v konkrétních, vždy přesně dimenzovaných podmínkách a s konkrétními učiteli. Obecný metodický postup vlastně není v praxi vůbec uplatněn. Právě tak se neseťkáváme s optimálními učiteli a jsou diference v průběhu organizačních forem. Tato skutečnost, která je v pedagogické teorii, a také v metodikách téměř typická, může být charakterizována jako „schematizovaný a obecný přístup a pohled“ na žáka, stejně tak jako na učitele a na metody. Může být pokládána za jednu z hlavních příčin, proč pedagogika doposud nenabízí, zejména učitelům v praxi, dostatek analytických doporučení, potřebných právě pro individuální práci s žákem a pro práci v konkrétních podmínkách. Proto také nenacházíme v didaktikách a metodikách, a tím méně v teorii mravní, estetické a pracovní výchovy metodická zdůvodnění a doporučení individuálních postupů s žáky jistých individuálních kvalit. Z těchto důvodů nenacházíme v pedagogické literatuře klíče k nalezení příčin neúspěchů, zejména těch, které vyplývají z diferencí charakteru vyučování a výchovy. Není doposud, ke škodě věci, zpracována *teorie pozitivní výchovy*, zejména z hlediska individuálního přístupu, tím méně je zpracována *teorie tzv. neutrální výchovy*, takové, která přes veškerou snahu pedagogů nezanechává žádný vliv na

⁹ *Metodologické problémy pedagogiky a problémy vzdělání*, KPÚ Praha, 1971, referát A. N. Arsenjeva a F. F. Koroleva, str. 20–24 aj.

¹⁰ C. Kupisiewicz, *Nepowzedzenia dydaktyczne*, PWM, Warszawa 1964.

žáka, a konečně pedagogika si téměř nevšímá tzv. *negativní výchovy*, jejíž důsledky přes veškeré kladné úsilí učitelů a rodičů jsou negativní. Studium pedagogických diferencí je tedy nanejvýše žádoucí, chceme-li rozvíjet pedagogickou teorii i praxi, a zejména prospět realizaci individuálního přístupu.



Základním faktem, z něhož lze vycházet při studiu tohoto složitého okruhu problémů je skutečnost, že *pedagogický proces ani jeho činitelé a jeho intence nejsou uniformní*. Jsou difference v objektu, v subjektech, v cílech výchovy, v obsahu, v metodách, formách, v organizaci a v podmínkách výchovné práce.

Dalším, neméně významným faktem je v praxi běžně známá skutečnost, teorii však málo zpracovaná, že *všechny pedagogické difference se nezbytně promítají do rozdílných důsledků vyučování a výchovy*. *Diference objektu jsou velmi výrazně ovlivněny differencemi v pedagogickém procesu*.

Současně platí, že *diferenční zvláštnosti objektu vyžadují diferencované metodické přístupy*, které jsou nazývány „individuálním přístupem“. Tyto individuální přístupy jsou součástí tzv. *pedagogické režie*. Je logickým důsledkem těchto základních tezí, že nelze odpovědně realizovat individuální přístup, dokud teoreticky nepoznáme širokou oblast diferencí objektu, ale i subjektu, metod a dokud nepoznáme výchovně diferencované přístupy k žákům rozličných individuálních zvláštností. Dalším logickým závěrem této úvahy je, že studium diferencí a jejich výchovně vzdělávacích důsledků nezbytně žádá *rozpracování pedagogické diagnostiky*, která se ovšem nemůže zaměřit jen na objekt výchovy, ale také na subjekt, na metody a formy. Dále je žádoucí rozpracovat *teorii příčin – etiologii pedagogického rozvoje dítěte*, a konečně *teorii pedagogické prognostiky a reedukace*. Pedagogika by měla studovat nejen dílčí pedagogické – výchovné síly, působící na žáka, ale i jejich výsledný směr – *vektor celkového pedagogického působení*, který je integrovaným vyjádřením působení mnoha pedagogů, rodiny a celého výchovného prostředí.

Teoretické studium diferencí v pedagogickém procesu žádá především vymezení pojmu „*diference vůbec*“ a dále pojmu „*pedagogická diference*“. Diference (z latinského „differentia“) se chápe obecně jako rozdílnost, různost, neshoda jistého jevu od jiného jevu, individuálního od obecného, typického od atypického atd. Jde o postižení zvláštností charakteru jevu, o vymezení rozdílu ve struktuře dvou či více jevů téže kategorie. Diference je tedy vždy vázána na jev nebo proces a je podmíněna uskutečněním analýzy daného jevu, dále komparace a postižením zvláštností.

V pedagogickém fenoménu lze pod pojmem „*pedagogická diference*“ chápat vzájemné rozdíly v pojetí výchovného procesu, v jeho průběhu a činitelích. Diference lze sledovat v cílech výchovy, v celkové práci školy, v práci učitelů, ve výchovných formách, v atmosféře výchovy a vyučování, v učebních plánech, osnovách, v učebnicích, v metodách, v materiálním vybavení škol a výchovných institucí. O diferencích lze hovořit i v pojetí rodinné výchovy, mimoškolní výchovy aj. Úkolem pedagogiky je v první fázi *zmapovat pedagogické difference*, a to podle jistých kritérií, *diagnosti-*

kovat je, klasifikovat a rozpoznat jejich kladné nebo záporné důsledky se zvláštním zřetelem k individualitě objektu. Od studia pedagogických diferencí by neměla odradit skutečnost, že diferencí je, jak lze již odhadnout empiricky, nepřehledné množství. Téměř každý jev v pedagogickém procesu má vedle základních průběhových forem formy diferencí, činitelů výchovy se také liší a jsou variabilní. Sledujeme-li však jiné vědy, např. medicínu, ale i technické vědní obory, můžeme konstatovat, že jejich rozvoj byl umožněn především vysokou schopností analyzovat, sledovat a zobecňovat četné diference v průběhu i formách. Rovněž ony studují v prvé řadě tzv. „obecné typy a modely“, obecné přístupy (terapeutické, technologické aj.), později však zvládají rozsáhlou oblast diferencí přístupů a metodologických řešení. Tím se také vědecky rozvíjejí. Obecný případ, statisticky a v principech zdůvodněný, je sice i nadále pokládán za výchozí, ale další nezbytnou analýzou se dospívá k řešení „zvláštního případu“, který však také nepostrádá obecnosti: zobecnění zde má spíše vertikální ráz a klasifikace „zvláštního“ je vedena podle logických kritérií, podle jisté svéráznosti jevu a podle typologie a charakteristik.



Jak jsme již naznačili, pedagogické studium diferencí a jejich důsledků postrádá doposud jakýkoliv systém. Ačkoliv je stále obecně proklamována nezbytnost individuálního přístupu a jsou hledány příčiny neprospěchu a obtíží ve výchově, nelze tvrdit, že by teorie k těmto otázkám, jež mají diferencí ráz, mnoho řekla. Snad ještě nejvíce pozornosti diferencím věnuje speciální pedagogika, ale i ona se zabývá, a to dosti zhruba, diferencemi defektologické povahy, a to jednoznačně se strany objektu. Nesleduje již vůbec diference subjektu, metod a individuální přístup je spíše řešen z obecné pozice defektologické zvláštnosti než z pozice individuálního přístupu v mezích defektologických zvláštností. Tím ovšem nelze říci, že o diferencích nebylo v pedagogice nic řečeno. *J. A. Komenský* si všímá rozdílů mezi žáky a všímá si dobrého i méně obratného učitele.¹¹ Rovněž žádá individuální přístup k žákům. S požadavkem individuálního přístupu se setkáváme u *Rousseaua*, *Diesterweg*a, velmi citlivě hovoří o diferencích v osobnosti žáka i učitele *Ušinskij* a *Pestalozzi*. Jimi vyslovené obecné požadavky na individuální přístup jsou dnes běžně známy. Předváleční pedagogové byli nevhodně ovlivňováni psychologickými teoriemi, které se opíraly o učení *Galtona*, *Thorndika*, *Bineta*, *Sterna* a *Claparèda*. Jejich názory vyústily v tzv. reformismus, který pochopil diference příliš jednostranně, a to jen se zaměřením na dítě. Přeceňují se dědičné zvláštnosti dítěte, hovoří se o neměnném inteligenčním faktoru výchovou a vzděláním neovlivnitelném, hovoří se z tohoto hlediska o žácích nadaných, talentovaných a nenadaných. Pro třídění žáků se současně s klasifikací používá metodologicky nesprávných inteligenčních testů, které nedialekticky usilují o kvantitativní postižení IQ. Navrhuje se *vnější diference*, která defi-

¹¹ *J. A. Komenský, Didaktické spisy, Didaktika analytická, SPN, Praha 1951, str. 237, 238, 239, 276, 278.*

nitivně rozděluje tzv. inteligentní žáky od průměrných a méně inteligentních. Tím se hrubě porušují snahy o demokratizaci výchovy, o jednotnou školu, a to již na stupni všeobecně vzdělávací školy. Proti těmto snahám u nás již ve třicátých letech vystupuje marxisticky orientovaný pedagog *Otokar Chlup*. Jednotná škola, k níž se přistupuje po druhé světové válce je vyjádřením demokratických snah, a všeobecné základní, hromadné vyučování je spojováno s demokratickými formami individuálního přístupu. Ukazuje se, že individuální přístup nelze vyřešit vnější diferenciací vzdělání.

