

Mojžíšek, Lubomír

Školní organizační formy skupinového vyučování

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1983, vol. 32, iss. 118, pp. [41]-51

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112652>

Access Date: 30. 11. 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 MOJŽÍSEK

ŠKOLNÍ ORGANIZAČNÍ FORMY SKUPINOVÉHO VYUČOVÁNÍ

PODSTATA SKUPINOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Jedním z největších objevů novodobé didaktiky bylo rozpracování systému hromadného vyučování, v němž jeden učitel současně pracuje s celou třídou. Tato Komenského koncepce se stala světově uznávanou koncepcí. Je vyjádřena v jeho Velké didaktice třemi tézemi, které měly revoluční vliv na rozvoj vzdělání v celém světě. *J. A. Komenský* žádá jednotnou organizaci vyučování, jednoho učitele v jedné třídě, žádá konat společnou práci současně a má být použita stejná metoda pro všechny. Lze konstatovat, že současná koncepce výuky tyto myšlenky akceptovala pouze s tím rozdílem, že jeden učitel může s žáky pracovat i rozdílnými metodami podle povahy učiva. Oceňuje se, a to zejména v socialistické výchově, že žáci se učí v kolektivu sociálnímu soužití.

Objev hromadného vyučování je však i zdrojem jistých obtíží: nelze vždy a v dostatečné míře přihlížet k jedinci, k jeho individuálním zvláštěnostem, které jsou ovšem velmi rozdílné povahy. Spočívají v pedagogických individuálních zvláštěnostech, tj. v rozdílné úrovni vzdělání, morálních, ideových a estetických zvláštěností. Dále lze hovořit o psychických individuálních zvláštěnostech v úrovni myšlení, pamatování, tvořivosti, týkají se emotivních a volních vlastností, dále temperamentu, také fyzického a zdravotního stavu žáka. Příčiny těchto zvláštěností jsou pedagogické, jsou ovlivněny sociálním prostředím, v němž žije dítě, ovlivní je psychické klima ve škole a v rodině, fyzický a zdravotní stav. Početnost a charakteristika individuálních zvláštěností je tak značná, že zajistit individuální postup je organizačně složité.

Extrémní směry v úsilí o individualizaci jdou až do polohy potírání hromadného vyučování. Usilují o plnou individualizaci výchovy, protože jedinec je prý nepodoben jinému jedinci a má prý právo se rozvíjet podle svých předpokladů. Ukazuje se však, že úsilí o plnou individualizaci není reálné z důvodu socializace osobnosti. Plná individualizace by vedla k tomu, že jedinec by nebyl schopen žít v prostředí, které není jemu samotnému přizpůsobené. Extrémně pojatá individualizace výchovy totiž ze-

slabuje možnost rozvoje adaptability, která je nezbytná. V běžné praxi je nutno se přizpůsobovat složitým podmínkám života, práci, mezilidským vztahům a také různorodému procesu a obsahu učení se.

Život žádá na jedinci adaptační schopnosti. Proto také otázka plné individualizace ve vyučování by měla být viděna z širokých sociálních pohledů, z pohledu společnosti, která potřebuje jedince adaptačně schopné. Extrémní směry usilující o plnou individualizaci výuky opomíjejí tuto sociální nezbytnost přizpůsobování se a směřují k pedocentrismu, který hlásaly zejména pedologické teorie, opírající se o *A. Claparèda*, ale i *W. Jamese*, *W. H. Kilpatricka*, *H. Parkhurstovou*, *C. W. Washburna*, *L. N. Tolstého* aj.

Tím, že upozorňujeme na jednostrannost extrémně pojaté individualizace vyučování a výchovy, nechceme podcenit zdůvodněný individuální přístup. Je nezbytné, aby učitel znal žákovy individuální zvláštnosti a podle možnosti se jim metodicky přizpůsoboval, aby přitom obratně využíval dobrých individuálních zvláštností a zeslaboval vliv nežádoucích. Je také vhodné vést žáky k rozvoji vnitřních a kompenzujících sil, rozvíjet jejich zájmy, pili, vytrvalost, houževnatost, učit žáka studovat tak, aby to vyhovělo jeho individuálním dispozicím.