Sovětská škola zásadně odmítala předčasnou diferenciaci, ač vždy principiálně usiluje o individuální přístup. *A. S. Makarenko* hledá individuální přístup při výchově žáků bezprizorních, nabízí jim morální a společenské sebevědomí, život v kolektivu, perspektivy života. Převýchova kolektivem, v němž je individuální přístup spojen s kolektivním soužitím, je vyjádřením morálně výchovných principů socialistické školy. Individuální přístup nelze zaměnit za výchovu k individualismu. *Makarenko* proto bezvýhradně a ostře odmítá všechny pedologické přístupy, přeceňující vliv dědičnosti a vliv nahodilého sociálního prostředí. Přirozeně odmítá i inteligenční testy jako „pseudovědecké způsoby posouzení člověka“.¹²

Rovněž tak *N. K. Krupská* usiluje o harmonické spojení individuálního přístupu s kolektivní výchovou. Obdobné spojení individuální a kolektivní výchovy můžeme sledovat u *Kalinina* atd. V nedávné době, zejména v ČSSR, sledujeme opět zvýšenou aktivitu při řešení individuálního přístupu. Ve spojitosti s úsilím o individuální přístup se opět studují otázky tzv. diferenciací, a to vnitřní i vnější. Znovu se jen potvrzuje to, co již bylo v pedagogice dokázáno, že předčasná diferenciací je scestná a socialistická škola, která usiluje o demokratizaci výchovy ji odmítá. Znovu se objevují tendence zavádět osmiletá gymnázia a diferencovat tak žáky již od 10 let. Opět se objevují tendence mechanicky třídit žáky podle metodologicky nepřijatelných inteligenčních testů, což nejen naše, ale i sovětská pedagogika (např. *Iljinová*¹³), také však pedagogika v NDR a v Polsku kritizuje. Je zajímavé, že můžeme pozorovat odklon od těchto testů i v západních zemích a zdůrazňuje se dlouhodobé, komplexní a vícehledové posouzení žáka. Ukazuje se také jako prokazatelný fakt, že inteligence je podstatně ovlivnitelná didaktickým, tj. pedagogickým rozvojem dítěte.¹⁴

Z našich pedagogů se zabývá po druhé světové válce problémy diferencí objektu výchovy v poloze „neprospívajících žáků“ *J. Kopáč*.¹⁵ Ačkoliv autor sám správně postihl pedagogické příčiny neprospěchu a vidí je komplexně, někteří z jeho spoluautorů přeceňují moc dědičnosti a náhodného sociálního prostředí a hrubě podceňují vliv výchovy. Tím se pojetí práce v některých kapitolách blíží pedologickým postojům, které k nám byly opětně přenášeny ze západních zdrojů, zejména z pomocných věd pedagogických.

Ve snaze pomoci dětem méně výkonným, ať již příčiny retardace jsou

¹² *A. S. Makarenko, Obecné problémy teorie pedagogiky. Výchova v sovětské škole, Spisy 5, SPN, Praha 1954, str. 253, 254.*

¹³ Viz poznámka č. 1, str. 24–29, 30, 36–37, 39–40, 41–42, 161–162.

¹⁴ *M. Cipro, Pohled na americkou školu, SPN, Praha 1970, str. 133–135 aj.*

¹⁵ *J. Kopáč, J. Hraše, Neprospívající žák, SPN, Praha 1967.*

jakékoliv, a ve snaze urychlit výchovu mládeže, objevují se pokusy zavést i v naší škole tzv. *vnitřní diferenciaci*, která na rozdíl od diferenciaci vnější neusiluje o trvalé oddělení žáků „schopných“ od „neschopných“. Marxističtí pedagogové si byli vždy vědomi nebezpečí trvalého třídění žáků do tříd a škol „pro nadané“ a „nenadané“. M. Cipro, S. Mařan a jiní zde kriticky posuzují rozvoj elitářských postojů prospívajících a utváření pocitů méněcennosti u žáků tzv. nenadaných. Vidí správné příčiny rozdílného výkonu v mnoha činitelích, a to v pedagogických, v sociálním prostředí, v bohatosti vzdělávacích podnětů, ve zdravotním stavu a také v nadání. Ovšem poznat v této komplexnosti úroveň nadání je obtížné. Jde o multidimensionální individuální zvláštnosti, které se projeví až dlouhodobým růstem osobnosti a prakticky se poznají až v životě. Proto marxistická pedagogika umožňuje vnitřní diferenciací přechod žáků z jedné pracovní studijní skupiny do druhé, podle potřeby rozvoje žáků zavádí volitelné předměty, zájmové činnosti, doučovací skupiny, doporučuje individuální metodické postupy, aby každý žák měl možnost se uplatnit, aby získal pocit úspěchu. Z těchto důvodů se odmítá přecenění verbálního učení a usuzuje se, že nadání je diferencované a je nesprávné vidět je zjednodušeně jen v poloze verbálně reprodukčního výkonu.

Všechny diference, o nichž jsme hovořili, se týkají objektu výchovy – žáka. Pedagogika se poněkud méně, i když jde o klasický pedagogický problém, zabývala studiem *diferencí mezi učiteli*. Obvykle se hovoří o optimálním učiteli, o takovém, jaký by měl být, aby vyhovoval požadavkům společnosti na výchovu. Společnost ovšem klade své specifické požadavky na osobnost pedagoga, a proto také učitel socialistické školy musí být lidsky, pedagogicky a jinak dimenzován než učitel školy jiných společenských systémů. Tento sociálně pedagogický a historicko třídní požadavek nebývá vždy respektován všemi autory, kteří se zabývají osobností učitele. Typologie učitelů, s nimiž jsme se v nedávné době setkali v naší literatuře, popisovaly celkem bez sociálně politického aspektu učitele, kteří jsou snad vhodni pro školu pragmatickou, pro školu, která si klade za úkol vychovávat k pozitivismu, klerikalismu apod. Mnohé z uváděných typologií jsou vypracovány bez hlubších pedagogických aspektů, bez obsahového zaměření práce pedagoga, bez zřetelů intencionálních, zejména těch, které vyplývají ze složek výchovy, z cílů a úkolů jednotlivých předmětů. Konečně tyto typologie vůbec postrádají metodické zřetele a zřetele organizačně-pedagogické. Učitel bývá profesionálně líčen jako kterýkoliv zaměstnanec jiného oboru, podle stejného profesionálního klíče. Vychází se z obecné univerzální šablony, již se používá v profesiografech. Pedagogická charakteristika učitele však zásadně má vycházet ze specifčnosti oboru, z cílů výchovy, z obsahových, z metodických a organizačních zřetelů, které jsou opět specificky pedagogické. Musíme bohužel konstatovat, že z těchto důvodů, ke škodě věci, nejsou odborně pedagogicky zpracovány četné diference mezi učiteli a jinými pedagogickými pracovníky, které se výrazně projevují v důsledcích výchovného působení.

Stojíme před úkolem odborně pedagogicky a systematicky zpracovat, utřídit, posadit četné diference v práci učitelů, diference v charakteristikách učitelů a uvažovat o výchovných důsledcích jejich práce na žáka. S tímto

úkolem se ovšem spojuje pedagogicky odborné studium diferencí v metodách, v metodických postupech a v organizačních formách, což vše profi- luje osobnost pedagoga. Pokusíme se aspoň nastínit některé difference, s nimiž se setkáváme ve vyučovacím a výchovném procesu a jejichž nositelem je pedagog.



Diference intencionální povahy lze klasifikovat jako difference v cílech pedagogického snažení. Patří bezesporu do oblastí pedagogické teleologie. Historie výchovy a srovnávací pedagogika podává dostatek důkazů o sociální determinaci cílů výchovy. Hovoří se o třídních intencionálních zřetelech, což podtrhuje zejména marxistická pedagogika, zatímco buržoazní pedagogika zastírá třídní ráz výchovy. O cílech výchovy hovoří z pozice nacionálního snažení, z pozice klerikálních cílů výchovy, z pozice pozitivismu, pragmatismu a často líčí výchovné intence jako „přání“ pedagogů, významných osobností, filozofů apod. Již v měšťácké výchově koexistují však vedle sebe četné intencionální difference v idealistických cílech výchovy: na poli pedagogického působení se setkáváme s výrazným pojetím cílů náboženské výchovy nejružnějšího zaměření, také s pojetím utilitaristní pragmatistické maloburžoazní výchovy. Intencionálně ovlivňuje výchovu existencialismus, pozitivismus, apod. Studium historie výchovy potvrzuje celkem běžně známou skutečnost, že každá společnost usiluje o vytyčení a realizaci pojetí vlastních, specifických cílů výchovy, což se bezprostředně promítá do výběru obsahu, metod i organizace, ale i do výběru pedagoga. Výrazně intencionální jsou požadavky na světový názor, na úroveň všeobecného a odborného vzdělání, také však na rozvoj morálních vlastností, vlastností pracovních a technických, esteticko-výchovných a somatických. Intence, tj. cíle výchovy, se tedy promítají do všech činitelů výchovy, do složek, obsahu i metod, a to vícehledově a mnohoprofilově. Cíli výchovy je determinován i pedagog.

Avšak intencionální výchovné snažení nebývá vždy harmonicky jednotné ani v téže společenské skupině, ačkoliv vládnoucí třída obvykle usiluje o jednotu výchovy všemi dostupnými prostředky. V konkrétních podmínkách výchovy se setkáváme s nejednotností pojetí cílů, a tím i obsahu, metod, organizace výchovy i subjektu. Bylo by nereálné se domnívat, že pouhou proklamací např. kodexu morálky a požadavků na vzdělání, jež jsou určeny učebními osnovami a výchovnými složkami, jsou již tyto požadavky plněny a harmonizovány ve všech oblastech výchovy. Také pedagog dává cílům a rovněž obsahu výchovy do značné míry svérázné, osobité pojetí. Pedagog působí jako osobnost autoritativně, sugestivně, je napodobován nebo je odmítán, působí i mezi řádky, tedy mimoverbálně, jestli s oficiálním názorem vnitřně nesouhlasí. Jsou také četné intencionální difference, jak uvádí *Bakoš, Švanda* a jiní,¹⁶ mezi oficiální výchovou školy a neoficiální výchovou rodiny. Ačkoliv se obecně žádá jednotu výchovného působení, a je to prověřený princip výchovy, v praxi tuto jednotu nena-

¹⁶ V. Špendla, *Jednota výchovného působení školy a rodiny*, in: L. Bakoš, *Problémy rodinné výchovy*, SPN, Bratislava 1968, str. 127–134.

chážíme (*Kurfürst*¹⁷). Z hlediska existence a studia intencionálních diferencí lze hovořit o *jednotě a harmonizaci cílů výchovy*, lze však hovořit také o *intencionální disharmonizaci*, o *intencionální difuznosti* (prolínání, prostupování) a o *neujasněnosti cílů výchovy*. Lze dokonce hovořit o *intencionálně výchovné polymorfnosti*, která vědomě rozvíjí jedince k bezbřehé adaptabilitě, ke schopnosti přizpůsobení se za všech okolností čemukoliv, ke konjunkturalismu a taktizování.

Diference v oblasti cílů výchovy vyplývají ze světonázorových postojů celých společenských skupin, také však jednotlivých učitelů a vychovatelů, rodičů, mohou rovněž vyplynout ze znalosti cílů výchovy, zejména u těch pracovníků ve výchově, kteří neznají pedagogickou teleologii. Mohou být ovšem záměrně sledovány společensky nežádoucí cíle výchovy, takové, které negují cíle oficiální. Lze v tom případě uvažovat o *dissociaci cílů* (roztržce). *Pavlík*¹⁸ uvádí např. měšťácké morální cíle výchovy, které neustále pronikají do socialistické výchovy, setkáváme se s výchovným etickým individualismem, egocentrismem a subjektivismem, i když oficiálně prosazujeme výchovu kolektivní. Do socialistické výchovy proniká etický hedonismus a utilitarismus, pronikají do ní četné idealistické, zejména teologické etické systémy a důsledně odmítají marxistickou morálku. Takto se vytváří zvláštní situace, kdy proti sobě v osobnosti žáka bojují tendence nové a staré morálky. Velmi častý je výchovný konflikt školy s rodinou, proti sobě stojí vědecká a nevědecká výchova. Společenské organizace, sociální společenské skupiny, rodina a škola zde mnohdy podstupují úporný boj o osobnost dítěte. Na obou stranách se používá nejosvědčenějších pedagogických metod a to podle promyšlené strategie. Diference v pojetí cílů výchovy vedou k rozdílnému průběhu výchovy a můžeme zde uvažovat o „vektoru pedagogického působení“, který je jakýmsi výsledným směrovým vyjádřením pedagogických sil. Tyto diference intencionální povahy mají své výchovné důsledky a jsou v nich jedny z příčin výchovných neúspěchů. Dítě, které je v průsečíku někdy i velmi protikladných pedagogických sil, se dostává do krizových stavů v oblasti morálních přístupů, světonázorových postojů a učí se, což je další negativní výchovný důsledek, taktizovat, klamat, přetvařovat se, lícitovat, podvádět atd.

Diference v pojetí cílů výchovy lze sledovat i u jednotlivých učitelů. Přesto, že jsou pedagogicky jednotné erudování a seznámení s oficiálními cíli výchovy, učitel téměř vždy dává intencím výchovy subjektivní charakteristiku. Někdy dokonce úmyslně, vědomě nechce působit ve smyslu oficiálních cílů výchovy, neangažuje se. Takto se dokonce i na půdě školy setkáváme s rozdílnými vědeckými přístupy, s rozdílnými filozofickými a politickými názory a žák je protichůdně ovlivňován morálně, pracovně a esteticky. Intencionální diference ovlivňují *atmosféru vyučování* jednotlivých učitelů. Svým výkladem, výběrem obsahu i mimoverbálními projevy učitelé působí „mezi řádky“ a někdy i proti duchu osnov, proti požadavkům na rozvoj morálky. Uplatňuje se zde učitelova mimika, gestikulace, stupeň projevené aktivity, emotivní zabarvení řeči, a žáci poznají, zda učitel

¹⁷ J. Kurfürst, *O ochraně mládeže před škodlivými vlivy*, SPN, Praha 1959.

¹⁸ O. Pavlík, *Mravná výchova I*, SPN, Bratislava 1963, str. 59, 62, 63, 197, aj.

pouze deklamuje jistý obsah, nebo zda s ním souhlasí či dokonce je zastáncem jiného názoru. Ze škol je známo, že pedagog, který vnitřně nesouhlasí s jistými obsahovými prvky, může vědomě a s úmyslem usilovat o „verbalismus výuky“, aby žák nepochopil, aby neprožil jistý úsek učiva. Je proto „neobratným pedagogem“, aby nepřesvědčil.

Diference v intencích se promítají do mimoškolní práce i do učebnic, a také do vybavení škol apod. Velmi citlivě můžeme diference v intencích sledovat ve složkách výchovy, v jednotlivých předmětech, v jejich pojetí.

Jestliže jsou složky výchovy rozvíjeny vyváženě, harmonicky, lze hovořit i o objektu výchovy ve smyslu *harmonického rozvoje osobnosti*. V opačném případě jde o *disharmonický rozvoj osobnosti*. V tom případě je preferována pouze některá ze složek výchovy a můžeme také hovořit o *jednostranném rozvoji osobnosti*. Disharmonie osobnosti bývá tedy především důsledkem disharmonického úsilí o realizaci složek výchovy. Disharmonie však může probíhat i v oblasti rozvoje jednotlivých složek. Didaktické rozborů efektivitu vyučování nás přesvědčují o tom, že jsou např. *četné diference v rozvoji rozumové výchovy*, tj. ve vzdělávání ve vědách a v rozvoji světového názoru. Pedagog někdy přecení nebo naopak nedocení jisté oblasti všeobecného nebo odborného vzdělání. Negativně zde působí přežitky. Tradičně se hovoří o oborech „důležitých“ a „méně důležitých“. Vysoko bývají oceňovány např. matematika, fyzika, gramatika. Jiné obory bývají naopak tradičně nedoceny. Takto se neprávem podceňují jako „méně náročné“ předměty esteticko-výchovné, tělesná výchova, pracovní a technická výchova, ale někdy i historie a geologie. Z těchto předsudků sekundárně vyplývá, že jedny předměty jsou vyučovány náročně, metodicky promyšleně a s důrazem, jiné jsou vyučovány pouze benevolentně, což se projevuje i v klasifikaci. Některé předměty jsou tradičně označovány jako nesnadné a průměrnému žákovi málo přístupné, jiné jako snadné, vhodné pro méně nadané apod. Diference v hodnocení oborů ovlivňuje nejen metodický přístup, ale i autoritu učitelů těch oborů, které mají věhlas „vědeckých disciplín“. Je současně známo, že pedagog sám svou osobností, svou autoritou dokáže jednak vědecky zdůraznit svůj obor a ukázat jeho společenský význam, a také naopak dokáže i náročný obor pedagogicky a společensky diskvalifikovat.

Diference intencionálního charakteru v oblasti rozumové výchovy lze sledovat i v celkové úrovni a náročnosti obsahu výuky, v učebních osnovách a v učebnicích. Jsou učebnice zbytečně přesycené abstraktním učivem, symboly a schémata, které zslabují efektivitu výuky a vedou k verbalismu. Jiné jsou přiměřené, přístupné vhodnou úpravou textu, podtrhující, což je důležité. (Cipro¹⁹) základní učivo, obsahují odkazy na praxi. Celé generace dětí a mládeže mohou být poškozeny nevhodnými učebnicemi, jakož i učebními osnovami. Dobré učební texty i osnovy pomohou naopak úspěšně plnit cíle rozumové výchovy.



¹⁹ M. Cipro, *Modernizace základního vzdělání*, SPN, Praha 1967, str. 36.

Diference v pojetí cílů výchovy, v intenzitě a extenzitě výchovy lze také sledovat v oblasti morální výchovy. Morálně výchovné cíle a úkoly nemusí být ve výchovném procesu identické a jednotliví činitelé se neztotožňují v jejich pojetí. Intencionální rozpornost se v tomto případě projevuje v rozvíjení diametrálních světonázorových morálních přístupů, v rozporném morálním uvědomování, nejednotnosti rozvoje morálních dovedností a návyků a morálních kvalit. Morální socialistické postoje bývají někdy rozvráceny současným rozvíjením měšťácké individualistické morálky. Objekt výchovy bývá i zde v *průsečíku pedagogických sil* a lze hovořit o jejich integraci a desintegraci, síly se sumarizují, anulují atd. Obrazně lze i zde uvažovat o výsledném *vektoru morálně výchovného působení*. Důsledkem působení antagonistických sil může být *morální disharmonie* a postupné rozštěpování morálního profilu — tedy *morální disociace*.²⁰ S morálně disociovanými osobnostmi, které mají rozporuplnou morálku, v níž se často setkávají protichůdné vlastnosti, se setkáváme nejen ve škole, ale i v dospělosti, v praxi. Tito jedinci bývají na jedné straně nositeli maloměšťáctví a individualismu, a současně se proklamativně hlásí i k ideím socialistického kolektivismu, humannosti a altruismu.

Závažným zdrojem zmíněných morálních diferencí objektu, zejména morální disharmonie bývá skutečnost, že pedagogický pracovník nebo dokonce výchovná organizace přesně nezná celkové ani dílčí cíle výchovy. Taková výchova je v principu „výchovou bez cíle“, výchovou blahovolnou, benevolentní, jde o „péči o dítě“, která je charakterizována pedagogickým liberalismem, neutralismem, charitativním záměrem. K intencionálnímu zúžení dochází ovšem i tehdy, když morální výchova je zaměřena jen na výchovu ke kázní, k formální poslušnosti ve škole, doma a v podmínkách společenského života. V tom případě jsou požadovány ponejvíce projevy vnější etikety bez morálního uvědomění. Setkáváme se s ním v historii ve feudální výchově, nacházíme ji u Kerschensteinera při jeho úsilí o státoobčanství. Bohužel, s touto morální výchovou se setkáváme i dnes v našich školách a v rodině. Dissociace osobnosti může mít své zdroje v ostrém boji mezi školou a výchovnými institucemi, rodinou. Rodina někdy odmítá morální cíle výchovy, které sleduje škola. Je známo, že i dnes v pojetí morální výchovy v naší rodině nalézáme prvky maloměšťáctví, egocentrismu, nezdravé ctižádosti, konjunkturalismu, hédonismu, opatrnickví a elitářství. Nelze se divit, že morální výchova, uskutečňovaná ve škole, nedosahuje vždy svých cílů a lze oprávněně uvažovat o tom, že východiskem z této situace je úsilí o zajištění celodenní péče o mládež, v níž stát přebírá celodenní výchovnou péči.