Pedagogové usilují o nalezení cest, jak se přiblížit žákům, a to obsahově, organizačně i metodicky. Žáky lze zařazovat do skupin s přibližně stejnými předpoklady; tím jim učitel usnadňuje cestu ke vzdělání. Individualizace vyučování se alespoň částečně uskutečňuje formou tzv. *skupinového vyučování*.

Skupinové vyučování ovlivňuje, a to dosti podstatně, strukturu vyučovací hodiny a sled jednotlivých ohnisek. Při skupinovém vyučování se třída dělí na dvě nebo častěji i na více skupin; pracovat lze v mnoha malých skupinách, přibližně po čtyřech žácích. Obvykle nejdříve je vyučována celá třída společně, poté se práce dělí do skupin a každá skupina pracuje samostatně. Učitelé však i tehdy spolupracují podle potřeby s některou skupinou. Míra pomoci je určena didaktickou úrovní skupiny, jejími zkušenostmi se samostatnou prací, obratností nejvyspělejších žáků a také ovšem náročností úkolů. Skupiny a žáci schopnější pracují obvykle s menší pomocí a relativně lépe, žáci pomalejší, v daném předmětu méně výkonní, vyžadují více pomoci. Obecně se soudí, že skupinové vyučování odstraňuje závažné nedostatky hromadného vyučování. Jeho pozitivní vliv zjistily již výzkumy didaktiků minulého století a ve dvacátých a třicátých letech našeho století. Jeho teoretiky byli v té době *R. Cousinet*, *C. Freinet* aj. Po druhé světové válce v letech 1950—1955 se stal skupinový systém vyučování dokonce velmi módní a lze říci, že s oblibou se setkáváme i v nedávných letech. Na našich málotřídních školách jej před druhou světovou válkou rozpracovával *Č. Štěpánek* a *N. Černý*.

Francouzská koncepce, kterou hlásal *R. Cousinet*, navazovala na hnutí nových škol a na pedocentrismus. Usilovala o větší uplatnění žáků, ale měla na mysli také sociální kontakt žáků ve skupinách. Západoněmecká koncepce vycházela z poznatků sociologie a podtrhovala význam malé skupiny, v níž se žák může lépe seberealizovat. Usilovala o rozvoj partnerství a spolupráce. V německé koncepci lze pozorovat prvky existencio-

nalismu. V Rakousku propagoval skupinové vyučování *F. Hillebrandt*,¹ *A. Witak*, *J. Weyrich*. Základní myšlenky této školy shrnul F. Hillebrandt ve spise „Gruppenunterricht-Gruppenarbeit“, vydaném ve Vídni v roce 1956. Důležité je podle tohoto autora rozlišit, zda skupina má pracovat každá na svém úkolu, nebo zda budou řešit všechny skupiny stejný úkol. V tom případě dojde ke srovnání výsledků, k jejich zpřesňování. Při obsahové diferenciaci každá skupina zpracovává svůj úsek a v závěru je učivo shrnuto jako celek. Složitě téma se rozdělí v tomto případě na podtémata, žáci studují dokladové materiály ke svému tématu, pracují s odbornou literaturou, se slovníkem, pracují heuristickou metodou, pozorují ve skupinách přírodniny a zjišťují jejich vlastnosti. Rakouští pedagogové podtrhují funkci „vedoucího skupiny“, dále funkci zapisovatele, mluvčího, pomocníka aj. Vedoucí skupiny má mít autoritu mezi spolužáky a také důvěru učitele. Má mít morální předpoklady pro vedení skupiny.

Při skupinovém vyučování lze uskutečňovat speciální úpravu prostředí třídy, např. stolků a lavic ve třídě tak, aby skupiny tvořily celek, aby žáci mohli spolupracovat.