Diference intencionální povahy lze pozorovat i v oblasti cílů pracovní výchovy. Škola, zejména socialistická, klade specifický důraz na pracovní výchovu dětí a mládeže. Odmítá školu verbální, odtrženou od praxe a všemi prostředky usiluje o spojení vyučování s prací žáků (viz např. *Skatkin*²¹).

²⁰ Viz poznámka č. 18, str. 184 aj.

²¹ M. N. Skatkin, *Ako spájať vyučovanie s pracou žiakov*, SPN, Bratislava 1962.

Jde vlastně o princip, s nímž se setkáváme již u klasiků marxismu-leninismu, a který se jako zlatá nit táhne veškerým snažením socialistické pedagogiky. Usiluje se o práci sociálně motivovanou, společensky hodnotnou, o práci tvůrčí, iniciativní a uvědomělou. Práci proniká polytechnicky vzdělávací prvek. Již běžnou analýzou pracovní výchovných intencí lze zjistit nejednotnost v cílech pracovní výchovy. K diferencím dochází v pojetí hodnocení práce v rodině a ve škole a také na veřejnosti. V některých intelektuálních rodinách bývá např. nedocenená manuální komponenta práce a mládež je tak vedena k přehlížení fyzické práce vůbec. Jsou ovšem i opačné přístupy, kdy rodiče podcení význam vzdělávání a vědeckotechnické komponenty pracovní činnosti. Dějiny pedagogiky podávají nespočet důkazů o tom, že jednostranná koncepce směřovala téměř vždy k manualismu nebo k intelektualismu pracovní výchovy. Marxistická pedagogika odmítá oba extrémy a ve smyslu pojetí polytechnizace žádá spojení teorie s praxí, odmítá roztržku mezi duševní a motorickou složkou práce. Dochází však i k jiným intencionálním deformacím pracovní výchovy: rodiče někdy subjektivně přeceňují obor, v němž sami pracují, a nedoceňují obory jiné. Lze sledovat difference v celkovém přístupu k práci: práce nebývá pokládána za zdroj lidského štěstí, jak to žádal kdysi *Lev Nikolajevič Tolstoj*, ale bývá hodnocena jako nežádoucí nezbytnost, často i jako nepříjemná aktivita. Obdobné přístupy, imitované mládeží, vedou k pracovní neochotě, k pracovnímu utilitarismu a k alibistickým přístupům při plnění pracovních povinností. Intencionální nevyhraněnost vede k tomu, že mládež není ve škole a v rodině vedena systematicky k práci, nezvyká si pracovat. To vše má vliv také na profesionální orientaci mládeže.



Jsou četné intencionální difference i v oblasti *estetické výchovy*. Výzkumy naznačují, že i dnes dochází k přecenění významu estetického vzdělání a ideálem mladých lidí se stává profese — být umělcem, literárním pracovníkem, pěvcem, kritikem aj. Současně bývá podceněna práce techniků, lékařů, učitelů a běžných pracujících. Mládež vstupuje na vysoké školy s přáním věnovat se celoživotně umění, literatuře, filmové tvorbě a nemá smysl pro běžná povolání.



Z hlediska *pedagogických intencionálních diferencí* můžeme sledovat také *somatickou výchovu mládeže*. Pedagogové, rodiče a veřejnost projevuje své vztahy k tělovýchově a sportu, k brannosti a k hygieně. Mládež přejímá tyto názory a vytváří si kladný či záporný vztah k tělovýchově a sportu.

Obecně lze tedy konstatovat, že neujasněnost, disproporčnost a nejednotnost v cílech výchovy, neznalost cílů, bezcílnost a intencionální jednostrannost obvykle vede k poškození harmonického rozvoje osobnosti. Zde lze hledat jeden z mnoha etiologických zdrojů disharmonie osobnosti a výchovných a vzdělávacích obtíží dítěte a mládeže, jakož i dospělého člověka.

Vědecká pedagogika by se měla zamýšlet nad intencionálními diferencemi, studovat jejich projevy a důsledky, a hledat zde zdroje disharmonického rozvoje osobnosti žáka.



Velmi četné a z hlediska důsledků na výchovný rozvoj objektu významné jsou *diference subjektu výchovy — pedagoga*, tj. učitele, vychovatele, rodičů, instruktora, trenéra, mistra odborné výchovy apod. Jde o rozdíly v lidském a pedagogickém profilu osobnosti pedagoga. Specifickým posláním pedagoga je plnit úkoly, které vyplývají z cílů výchovy. Je známo, že *pedagog a žák tvoří vždy dialektickou jednotu* a chceme-li objektivně poznat žáka, zejména etiologické zdroje jeho kladného nebo záporného pedagogického rozvoje, je žádoucí poznat i jeho učitele, vychovatele, rodiče a také další výchovné činitele. Příčí se dialektickému myšlení, když studujeme a posuzujeme žáka izolovaně od výchovných činitelů, podnětů a situací. Proto také např. N. A. Petrov,²² marxistický pedagog, nekompromisně uvádí, že učitelova role je nezastupitelná, že je ústřední postavou ve škole a především pedagogové určují, jaké rysy a vlastnosti lidské osobnosti budou dítěti vštípeny. Z výzkumů praxe je známo, že výrazně působí ti pedagogové, kteří vyučují a vychovávají žáka delší dobu, metodicky výrazně a v závažných oborech. Již K. D. Ušinský uváděl, že učitel dává metodě i obsahu charakteristické pedagogické zaměření, které působí na žákovu osobnost. Podle jeho názoru výchovná metoda, byť i sebelepší, která nepřejde v přesvědčení vychovatele, zůstává mrtvou literou, je bez moci. Ani nejostřejší kontrola v té věci nepomůže. Metoda musí být prohrána teplem osobního přesvědčení, jinak nemá žádnou pedagogickou moc. Z tohoto, dnes běžně známého pedagogického zjištění nezbytně vyplývá, že posuzujeme-li žáka, jeho obtíže ve výchově, musí se odborná pedagogika retrospektivně zamýšlet nad jeho učiteli, rodiči a vychovateli, kteří byli a jsou nositeli jistých výchovných požadavků, jisté specifické atmosféry. Uspokojivý stav vzdělání a výchovy je především důsledkem kvalitní práce a kooperace dobrých pedagogů, a naopak negativní výchovné vlivy se negativně promítají do rozvoje žákovy osobnosti. Proto také např. Werner Correl²³ klade poruchy učení a poruchy ve výchově do souvislosti s učitelovou osobností, s jeho metodickou zralostí a obratností. Takto jistě uvažuje každý pedagogický teoretik, znalý praxe. Nelze jistě podcenit ani důsledky nesprávné sebevýchovy, důsledky vyplývající z fyziologicko-anatomických zvláštností objektu, ze zdravotního stavu, sociální a materiální faktory, které mohou rovněž retardovat a také akcelarovat výchovný rozvoj.

Vychází tezí při studiu diferencí v práci učitelů je skutečnost, ověřená praxí, že *jsou četné diference v práci pedagogů, v jejich pedagogickém působení, v metodách a organizaci práce*, kterou uskutečňují, v pedagogickém

²² N. A. Petrov, *O významu autority a osobního příkladu učitele v komunistické výchově dětí*, SPN, Praha 1953, str. 7, 9 aj.

²³ W. Correl, *Těžkosti s učením žiakov*, SPN, Bratislava 1967, str. 13–15, 34–40, 41 aj.

taktu, ve vzdělání, v morálním, estetickém a pracovním profilu, v jejich obecně lidském profilu jako sociální bytosti. Jsou také rozdíly věkové, zdravotní, v temperamentu, v úrovni poznávacích procesů, v citovém životě atd. Není tedy univerzální, obecný pedagog, ale je mnoho charakteristik pedagogů. Diference se projevují svými důsledky na rozvoj osobnosti žáka nebo vychovávaného kolektivu. Zdá se, že studium diferencí v práci pedagoga patří ke klíčovému problému pedagogické teorie, neboť umožní rozpoznat četné příčiny pozitivního a také negativního výchovného působení na žáka. Diference v práci učitelů nelze jistě zužovat jen na problém vztahu učitele a žáka, neboť jde o mnohem širší repertoár diferencních zvláštností. Rozdíly můžeme sledovat již ve zmíněném pojetí cílů výchovy, jak je pedagog chápe a realizuje, v ideovém profilu učitele, který každá společnost považuje za nejdůležitější (M. I. Kalinin²⁴). Jsou diference v učitelově pedagogickém přístupu k žákům, v úrovni pedagogických zkušeností, ve vědomostech a dovednostech, v zájmu o mládež a učitelství. Tyto vlastnosti působí na žáka komplexně, vytvářejí tzv. *výchovnou atmosféru*, která je vyjádřením výchovných vlivů a sil. Je rovněž diferencovaná svou charakteristikou. Pro složitost pedagogických a lidských zvláštností učitele nelze proto dost dobře hovořit o typologii učitelů, ale je přesnější posuzovat učitele komplexně, multidimensionálně, podle mnoha kritérií, charakteristikou.



Diference v metodickém přístupu charakterizují učitele v nejvýznamnější oblasti, v pedagogické stránce jeho působení. Promítají se přímo do důsledků vzdělávání a výchovy dětí a mládeže a jsou etiologickým zdrojem četných výchovných a vzdělávacích obtíží, rovněž však úspěchů žáků. Pedagog používá mnoha metodických postupů, které lze sice z obecného teoretického hlediska označit za podobné, ba i stejné, ale při hlubší odborné pedagogické analýze lze zjistit četné diference v průběhu jednotlivých metod a organizačních forem. Z tohoto aspektu lze diferencovat metody na četné varianty a subvarianty monologických, dialogických, demonstračních a dalších metod. Diferencovat lze způsoby použití heuristických postupů, fixačních a diagnostických metod. Pedagogická teorie sleduje, sice nesměle, ale v poslední době již s jasným záměrem uvedené diference. Zdroj obtíží žáků vidí v metodických postupech — např. C. Kupisiewicz²⁵ také Löwe,²⁶ Polák W. Okoň,²⁷ a sledoval je rovněž autor této práce.²⁸ Známé jsou diference v diagnostických metodách uváděné E. I. Perovskim,²⁹ R. G. Lembergem³⁰ a četnými dalšími didaktiky. Tím závažnější je, když

²⁴ M. I. Kalinin, *O komunistické výchově a vyučování*, SPN, Praha 1952, str. 26.