Rakouská koncepce spojuje skupinové vyučování s hromadným vyučováním a učitel řídí práci skupin a podstatně je ovlivňuje i v průběhu práce. Polští pedagogové *J. Bardecki* a *E. Chabior*² spojují skupinové vyučování s problémovým vyučováním. Doporučují, aby skupiny byly stálé. V současné literatuře naší i západní nalezneme mnoho propagátorů skupinového vyučování, skupinové vyučování bylo však již před válkou zkoušeno také naším *S. Vránou*,³ který však již tehdy projevil i kritický přístup k tomuto vyučování, což dnes mnohdy postrádáme.

S. Vrána doporučoval, aby se učitel více zabýval skupinou slabších žáků, hbitým žákům ukládal více učiva; jindy žádal stejný základ učiva a připojil požadavky nadstavbové a doplňkové. V současnosti se opět uvažuje o skupinovém vyučování nejen u nás, ale i v jiných zemích. *C. Kupisiewicz*⁴ se pokusil o celkovou charakteristiku skupinového vyučování:

1. Žáci téže třídy se dělí na několik skupin o 3—6 členech, skupiny pracují společně na řešení teoretických nebo praktických úloh. Pracují nejen ve škole, ale i mimo ni.
2. Skladba skupin je podle Kupisiewiczze stálá, děti tvoří své skupiny samy, skupiny jsou sestaveny podle zájmů, podle zvláštností učení a každá skupina má svého vedoucího. Jsou v ní žáci silní i slabí.
3. Práci skupiny řídí předseda, funkce není stálá.
4. Všechny skupiny jsou řízeny učitelem, který je sleduje a podle okolností jim pomáhá. Vše je dáno náročností obsahu a podmínkami práce.
5. Skupinová práce může být uskutečňována po celý rok, nebo podle potřeby v jednotlivých hodinách. Nutno pečlivě uvažovat o tématech, o jejich složitosti a o počtu hodin, které vyžadují k zvládnutí.

¹ F. Hillebrandt, Gruppenunterricht — Gruppenarbeit, Bundesverlag, Wien 1956, str. 65, 173, 192 aj.

² J. Bardecki, E. Chabior, O nowa organizacje procesa nauczania, PZVS, Warszawa 1962.

³ S. Vrána, Základy nové školy, Ústřední učitelství, Brno 1946, str. 266.

⁴ Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1977, str. 230—233.

6. Žáci si navzájem pomáhají, a to podle individuálních zvláštností.
7. Výsledky jsou sdělovány celé třídě za celou skupinu jedním žákem. Je vhodné když je to slabší žák. V případě potřeby ostatní opraví odpověď.
8. Základní metodou práce ve skupině je diskuse při řešení úloh. Žáci si zde vyměňují názory a pomáhají si.
9. Složitá téma lze dělit na podproblémy, skupiny řeší dílčí úlohy a po zpracování úkolů se přejde k hromadnému vyučování. Učitel vyhodnotí, zobecní a shrne výsledky.

V současnosti také ve Francii se propaguje a používá skupinové vyučování. Autoři dokazují, že skupinové vyučování je relativně efektivní a vede mládež k samostatnosti.⁵ Výzkumný ústav „Institut national de recherche pedagogique“ v roce 1978 uvádí, že je vhodné, když skupiny se mění v každém předmětu. Žáci mohou být různě výkonní v jednotlivých předmětech a — jak dokazují výzkumy francouzských pedagogů, obvykle skupina pokročilých matematiků nebývá totožná se skupinou pokročilých lingvistů. Jde vlastně již o vnitřní diferenciaci. Toto zjištění francouzských pedagogů ovšem odporuje názoru C. Kupisiewiczze, který doporučuje neměnné skupiny. Francouzská zjištění sledují potvrdit nezbytnost vnitřní diferenciace ve skupinovém vyučování, kdežto Kupisiewicz usiluje o zvýšení aktivity všech žáků.

Skupinové vyučování přináší i mnohé problémy, které znal již S. Vrána a které autor této práce poznal ve své praxi: P. Oravec⁶ upozorňuje na nebezpečí tzv. pasivních členů skupiny, kteří pouze „napodobují, nebo připojují se, nebo jen souhlasí s tím, co zjistili jiní“. Skupina by měla pracovat jako celek, ale tak, aby *každý* člen aktivně pracoval. Zajistit to bývá obtížné.