²⁵ C. Kupisiewicz, *Przyczyny niepowodzeń szkolnych*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1962, č. 2.

²⁶ H. Löwe, *Probleme des Leistungsversagens in der Schule*, Volk und Wissen, Berlin 1963.

²⁷ W. Okoň, *K základům problémového učení*, SPN, Praha 1966.

²⁸ L. Mojžíšek, *Vyučovací metody*, SPN, Praha 1975 a 1977.

²⁹ E. I. Perovskij, *Ustnaja proverka znanij učaščichsja*, Moskva 1955.

³⁰ R. G. Lemberg, *Zur Theorie und praktischen Anwendung der Unterrichtsmethoden*, Berlin 1960.

někteří pedagogové používají převážně „jediného metodického prostředku“, který je trvale zatížen metodickou chybou a stále vede k týmž negativním důsledkům. Důsledky nesprávného metodického postupu se projeví hromadně a postup ovlivní někdy celé školy, ba celé generace.



S četnými diferencemi v učitelově práci se setkáváme při *realizaci forem vyučování a výchovy*. Zkušený pedagog snadno pozná jemné rozdíly v průběhu organizačních forem, jimiž jsou vyučovací hodiny, lekce, semináře, exkurze atd. Organizační formy se liší pojetím, cílem, architekturou a stavbou, obsahem a akcentováním jednotlivých ohnisek, dále způsoby použití vyučovacích a výchovných metod a technik, respektováním vyučovacích a výchovných principů. Takto široce vidí a diferencuje vyučovací formy např. I. N. Kazancev.³¹ Výzkumy potvrzují, že kvalitní vyučovací a výchovné formy se kladně promítají do efektivity vyučování a výchovy a naopak negativní výchova mívá někdy své zdroje v nekvalitním průběhu vyučovacích forem. Organizační formy mohou být zdrojem žákových radostných a aktivizujících prožitků a zájmů, ovšem mohou být také zdrojem předmětové a dokonce školní disgtance a retardace.^{32 33}

Není úkolem této stručné stati, která je pouze nástinem a spíše podnětem k zamýšlení se nad problémy diferencí, hovořit o *diferencích ve vybavení škol a výchovných institucí*. Do efektivity výchovy se může promítat modernost školy, její vybavení kabinety, laboratořemi, spojení školy se životem a s praxí a se širokou veřejností. Jsou další diference, např. *diference v organizování zájmové činnosti*, které se rovněž mohou ve svých důsledcích projevit kladně i negativně. Konečně lze sledovat četné *diference v rodinné výchově*. Rodina je podle L. Bakoše³⁴ primární výchovnou institucí, kterou je žádoucí hodnotit široce pedagogicky, a to z aspektů cílů výchovy, obsahu, funkce subjektu i objektu výchovy. Také zde se používá vyučovacích a výchovných metod a forem. Nelze se proto při studiu vlivu rodiny omezit jen na otázky konstelace dítěte v rodině a na vztah rodičů a dětí. A. S. Makarenko³⁵ velmi přesvědčivě hovoří o intencionálním výchovném poslání rodiny a pokusy vytrhnout problematiku rodinné výchovy ze širokého zázemí pedagogiky svědčí o zužování výchovné funkce rodiny. Rodina působí světonázorově, ideově politicky, morálně, pracovní, esteticky a somatickovýchovně právě tak jako škola. Dítě může být rodinnou výchovou akcelerováno, ale i retardováno atd. Podle J. Langmeiera,³⁶ a lze to pokládat za běžně známé, rodina může používat necitlivé metody a proto efektivita jejího výchovného působení může být nízká. Jednotlivé prostředky výchovy mohou být v rodině zajišťovány s nestejnou intenzitou.

³¹ I. N. Kazancev, *Urok v sovětské škole*, Moskva 1959, str. 12, 62, 63 aj.

³² L. Mojžíšek, *Vyučovací formy*, SPN, Praha 1973.

³³ L. Mojžíšek, *Pedagogické příčiny výchovných a vzdělávacích obtíží žáků*, čas. Komenský 1974, č. 6 a č. 7, str. 321–328, 390–394.

³⁴ Viz poznámka č. 16, L. Bakoš, str. 77–78, 80 aj.

³⁵ A. S. Makarenko, *O výchově dětí v rodině*, Bratislava 1954.

³⁶ J. Langmeier, Z. Matějček, *Psychická deprivace v dětství*, SZN, Praha 1968, str. 319–360.

Rovněž zde se projevuje výchovná atmosféra a také v rodinném výchovném mikroprostředí můžeme uvažovat o „vektoru pedagogických sil“, v němž integrují pedagogické snahy obou rodičů, prarodičů a sourozenců.



Nejvíce pozornosti bylo a doposud je v pedagogice a jejích pomocných vědách věnováno rozpoznávání individuálních zvláštností žáků, tedy *diferencím objektu výchovy*. Obecná pedagogika, didaktika i jednotlivé metodiky předmětů si již před staletími uvědomovaly, že ve škole pracujeme s žáky, kteří se od sebe liší mnoha vlastnostmi, úrovní vzdělání a poznávacích procesů, světonázorově, nadáním, morálním profilem, pracovním a studijním fortelem, pílí a houževnatostí, zdravotním stavem atd. Zejména byly sledovány difference v oblasti nadání a didaktické zvláštnosti, které byly zjednodušeně zužovány na „úroveň vědomostí a dovedností“ v jednotlivých předmětech výuky. Morální vlastnosti žáků byly a jsou i dnes zjednodušeně posuzovány jako „projevy kázně“. Je žádoucí difference objektu sledovat mnohem širěji, o čemž v posledních letech svědčí úsilí o komplexní hodnocení žáků. V něm se sledují ideověpolitické, světonázorové, morální, pracovní, estetické projevy, vzdělání, zájmy, dále vlastnosti somatickových a zdravotní stav. Jde o četné zvláštnosti, které lze vyslovit ve stručné a obecné poloze kladů a záporů, lze je však vyslovit také velmi detailně s analytickým postřehem mnoha zvláštností. Difference objektu jsou tedy mnohem širší a současně integrovanější než se doposud běžně usuzovalo. Současná marxistická pedagogika si také uvědomuje lability pojmu „nadání“ a „nenadání“ a více uvažuje o problému „akcelerace výchovy a vzdělávání“, popřípadě hovoří o „retardaci výchovy a vzdělání“. Sleduje žáka z hlediska rozvoje poznávacích procesů a odmítá přístupy, opírající se o existenci tzv. mohutností, vrozených schopností daných dědičně a dispozičně. Předpokládá se, a dokazují to četné moderní výzkumy, že dítě se rozvíjí především výchovou, nepřeceňuje se anatomicko-fyziologické zrání. Odmítají se jako vědecky neudržitelné názory biopsychologických škol, které ve smyslu teorie C. Lombrosa hovoří o „rodilém zločinci“, o vrozených vlastnostech aj.³⁷ Oceňuje se pedagogické mistrovství učitelů a výchovný význam sociálně pedagogických činitelů. Marxistická pedagogika tvrdí, že výkon je především výsledkem nácviku a učení v jistých sociálních, pedagogických a fyziologicko-anatomických podmínkách. Je rovněž potvrzováno, že exaktní a definitivní soud o úrovni nadání člověka lze apriorně stanovit velmi obtížně, neboť výkony jsou ovlivňovány především nepoznatelnými motivačními faktory, rozvíjenými idejemi, vůlí, vzděláním, zkušenostmi, morálním profilem, zdravotním stavem aj. Dnes je v pedagogice běžně konstatováno, a znal to již J. A. Komenský, že se učí celý člověk a nikoliv jen jedna izolovaná složka osobnosti objektu výchovy. Posoudit proto úroveň nadání lze s konečnou platností až ke konci života jedince, po zhodnocení jeho celoživotní práce.

³⁷ C. Lombroso, *L'homme original*, Paříž 1895, sv. II, str. 459.

Pedagogická teorie hovoří o *individuálních zvláštnotech objektu*. Jde o jev pedagogicky samozřejmý, a přece pedagogika mnohdy neurčitě přejímá úzká kritéria pro diferenciaci žáků. Tato kritéria bývají vzdálená cílům výchovy, jejím složkám, obsahovým zřetelům a pedagogické zralosti dítěte a mládeže. Proto nelze již dnes souhlasit s kritérii, která např. uvádí *Erlebach* a jiní autoři.³⁸ Ukazuje se, že již sám pojem „individuální zvláštnost“ je velmi široký, je mnohoprofilový, multidimensionální, týká se celé osobnosti, mnoha profilů osobnosti a je potřebné jej posoudit z mnoha hledisek. Studovat multidimensionálně difference objektu, tj. individuální zvláštnosti žáka, je pro každého pedagoga primárně významné, zejména pak proto, že pedagog má principiálně usilovat o individuální přístup v hromadném vyučování a výchově. Zjistit četné difference objektu nelze bez dlouhodobého pedagogického diagnostického úsilí. Diagnóza diferencí není ovšem samoúčelná, směřuje dále k prognostickým úvahám a konečně k další výchově, reedukaci a v extrémních případech k celkové přestavbě osobnosti (viz např. *F. Knobloch*³⁹). Příčiny diferencí objektu mohou být *pedagogické* — ty vyplývají z výchovných činitelů a podmínek, z organizačních zvláštností školy a rodiny, z metodických zvláštností; příčiny diferencí a individuálních zvláštností lze však hledat i mimo prostor výchovy, v činitelích *sociálních* a *psychologických*, dále v oblastech *fyziologických* a *zdravotních* zvláštností. Všechny tyto příčiny sleduje pedagogika a také její pomocné vědy ze svých hledisek. Pedagogika navíc sleduje další převýchovu, kterou nelze ovšem odtrhnout od zřetelů teleologických.

Uvažujeme-li o diagnóze individuálních zvláštností, tj. diferencí objektu výchovy zejména z pedagogického hlediska, je vhodné vycházet při klasifikaci diferencí z pedagogických kritérií. Vyplývají především z plnění cílů výchovy, ze zvládnutí obsahu a z metodických zřetelů:

1. Žák může být posuzován, hodnocen a diferencován z *hlediska dosažení základního cíle výchovy — všestranného, harmonického rozvoje osobnosti*.

2. Může být posouzen, diferencován z *hlediska dosažení vzdělávacích a výchovných cílů, vyplývajících z jednotlivých složek výchovy*, tj. výchovy ideově-politické, výchovy rozumové (úroveň vzdělání ve vědách a úroveň rozvoje poznávacích procesů), výroby morální, pracovní a technické, estetické a tělesné.

3. Hodnocení a diferencování žáků lze uskutečnit, a tím i zpřesnit hodnocení předchozí, z *hlediska prospěchu a výkonů v jednotlivých předmětech*, popřípadě v *příbuzných předmětových skupinách*. Toto didaktické hledisko sleduje především úroveň vzdělání, rozvoj poznávacích procesů a světonázorových postojů, úroveň poznávacích zájmů. Jde tedy o rozlišování celkové úrovně vzdělání v jednotlivých předmětech.

4. Posouzení a diferencování žáka lze uskutečnit z *hlediska frekvence a absolvování jistého typu nebo cyklu školy, postupného ročníku*. Toto hodnocení se opírá o předpokládanou normalizovanou úroveň školních vědo-

³⁸ Erlebach, Hoff, Ihlefeld, *Hodnotenie žiaka*, SPN, Bratislava 1970, str. 12 a dále.

³⁹ Knobloch, J. Knoblochová, *Soudní psychiatrie*, Orbis, Praha 1965, str. 154, 199 aj.

mostí, dovedností, poznávacích procesů, zájmů, návyků, požadovanou učebním plánem a učebními osnovami. Opírá se tedy o *pedagogickou a didaktickou zralost žáka*, danou typem školy a absolvováním jistých postupných ročníků.

5. Diferencovat lze *podle zájmů a vůbec motivací v jisté oblasti výuky, technické praxe, sportovní a jiné činnosti*.

6. Časté bývá hodnocení a diferencování z *aspektu věku, výrazných fyziologických a psychologických zvláštností*. Tyto zvláštnosti nelze jistě izolovat od pedagogických zvláštností, které jsou i zde rozhodující.

7. Posouzení a diferencování žáků lze provést i z etiologického hlediska, tj. *z hlediska příčin kladných nebo záporných výkonů* ve škole nebo mimo ni. Příčiny diferencí objektu mohou být pedagogické, sociální, psychické, fyziologické, zdravotní, organizační, materiální apod.



1. Pedagogicky výstižné je rozlišování, tj. *diferencování žáků z hlediska dosažení základního, nejvšeobecnějšího cíle výchovy — všestranného harmonického rozvoje osobnosti*. Je sice velmi všeobecné, bez hlubších analytických přístupů, avšak tato všeobecnost nebrání tomu, aby v následném hodnocení diferencí byly postíženy i další dílčí zvláštnosti objektu výchovy. Lze dokonce tvrdit, že široké obecné diagnostické posouzení tohoto druhu lze odpovědně uskutečnit až po zjištění četných konkrétních dílčích zvláštností — tedy indukci a zobecněním konkrétních vlastností. Z tohoto hlediska lze žáka posuzovat jako „všestranně harmonicky rozvinutého“ a „disharmonicky rozvinutého“. Jestliže jednotlivé výchovou rozvíjené zvláštnosti a oblasti osobnosti tvoří harmonický celek a jednotu ve smyslu cílů výchovy, jde o harmonický rozvoj osobnosti. Společnost si ovšem dosti svérázně a historicky podmíněně určuje obsah pojmu „harmonický rozvoj“. Řecká „kalokagathia“ není jistě totožná s dnešním socialistickým pojetím všestranného harmonického rozvoje osobnosti. „Disharmonický rozvoj“ je naopak vyjádřen disproporcemi ve vzdělání a výchově. Některé profilové zvláštnosti osobnosti mohou být v tomto smyslu rozvinuty uspokojivě, jiné vlastnosti jsou naopak nerozvinuty. Disharmonický rozvoj je vhodné vždy specifikovat a určit konkrétní charakter disharmonie, její hloubku a šíři. Disharmonický rozvoj se může např. projevovat nevyvážeností mezi profilem vzdělanostním (gnostickým) a profilem morálním atd.

Disharmonie nemusí být ovšem spjata s celkovou retardací vývoje osobnosti v jednotlivých profilech. Průměrný, mediální, normální rozvoj osobnosti v jedné oblasti může být současně spjat s akcelerací vývoje v jiných oblastech. Tento druh disharmonie není nutno pedagogicky odsuzovat. Rozvoj jednotlivých profilů osobnosti — vědeckého, morálního, estetickovýchovného, pracovního nemusí být jako celek uskutečněn stejně rychle a souběžně. Z tohoto hlediska lze hovořit a) *o celkové pedagogické retardaci* objektu, b) *o celkové pedagogické akceleraci*, c) *o parciální (dílčí) akceleraci nebo retardaci* apod. Acelerační i retardační diference objektu žádají individuální přístupy, jejichž smyslem je vyrovnat, harmonizovat

vývoj, nabízet podněty a pedagogickou pomoc tam, kde je retardace a disharmonie nežádoucí.

2. *Hodnocení a diferencování objektu výchovy z hlediska dosažení cílů a splnění úkolů jednotlivých složek výchovy* precizuje předchozí obecné hodnocení. Opírá se o konkrétní důkazy, přitom však nepřechází do předmětových poloh posuzování. Vychází z existence *složek výchovy*, které jsou v pedagogické literatuře obvykle uváděny jako výchova ideově politická, výchova rozumová (vzdělání ve vědách, poznávací procesy), výchova morální, výchova pracovní a technická, výchova estetická, výchova tělesná (somatická). Pedagogické hodnocení objektu z tohoto hlediska vychází z úrovně rozvoje jednotlivých *profilů osobnosti*, které odpovídají zmíněným složkám výchovy: a) *profil ideově politický*, b) *profil vědecký, vzdělanostní* (vzdělání ve vědách, rozvoj poznávacích procesů), c) *profil morální*, d) *profil pracovní*, e) *profil estetickovýchovný*, f) *profil somatickovýchovný*.

Profilové hodnocení objektu, vyplývající ze složek výchovy, průkazně naznačí, a to dostatečně analyticky, harmoničnost a disharmoničnost rozvoje osobnosti. Pomocí dílčích a souhrnných posudků, v nichž jsou vyjádřeny jednotlivé profily osobnosti, lze již dostatečně hluboce poznat individuální zvláštnosti, charakter akcelerací i retardací, vyrovnanost rozvoje atd. Profilovým hodnocením lze v nejšířším slova smyslu rozpoznat pedagogické základy osobnosti, tj. úroveň vzdělání a úroveň výchovy v užším slova smyslu, i když obě vzájemně integrují. Adekvátně k individuálním profilovým zvláštnostem osobností lze rozpracovat a navrhnout pedagogická opatření individuálního přístupu, metodické postupy, individuální metodiku reedukace a harmonizace osobnosti.

3. *Školní praxe tradičně a s největším důrazem si všímá pedagogických diferencí žáků v jednotlivých předmětech, popřípadě v příbuzných předmětových skupinách.*

Podklady pro zjišťování diferencí ve výuce, v předmětech vyplývají z konkrétních analýz výkonů jednotlivých žáků, mají tedy především didaktický diagnostický ráz. Diagnóza předpokládá znalost osnov, vědomostních struktur, průběhu dovednostních výkonů a předpokládá také diagnostickou schopnost pedagoga hodnotit úroveň poznávacích procesů se specifickým přihlédnutím ke konkrétnímu obsahu. Z těchto poznatků lze postupným zobecněním rozpoznat nejen úroveň vědomostí a dovedností, ale i úroveň zájmů, nadání, obtíží a celkovou úroveň kognitivních procesů atd. Vychází-li se z tohoto hlediska, lze teoreticky diferencovat, a praxe to vlastně již uskutečňuje, žáky do několika skupin:

a) *žáci s optimálními výkony ve všech předmětech* (všeobecně prospívající žák),

b) *žáci s optimálními výkony pouze v některých předmětech* nebo ve skupinách obsahově blízkých předmětů. V ostatních předmětech dosahují průměrných, mediálních výkonů,

c) *žáci všeobecně s průměrným výkonem* (mediální, průměrný žák),

d) *žáci částečně podprůměrní*, pouze v některých předmětech průměrní,

e) *žáci celkově podprůměrní*, bez dosažení průměrného výkonu aspoň v některé oblasti,

f) *žáci s extrémními kladnými a zápornými výkony* současně – v ně-

kterém oboru jsou vysoce superiorní, v jiném až neprospívající (žáci výkonově úzce zaměření, jednostranní).

Toto diferenční hledisko bývá globálně vyjádřeno předmětovou klasifikací a odráží se v něm celá žákova osobnost, jeho zájem, pracovitost, píle, morální přístupy, nadání a také ovšem pedagogické schopnosti učitele, jeho dovednosti dobře metodicky vysvětlit, vzbudit zájem atd.

Někteří pedagogové, např. J. Kopáč,⁴⁰ hovoří z tohoto hlediska bipolárně a poněkud zjednodušeně o žáku prospívajícím a o žáku neprospívajícím. J. Kopáč je si vědom toho, že není snadné charakterizovat neprospívajícího žáka, protože jde o komplexní pohled, v němž se projeví aktivita, schopnosti, vytrvalost, charakter, nadání, motivace, způsoby učení aj.