Zavádění skupinového vyučování vyžaduje úpravu vyučovacích hodin. J. Velikanič⁷ doporučuje také úpravu metodického postupu. Hovoří o výhodách tzv. „*dvojího výkladu*“, kdy učitel přizpůsobí své vysvětlování podle toho, s kterou skupinou pracuje přímo. Některé skupiny vyžadují delší vysvětlování, více příkladů, více praxe a názoru a zde se uplatní dvojí výklad (metoda dvojího výkladu). Stejně lze uplatnit tzv. „*metodu prodlouženého výkladu*“, kterou lze použít především při práci se skupinou slabších žáků. Prodloužení má podobu posílení názoru, používá se diaproskop, tabulky, obrazy, předloží se důkazový materiál, žádá se samostatná práce aj.

Hodina vyučování, v níž se pracuje se dvěma skupinami, může mít následující strukturu:

1. Motivace hodiny
2. Společný výklad
3. Skupina A — samostatná práce, skupina B — prodloužený výklad

⁵ Sborník, La pédagogie par groupes de niveau a l'école élémentaire, č. 97, Institut national de recherche pédagogique, Paris 1978, str. 27—29.

⁶ Oravec, P., Význam využívania problémového a problémovo skupinového vyučovania vo vyučovaní odborných ekonomických predmetoch, SPN, Bratislava 1979, str. 40.

⁷ J. Velikanič, Organizační ormy vyučovania na školách I. a II. cyklu, SPN, Bratislava 1967, str. 173—175.

4. Skupina A — samostatná práce, skupina B — samostatná práce a prodloužený výklad
5. Skupina A — řešení nadstavbových úkolů pro výborné žáky
Skupina B — samostatná práce a prodloužený výklad, zopakování učiva.
Struktura hodiny, kde se pracuje se třemi skupinami (ABC) (viz *J. Velikanič⁸⁾*), má poněkud složitější průběh:
 1. Úvod, cíle, úkoly hodiny
 2. Skupina A a B — samostatná práce, skupina C — přímé vyučování
 3. Skupina A — samostatná práce, skupina B — přímá práce, skupina C — samostatná práce
 4. Všechny skupiny mají společnou kontrolu samostatné práce
 5. Uložení diferencovaných úkolů skupinám
 6. Zadání domácí práce (diferencované).

S výrazně skupinovým vyučováním se setkáváme i v odborné výchově kvalifikovaných dělníků. Jak uvádí *J. Němec⁹⁾*, mistr odborné výchovy pracuje se skupinami velmi často a tento způsob výuky je vysoce efektivní. Je vhodný tam, kde není dostatek nástrojů, strojů a zařízení k dispozici žákům učiliště.

Vyučování ve skupinách může být vyhovující organizační formou tam, kde nedojde k zastření vedoucí role učitele, kde se nepěstují negativní morální vlastnosti, které si naše společnost nepřeje: nadřazenost, individualismus a neúcta k jiným.

Se skupinovým vyučováním se setkáváme i ve vyšších ročnících základních škol a na středních školách. Žáci jsou již vyzrálejší, mohou používat samostatných heuristických postupů, experimentace, práce v koutcích živé přírody aj. Se skupinovým vyučováním se na tomto typu škol setkáváme v *přírodních vědách*. Každá skupina provádí samostatná pozorování přírodnin, měří, váží, dokumentuje, sděluje výsledky své práce dalším skupinám nebo celé třídě. Společné shrnutí a zobecnění objevených informací rozšiřuje obzor všech. V čele skupiny pracuje „vedoucí skupiny“, který obvykle vykazuje nejvyšší znalosti a zkušenosti v daném oboru. Nesmí však strhnout veškerou iniciativu jen na sebe a musí ponechat prostor i pro ostatní. Trpní diváci ve skupině nejsou žádoucí.