Z tohoto poněkud zjednodušeného přístupu lze vyvodit dvě pedagogicky charakteristické vlastnosti žáků — prospívání a neprospívání. Připojíme-li k nim bipolární projevy chování, což je opět značně aproximativní vyjádření diferencí objektu výchovy, dostáváme čtyři charakteristiky žáků:

a) *žák prospívající* (pracuje bez obtíží v oblasti vzdělávání, plní požadavky norem a učitele),

b) *žák neprospívající* (pracuje s obtížemi, nedosahuje požadavků norem, repetuje),

c) *žák bez obtíží chování* (přizpůsobuje se kázeňským a vůbec morálním požadavkům školy, společnosti, je morálně adaptabilní, nemá problémy režimové, etiketní, problémy mezilidských vztahů apod.),

d) *žák s obtížemi chování* (nepřizpůsobuje se morálním normám, kázní, režimu, projevuje se nekázeň, lhavost, provádění, záškoláctví, agresivita, bázlivost, pasivita, extrémní ctižádostivost, ješitnost, egocentrismus, bezohlednost, taktizování, sexuální nevyrovnanost atd.).

Zkušený pedagog s analytickým postřehem si již na první pohled uvědomí, že takovéto rozlišování žáků je příliš globální a vyhovuje spíše laickému posouzení než odborné pedagogické diagnóze. V pedagogické diagnostické praxi, která nezbytně předchází reedukaci, nápravu, redidaktické postupy, s touto diagnózou jistě nevystačíme. Tím spornější bývá, když tzv. „obtíže učení“ a „obtíže chování“ jsou vysvětlovány jednostranně a především fyziologicko-anatomickými zvláštnostmi objektu nebo nahodilými vlivy působení sociálního prostředí, bez sledování pedagogických příčin vývoje.

Etiologické zdroje prospěchu a neprospěchu a chování žáků lze hledat v mnoha oblastech. Žákův výkon bývá důsledkem konkrétního pedagogického vedení, také však sociálních podmínek, jistého stavu centrální nervové soustavy, výrazných psychických zvláštností a zdravotního stavu.

Prospívající žák, jak dokazují didaktické výzkumy, je ovlivněn především dobrou metodickou prací učitelů, vhodnými učebnicemi, vyhovujícími osnovami, vybavením školy, uplatněním individuálních přístupů, vhodnou motivací a atmosférou. *Prospívající žák* bývá i kázeňsky na výši a také jeho výchova a kulturní podmínky v rodině bývají podnětné, vyhovující. Tento závěr nelze ovšem absolutizovat a zjednodušovat. Dobrým žákem může být někdy i takový, který nemá všechny výchovné podmínky opti-

⁴⁰ Viz poznámka č. 15, str. 52.

mální. Svou roli zde hraje také motivace, vztah k oboru, k učiteli, pocit povinnosti, morální vlastnosti, schopnost pracovat pečlivě a odpovědně. Schází-li část podmínek, lze je nahradit, kompenzovat. Prospěvající žák má být proto posuzován multidimensionálně, vícehledově, dlouhodobě a z vývojového hlediska, a to zvláště v jednotlivých předmětech a komplexně v oborech příbuzných (viz např. *F. Mansuet*⁴¹). Lze jej posoudit z tohoto hlediska jako žáka prospívajícího především v přírodních vědách, nebo v matematice, v lingvistických oborech, v oborech literárně historických, v tělovýchově a sportu, v technických oborech, v předmětech esteticko-výchovných.

Neprospěvající žák je pedagogickou teorií sledován více než žák prospívající. Příčiny neprospěchu bývají chápány někdy úzce jen jako „nedostatek nadání“, jindy jako důsledek nedokonale vyvinuté centrální nervové soustavy. Jde ve skutečnosti o příčiny téže kategorie jako příčiny prospěchu (viz např. *J. Hvozdíček*⁴²). Mezi *pedagogické – didaktické příčiny neprospěchu* lze zařadit nevhodné metodické postupy učitele, nepřiměřené formy výuky a výchovy, příliš náročný obsah, nezajištěné mezipředmětové vztahy, nevyhovující pedagogickou atmosféru ve vyučování, málo atraktivní vyučovací formy, používání jediného prostředku, nerespektování vyučovacích a výchovných zásad, podcenění individuálního přístupu, nízkou úroveň vybavení školy pomůckami, nedostatečný kontakt s praxí apod. Jde jistě jen o nastínění pedagogických příčin obtíží.

Neprospěch má často *morálně výchovné příčiny*. M. Cipro⁴³ a četní jiní pedagogové vidí zdroj nízké úrovně znalostí také v nekázni. Obtíže v učení vyplývají mnohdy z nedostatečného morálního uvědomění, z nedostatku pocitu odpovědnosti, z lenosti, z morálních zlovyků, z lehkomyšlnosti, z nedostatku odvahy a houževnatosti, odolnosti a také ovšem z neschopnosti překonávat obtíže. M. Homola⁴⁴ hovoří o nedostatku motivace a pouze potvrzuje starou, dobře známou zkušenost, kterou podtrhl již *J. Herbart*, podle níž prvořadě významným činitelem v rozvoji žákovy osobnosti je zájem. Nedostatek zájmu o učení je příčinou neochoty učit se a překonávat studijní překážky.

Jistě nelze podcenit *úroveň nadání*. Příčinou nedostatečného prospěchu bývá slabý výkon logické nebo mechanické paměti, nedostatek matematického, technického, výtvarného, hudebního, pohybového nadání. Leč zde bývá často zaměněna příčina následkem. Didakticky retardovaný žák, bez nácviku bývá hodnocen jako „nenadaný“, jako málo inteligentní. Přitom moderní pedagogika a psychologie jen potvrzuje názor pedagogických klasiků o významu formativního vzdělávání, které rozvíjí všeobecnou i speciální inteligenci, schopnost myšlení, vnímání, pamatování, pozornost, fantazijní aktivitu (*J. Klauer*⁴⁵).

⁴¹ F. Mansuet, *Les retardés a l'école primaire*, La nouvelle revue pedagogique, Paris 1963, No. 2.

⁴² J. Hvozdíček, *Psychologický rozbor školských neúspěchů žiaka*, SPN, Bratislava 1970.

⁴³ M. Cipro, *O dětské neposlušnosti*, SPN, Praha 1957, str. 20, 26 aj.

⁴⁴ M. Homola, *Motivace lidského chování*, SPN, Praha 1972, str. 300.

⁴⁵ J. Klauer, *Lernen und Intelligenz*, Weinheim–Berlin–Basel, 1969.

Příčinou neprospěchu bývají *fyziologické zvláštnosti nervové soustavy*. Zde pedagogika vychází z výzkumů lékařů, neurologů, fyziologů, speciálních pedagogů, biochemiků a psychologů a usiluje pedagogickými prostředky aspoň o přiměřenou nápravu (viz např. V. Gaňo⁴⁶), M. Sovák^{47, 48} středky aspoň o přiměřenou nápravu (viz např. V. Gaňo⁴⁶, M. Sovák^{47, 48} a jiní). Příčinou obtíží může být poškozený mozek, projevující se psychočesk⁴⁹, T. P. Simson⁵⁰). Výrazně se v prospěchu projeví dětská nervozita, oligofrenie, demence, mírná slaboduchost, zvětšená nosní mandle apod. Zdravotní stav a poškození, nedostatečný rozvoj centrální nervové soustavy přináší nesčetné zdroje didaktických a výchovných obtíží a vymyká se této stati. Pediatři (např. B. Biechová, L. Crome⁵¹) uvádějí jako příčiny obtíží vrozené metabolické vady spojené s oligofrenií, fetální nemoci spojené s poškozením mozku dítěte v raném těhotenství, perinatální vlivy, jako je předčasný porod, nedonošenost, hypoxie, a hyperoxie, mozková obrna, postnatální nemoci jako meningitis aj. Právě tak složitými zdroji vzdělávacích a výchovných obtíží bývají neurózy a konflikty dětí a mládeže. J. Fischer⁵² a jiní neurologové a pediatři upozorňují na maladaptace neurotického dítěte, které se jeví poruchami sebehodnocení, postoji apod. Zdrojem konfliktů bývají požadavky učitele na žáka, zejména na dítě nezvyklé na školní kázeň a na požadavky výuky. Nepříznivě působí konflikty v rodině a mezi kamarády. Obtíže vyplývající z jedné oblasti vědomí a osobnosti se obvykle promítají i do oblastí jiných a zasahují celou osobnost. Proto studium příčin neprospěchu by mělo nejdříve logicky vycházet z odborných pedagogických znalostí podmínek výchovy a života dítěte a mládeže, mělo by si všimnout, jak již bylo uvedeno, cílů výchovy, obsahu, organizace, činitelů, výrazných sil a péče o dítě. Teprve, když je jistota, že ve výchově nebylo nic zanedbáno, je vhodné hledat mimopedagogické příčiny obtíží v učení.

Žák s obtížemi chování je sledován speciální pedagogikou, zejména etopedií, psychopedií, a to diagnosticky, prognosticky a pedagogickou převýchovou. O. Chlup⁵³ hovoří v tom smyslu o mravních nemocech dětství, o morální slabomyslnosti, o alkoholismu dítěte, o dětské lži, a tím jen naznačuje velmi širokou problematiku výchovných obtíží. Obtíže chování jsou obvykle klasifikovány jako obtíže morálního, zejména kázeňského rázu (Pavlík O.⁵⁴). Z hlediska pedagogiky jde však o mnohem širší repertoar obtíží chování: mohou být rovněž obtíže estetickovýchovné, pracovní, tělovýchovné aj. Mezi obtíže chování lze zařadit nekázeň právě tak jako

⁴⁶ Gaňo, V., *Defektní děti*, SPN, Praha 1963, str. 5, 50, 52–57, 64, 82 aj.

⁴⁷ Sovák, M. – Teplý, J., *Několik poznámek k příčinám neprospěchu žáků základní devítileté školy*, Socialistická škola, 1962/63.

⁴⁸ M. Sovák, *Výchovné problémy leváctví*, SPN, Praha 1960, str. 21.

⁴⁹ Z. Matějček, *Vývojové poruchy čtení*, SPN, Praha 1972, str. 37.

⁵⁰ T. P. Simson, *Dětská nervozita, její prevence a léčení*, SZN, Praha 1964, str. 17, 24, 26 aj.

⁵¹ B. Blehová, L. Crone, *Oligofrenie a demence v pediatrické praxi*, SZN, Praha 1968, str. 49, 168, 188, 197 aj.

⁵² J. Fischer, *Konflikty a neurosy u dětí*, SZN, Praha 1959, str. 19, 25, 36, 41–42.

⁵³ O. Chlup, *K psychologickým základům výchovy a vyučování*, SPN, Praha 1959, str. 241, Morální nemoci dětství, morální slabomyslnost, alkoholismus a dětské lži.

⁵⁴ Viz poznámka č. 18, str. 427–466.

agresivitu, brutalitu a bezcitnost, nespoutanost, lhavost, podvádění, toulavost, záškoláctví, krádeže; patří sem však i takové obtíže jako je předimenzovaný egoismus, chorobná tížádost, bezohledný individualismus, bezmezná touha po uplatnění (*Adler*⁵⁵), mocenské tendence, také však sklíčenost, plachost, zbabělost, lenost, impulsivnost, nízká sociální přizpůsobivost, taktizování a podvádění v kolektivu, nečestnost, neupřímnost, intrikantství, předčasně probuzená nebo nekorigovaná sexuálníost, projevy masturbace, sadismus, homosexualita, zoofilie, masochismus atd. Příčiny morálních obtíží opět lze hledat ve výchově ve škole, v rodině, v širším společenském prostředí, v metodách a formách výchovy, v přílišné liberálnosti či autoritativnosti výchovy atd. Mohou však být i příčiny zdravotní, psychopatické, vyplývající z poškození centrální nervové soustavy, konfliktní situace ve škole a v rodině, citové deprivace, školní disgustace aj. Do morálních obtíží nutno započítat i další, jež vyplývají z kodexu morálky: je to například nedostatek kladného vztahu k práci, k socialistickému vlastnictví, šovinismus, neuctivý vztah ke starším osobám atd.

Lze také hovořit o *obtížích a diferencích estetickovýchovných* jako je nevкус, necitlivost ke kráse, nedostatky etiketních projevů, nečistota, nezájem o literaturu, hudbu aj.

4. *Hodnocení a diferencování žáka z hlediska celkového vztahu ke vzdělání, k jednotlivým předmětům a výchovám, ke škole a ke knize* bývá dosti často uváděno v pedagogických charakteristikách žáků. Z tohoto hlediska lze třídit, hodnotit žáky do několika skupin:

a) *žáci zájmově zanícení pro studium, pro jistý obor vzdělávání*. Lze hovořit o předmětovém školním, vzdělanostním entusiasmu,

b) *žáci pedagogicky optimálně kooperující, pedagogicky adaptabilní, ochotní se učit*, ale jen za podmínky, že jsou k tomu vedeni učitelem,

c) *žáci spolupracující pod výrazným pedagogickým nátlakem*,

d) *žáci pedagogicky inertní, neteční, lhostejní*,

e) *žáci pedagogicky depresivní*, s obavou vystupovat ve škole, na veřejnosti, zakřiknutí, pasivní,

f) *žáci disgustovaní*, znechucení školními povinnostmi a učením. Lze hovořit o předmětové disgustaci, o školní disgustaci,

g) *žáci pedagogicky deviovaní*, s odklonem od běžné školní práce. Jsou zaměřeni na jinou poznávací činnost, na spontánní vzdělávání se mimo prostor školy. Ve škole nepracují.

Nelze zde uvést všechna kritéria, podle nichž lze diagnosticky diferencovat žáka. Není to ani smyslem této stati. Již z uvedené analýzy a popisu četných diferencí v pedagogickém procesu a v jeho činitelích, tj. objektu i subjektu, v cílech, obsahu, metodách a organizaci vyplývá, že *diference je běžný pedagogický jev* a že *diference v procesu výchovy a v jeho činitelích se nezbytně promítají do důsledků výchovy, tedy především do diferencí objektu*.

Současně platí, že *objekt výchovy — žák, mající četné individuální zvláštnosti, žádá diferencované metodické přístupy — tedy individuální přístup*. Individuální přístup je vždy spjat s kolektivní výchovou.

⁵⁵ A. Adler, *Die Seele des schwer erziehbaren Kindes*, München, 1930.

Rovněž je patrné, že učitel a žák *nestojí izolovaně vedle sebe, ale jsou ve vzájemné pedagogické a osobnostní interakci*. Oba jsou ovlivněni obsahem, metodami a organizací výchovy. *Uvažujeme-li proto o příčinách výchovných a vzdělávacích obtíží, jakož i úspěchů žáků, o příčinách výchovné akcelerace, retardace, disgustace, je nutno poznat pokud možno všechny pedagogické činitele i sám proces výchovy, který žáka ovlivnil.*

Z uvedeného konstatování vyplývá, že pedagogická teorie by měla systematicky a analyticky sledovat diference, jejich etiologii a důsledky. Protože jde o rozsáhlou oblast, lze dokonce uvažovat o teoretickém odvětví pedagogiky — o *diferenciální pedagogice*, která by studovala, popisovala, třídila a zobecňovala četné diference, studovala by jejich etiologii a především důsledky na pedagogický rozvoj dětí a mládeže. Jejím úkolem by bylo mimo jiné hledat odpovídající individuální přístupy k žákům rozdílných zvláštností.

Obecná pedagogická teorie diferencí by nezbytně směřovala k didaktickým oblastem teorie a k metodikám. Teorie diferenciální pedagogiky předpokládá ovšem rozvoj dalších pedagogických disciplín, jimiž je *pedagogická diagnostika, pedagogická prognostika a teorie pedagogické edukace a re-educace obtížných případů*. Přímým efektem tohoto úsilí by bylo rozpracování *teorie individuálního přístupu k žákům*. Tím by se pedagogika více než dnes přiblížila ke konkrétnímu žáku, hlouběji než doposud by poznala práci učitele a celkovou metodickou efektivitu výchovy.

Pokládáme-li systém hromadného vyučování a výchovy, nastíněný J. A. Komenským za jeden z největších objevů novověku, požadujeme ještě prohloubení a zjemnění tohoto procesu. Teorie diferenciální pedagogiky by tomu jistě napomohla.

K ТЕОРИИ ДИФФЕРЕНЦИЙ И ИХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Sovremennaja pedagogika v bol'sinstve slučajev značitel'no i dovol'no odnoštoronnee zanimajetsja razvitiem i vospitaniiem učenička v obščem i takim že obrazom issleduet rabotu učitelja v obščem, ne priminaja vo vničimanie to obščajaščestvo, što učenički i učitelja v značitel'noj stepeni otliščaiutsja drug ot druga, što i otražajetsja v proceссе i efektivnosti vospitanija. Esli my hotim razrabotat' teoriju individuaľnogo podhoda k učeničku, žeľatel'no razrabotat' charakteristiku i tipologiju učeničkov i iskat' sootvetstvujučie im metodičeskie podhody. Raznica v vospitatel'nom proceссе takže značitel'na i vytekaet iz raznoobrazija ličnosti i charakteristiki učitelja i ix pedagogičeskogo vozdejstvija. Pedagogike neobchodimo intenzivno izučat' nastojščie otliščija v rabote pedagoga i iskat' pričiny položitel'nogo a takže nejtralnogo ili otričitel'nogo vospitanija.

Ključom k izučению individuaľnogo podhoda i k efektivnomu vospitaniju javljajetsja izučenie mnogičislenných raznoobražných проявлений učenička i učitelja. Želatel'no takže podumat' o sozdanii specifičeskoj teoriji vospitanija, kotoraja izučala by difференции — o teoriji difференциальной педагогики, дидактики i o teoriji difференциальных методик. Эта теория уточнила бы методические последовательности, устранила бы однообразность воспитания, неудовлетворительную разработку индивидуального подхода. Возможно было бы разработать предложения оптимальных педагогических процессов по отношению к отдельным ученикам, соответственно их педагогическим, соматическо-психическим и социальным особенностям. Это исследование помогло бы педагогической практике и одновременно помогло бы уточнить и углубить педагогическую теорию.

ZUR THEORIE DER DIFFERENZEN UND IHRER FOLGERUNGEN IM PÄDAGOGISCHEN PROZESS

Die gegenwärtigen Pädagogik verfolgt überwiegend und einseitig die Entwicklung und Erziehung des allgemeinen Schülers. Ebenso studiert sie die Arbeit des allgemeinen Lehrers ohne Rücksicht darauf, dass sich sowohl die Schüler als auch die Lehrer voneinander wesentlich unterscheiden, was sich im Verlauf und in der Effektivität der Erziehung spiegelt. Wollen wir die Theorie des individuellen Zutritts in Angriff nehmen, wäre es wünschenswert die Charakteristiken und die Typologie der Schüler zu bearbeiten und ihnen entsprechenden methodologischen Zutritte zu suchen. Auch die Unterschiede in der Erziehungswirkung sind erheblich; sie gehen von der Differenzen der Persönlichkeit und von der Charakteristik der Lehrer und ihrer pädagogischen Wirkung hervor. Die Pädagogik sollte intensiv diese Differenzen in der Arbeit des Pädagogen studieren und die Ursachen der positiven, aber auch der neutralen und negativen Erziehung suchen.

Der Schlüssel zum Studium des individuellen Zutritts und zur Effektivität der Erziehung liegt im Studium von zahlreichen Differenzen des Schülers und des Lehrers. Es ist wünschenswert auch von der spezifischen Theorie der Erziehung, die die Differenzen studieren würde, zu überlegen, sowie auch von der Theorie der Differenzierungspädagogik, Differenzierungsdidaktik und von der Differenzierungsmethodiken. Diese Theorie würde die methodischen Verfahren präzisieren und die Uniformität in der Erziehung und ungenügendes Durcharbeiten des individuellen Zutritts beseitigen. Es wäre möglich die Anträge der optimalen pädagogischen Zutritten zu den einzelnen Schülern nach ihren pädagogischen, somatisch-psychischen und sozialen Besonderheiten auszufertigen.

Dieses Studium würde der pädagogischen Praxis helfen und gleichzeitig würde es unübersehbar die pädagogischen Theorie vertiefen und genauer machen.