V *jazykové výuce* lze rovněž pracovat ve skupinách tím způsobem, že každá ze skupin řeší specifické úkoly. Jedni píšou, jiní hovoří a naslouchají. Zde je nutno používat více technických zařízení, magnetofonů, sluchadel a také textů pro samoučení. Velmi vyhovují laboratoře pro jazykové vyučování. V *tělesné výchově* je práce ve skupinách samozřejmostí. Žáci cvičí obvykle v družstvech. Učitel instruuje a kontroluje skupinky s nejnáročnějšími prvky nácviku. Skupinku vedou opět žáci — mentoři. Ve skupinách se vyučuje také na *školních pokusných pozemcích*. Jedna skupina aktivně pracuje, jiné se mohou účastnit instruování, další konají pomocné nebo přípravné práce. Takto můžeme pracovat i v *dílnách a v laboratořích*.

Nepokládáme tedy práci žáků ve skupinách za didaktickou zvláštnost.

⁸⁾ Viz poznámka č. 7, str. 175.

⁹⁾ *J. Němec a kol., Metodika odborného výcviku, SPN. Praha 1963, str. 116 až 118.*

Frontální vyučování s celou třídou má jistě některé kladné stránky, zdá se být pohodlnější i pro učitele, ale ani zde bychom neměli být a zůstatvat jednostranní. Vyučovací formy i metody je totiž nutno vybírat podle cílů výchovy, podle obsahu a vždy s racionálním zdůvodněním. Tak tomu je i se skupinovým vyučováním.

SKUPINOVÉ VYUČOVÁNÍ NA MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH

Skupinové vyučování se používá již dlouhá desetiletí na málotřídních školách a je spjato s rozvojem našeho venkova. Na malých vesnických základních školách s malým počtem žáků do 10 let se v jedné třídě spojují skupiny žáků rozdílného školního věku. Tak vznikají školy s menším počtem tříd. *Učitel zde pracuje se žáky v odděleních, sestavených podle jejich věku.*

Vycházíme-li z historie rozvoje málotřídních škol podle F. Musila a J. Sedláčka a jiných autorů,¹⁰ málotřídní školy v ČSR pracují již od roku 1933, kdy byly vymezeny jejich funkce v učebních osnovách. Hned od jejich založení se pracovalo v odděleních. V jedné třídě pracovaly buď všechny ročníky, nebo v každé třídě byl více než jeden ročník. Málotřídní školy byly typickými školami na venkově a rozdíl mezi málotřídní a plně organizovanou školou spočíval především ve skupinovém vyučování. Vždy bylo známo, že vyučování v odděleních bylo a je velmi namáhavé a že časté střídání přímého vyučování se samostatnou prací žádalo mnohem rozsáhlejší učitelovu přípravu, než při práci s jedinou třídou. Práce v hodině se dělí na tzv. přímé a nepřímé vyučování. *Přímé vyučování* je takové, při kterém učitel přímo vede, organizuje některou skupinu žáků. Žáci ostatních ročníků pracují samostatně. Je to tedy samostatná práce realizovaná v tzv. *nepřímém vyučování*. Práce tohoto druhu má četné nedostatky, jako je pracovní náročnost a složitá příprava. Přímé vyučování v jednom oddělení ruší samostatnou práci v nepřímém vyučování. Proto někteří teoretikové málotřídních škol, např. Č. Štěpánek¹¹ a jiní, navrhovali oddělit skupiny od sebe skleněnými stěnami, přepážkami, aby se navzájem nerušily. Dnes se používá s úspěchem boxů, sluchátek, diafilmů a magnetofonů.

Metodické a organizační obtíže jsou zmírněny tím, že na tyto školy jsou vysíláni vynikající učitelé s dlouholetými zkušenostmi s málotřídním vyučováním. Jen tak lze úspěšně vyhovět všem požadavkům osnov. Z metodického hlediska sledováno, je *přímé vyučování* vedeno učitelem; učitel uskutečňuje výklad, vysvětluje a demonstrovuje nové učivo. Žák musí být v přímém vyučování instruován, jak má pracovat samostatně. Také procvičování je spojováno s přímým vyučováním, a učitel musí opravovat chybné výkony. Opakování se ovšem také provádí v *samostatné práci*,

¹⁰ F. Musil — J. Sedláček, Naše málotřídní škola, SPN, Praha 1963, str. 5.

¹¹ Č. Štěpánek, Málotřídní škola v novém prostoru, DK, Praha 1938, str. 12—29, 81—82 aj.

když učitel již předpokládá, že žák je schopen pracovat bez jeho pomoci. Učitel v přímém vyučování má být úsporný ve výkladu, logicky věcný, má přihlížet k individuálním zvláštnostem žáků. Obtížnost obsahu si vynucuje v přímém vyučování pečlivější vedení a zejména náročnější vysvětlování. *Nepřímé vyučování* má převážně povahu samostatné práce. Děti čtou, kreslí, počítají a pracují s přírodninami.

Jestliže metodické málotřídních škol sledovali pozitivní, ale tím více i negativní stránky přímého a nepřímého vyučování, jiní pedagogové si všímali (viz např. *S. Marein*¹² možnosti využití zkušeností z málotřídních škol i na školách s plným počtem tříd. Oceňována je zejména samostatná práce. *B. Grulich*¹³ vyzdvihoval samostatnou práci žáků; odmítal takové chápání vedoucí role učitelů, v níž je stále jen zdůrazněno sdělování hotových poznatků. Na druhé straně nelze samostatné práce přecenit, nelze ji povyšovat natolik, aby učitel ustupoval do pozadí. Tak činí např. *Č. Štěpánek*¹⁴ (*Málotřídní škola v novém prostoru*, 1938), když žáci — mentoři místo učitelů vysvětlovali slabším žákům nové učivo.

SKUPINOVÉ VYUČOVÁNÍ V SYSTÉMU DIFERENCOVANÉHO VYUČOVÁNÍ

Skupinové vyučování má četné příznivce při realizaci tzv. *vnitřní diferenciaci*, tj. diferenciaci konané ve vyučovací hodině v jedné třídě. Důvody pro členění žáků do skupin v rámci téže třídy jsou četné a souvisí s úsilím o individuální přístup k žákům rozdílných pedagogických, psychických i zdravotních zvláštností. O individuálních zvláštnostech žáků hovořil již *Platón*, hovoří o nich *J. A. Komenský*, ve dvacátém století se setkáváme s jednostrannými názory *W. Sterna*, *E. Claparèda*, kteří přeceňují zejména fyziologické determinanty nadání a schopností a podceňují pozitivní vlivy výchovy. Claparède žádal „školu na míru“, což je vyjádření pedagogických teorií odmítajících pozitivní vliv výchovy na rozvoj schopností a také možnosti adaptace. Tyto fatalistické názory se opírají o jiné, které hovoří o vrozené a neměnné inteligenci, odmítají pedagogickou praxí ověřené názory, že intelektuální kapacita člověka se do značné míry rozvíjí výchovou a vzděláváním. Tyto asociální a pesimistické úvahy ovlivnily ve své době celou generaci pedagogů a lze říci, že přezívají jako předsudky v mysli některých i v současnosti. Je přitom zajímavé, že moderní pedagogika a psychologie nejen v socialistických zemích, ale i v zemích západních již dokázala naprostou neudržitelnost těchto jednostranných teorií. Ukazuje se, že rozdíly v rozvoji osobnosti jsou zapříčiněny nejen fyziologicky, ale tím více pedagogickým vlivem, působením širokého sociálního prostředí a také ovšem zdravotním stavem.

Výchova zde má nepopíratelný vliv a také rozvoj schopností a nadání, inteligence, myšlení je ovlivněn pedagogicky. Pedagogika, jak uvádí

¹² S. Marein, *Málotřídní školy*, SPN, Praha 1959.

¹³ B. Grulich, *Metodika samostatné práce žáků na škole národní*, SPN, Praha 1958, str. 12—18.

¹⁴ Viz poznámka č. 11, str. 12, 14, 17, 18, 81, 82 aj.

M. Cipro¹⁵ si všímá při uplatňování individuálního přístupu rozdílů zejména v těchto oblastech: zájmů dítěte, prospěchu, speciálních schopností, ovšem také morálních zvláštností, úrovně myšlení, abstrakce, pamatování, technických předpokladů, jazykových předpokladů a schopností, verbálních schopností. Vylučuje se dělení žáků na „chytřejší“ a „hloupější“ a dává možnost všem, aby se uplatnili podle svých schopností.

Nutno ovšem vidět žáka komplexně, posoudit také jeho vztah k učení, podmínky domácí přípravy, ale i života v rodině; také zdravotní stav, nelze podcenit píli, vytrvalost, houževnatost atd. Je nutno jinak než tomu bylo ve staré škole uvažovat o obsahu pojmu „nadáný žák“ a „nenadáný žák“.

Dnes se obecně uznává, že se učí osobnost jako celek a že úroveň učení a inteligence nemusí být v pozitivní korelaci. Obdobně je tomu i s vyjádřením tzv. nadání. Je mnoho druhů nadání, tolik, kolik je druhů lidské činnosti. Nadání se obvykle neprojevuje ve všech oblastech najednou; pokud se to stává, jde o velmi vzácný případ. Nadání v jedné oblasti, např. v matematice, nemusí být vůbec spojeno s nadáním pro druhé oblasti činnosti, např. v jazycích. Mnozí velcí vědci, umělci, nebyli vždy nadání všestranně, u některých šlo dokonce o jistou jednostrannost, která se přesto promítla do kvalitních výkonů v jedné oblasti. Nelze tedy třídit žáky zjednodušeně na „nadané“ a „nenadané“, jak o to usilovala např. vnější diferenciaci. Její důsledky byly však i sociálně negativní. Již St. Vrána poznal, že tzv. „nenadání“ žáci neslyší rádi, že patří ke skupině méně schopných. To vede k fatalismu, často k desaktivizaci. Také rodiče „nenadáných“ žáků se brání tomuto diferencování, a naopak rodiče „nadáných“ v tom vidí výsadu a důvod k maloměstáckému pocitu rodinné nadřazenosti. Elitářské pocity rodičů jsou v korelaci s elitářskými pocity dětí, ačkoliv často může být zdůrazněn u tzv. nadáných jen a jen pamětní výkon. Pedagogicky principálně nevhodné je, že tímto způsobem diferenciaci se fixuje daný stav a neopravujeme jej.

Z důvodů, že je mnoho druhů nadání a také velké množství individuálních zvláštností, odmítá socialistická povinná základní škola dualismus výchovy, zavádění škol pro tzv. nadané a méně nadané žáky a sleduje je spíše *vnitřní diferencovaný přístup*, kdy v rámci jedné třídy žáci pracují ve skupinách, které se mění, ovšem za předpokladu, že všichni žáci zvládají základní učivo, předepsané pro daný typ školy. K uspokojování zájmů u výrazně lehce se učících žáků v některých předmětech jsou zaváděny systémy nepovinných předmětů, předmětů volitelných a zájmových kroužků.

Jednou z cest vnitřní diferenciaci je práce v různých odděleních, skupinách ve třídě, s nimiž se pracuje stejně jako v málotřídních školách. Základní kolektiv třídy zůstává zachován, jednotlivé skupiny se co do složení mohou měnit. Týž žák může být v různých předmětech, podle svých předpokladů přeřazen z jednoho oddělení do druhého. Tato forma diferenciaci se jeví přijatelná. Vyučování v proměnlivých skupinách je tedy jednou z možných forem vnitřní diferenciaci vyučování a hovoří

¹⁵ Cipro M., Materiály k otázkám modernizace a diferenciaci základního vzdělání, VÚP, Praha 1965, str. 105—106, 117 aj.

o ní *M. Cipro*,¹⁶ *S. Mařan* aj. Také zde, jak jsme již uvedli v jiné kapitole, se objevuje „prodloužený výklad“ a také systém „dvojího výkladu“. Je zde nezbytná, stejně jako v kterékoliv skupinové práci schopnost žáka samostatně pracovat, používá se slovníků, pomůcek, časopisů, přírodnin, literatury, z níž se čtou a hledají nové informace aj. Velmi je oceňováno, zejména z morálního hlediska, že skupiny se mohou v průběhu školního roku měnit a žák nemá pocit trvalé příslušnosti k té či oné skupině, což je psychicky významné: nepokládá se za trvale zaostávajícího, a jiný žák se nemůže cítit trvale elitním žákem v negativním slova smyslu. Není totiž žádoucí vytvářet u jedněch pocity neúspěchu a komplexy nedostatečnosti a méněcennosti a u druhých pocity nadřazenosti a elitářství. Každý žák má mít pocit, že je odborníkem v některé oblasti aktivity.

Pro práci ve skupinách jsou nezbytné pomocné knihovničky, příruční pomůcky, laboratorní zařízení a pracovní koutky. Někdy je nutno písemně nebo na promítací fólie vypracovat instrukční listy, pokyny pro práci. Vyhovují učební texty pro samoučení a jiné učebnice tohoto druhu. Učitel je při takové práci značně zaneprázdněn, a jak uvádí např. *L. Đurič*,¹⁷ učitelé pracující se skupinami jsou nejvíce zatíženi prací. Náročná je především příprava na vyučování. Učitel musí uskutečnit dvoji i troji přípravu, pro každou skupinu zvlášť a připravit technické prostředky (zpětný projektor, diaprojektor, magnetofon, film).

M. Cipro doporučuje používat sluchátkových zařízení, která umožňují pracovat odděleně od ostatních žáků. Takto lze provádět i společnou opravu chyb.

Skupinové vyučování, ať již se uskuteční na běžném typu základní školy anebo na odborné škole a na gymnáziu, nebo na málotřídních školách a při diferencovaném přístupu k žákům, je oceňováno. Jsou však i některé obtíže s jejím zaváděním a jsou známy také negativní důsledky jeho zavedení. Oceňováno je, že rozvíjí samostatnost, vede k samostatnému myšlení, ke schopnosti autodidaktické činnosti. Prohlubuje se komunikace ve skupině, žáci se mohou v kolektivu dobře uplatnit a zvyšuje se při dobrém vedení jejich sebevědomí. Snižuje se nebezpečí trémy a ostychu jednat před skupinou jako „rovný s rovným“. Příslušnost ke skupině dodává odvahy, pocit bezpečnosti, potřebu sociálního uznání, zařadí žáka do přirozené role ve skupině. Zajistí se návyky spolupráce a kooperace, učení se realizuje v kolektivu.

Jsou patrné i nedostatky. Může se stát, že nezkušený učitel klade příliš důraz na proces organizace skupin a třída je stále v přesunech. Mění se interindividuální vztahy mezi žáky a tím je narušena přirozená atmosféra vyučování. Nevýhodné je, když skupiny jsou aktivizovány příliš výraznými povely, podněty a prostředky, které ruší ostatní. Přirozený chod vyučovací hodiny se tím stává neuceleným procesem, plným zvrátů.

Nedostatkem práce ve skupinách může být, že někteří žáci jsou málo aktivní, poznávají se jen dílčí prvky učiva, proces zjišťování bývá prožitkově nevýrazný, vedení ve skupině mohou na sebe strhnout nejaktivnější

¹⁶ Viz poznámka č. 15, str. 138–142.

¹⁷ *L. Đurič*, Výkonnosť a únava učiteľov vo vyučovacom procese, SPN, Bratislava 1969, str. 87–90.

žáci, žáci bystří a zkušeni. Je zapotřebí mnoha pomůcek, jestliže skupiny pracují na rozdílných částech obsahu. Chybí zde citelně vedení zkušeného pedagoga.

Práce učitele se skupinami je velmi náročná, zejména v přípravě, ale i v průběhu hodiny. Děti se navzájem mohou rušit při práci. Sluchátkové zařízení sice na jedné straně pomáhá pracovat se skupinou, leč přece jen žáci navzájem izoluje. Je obtížné najednou zaměstnat všechny žáky samostatnou prací.

Skupinové vyučování není tedy bez nedostatků. Pedagogika hledá další cesty k efektivnosti vyučovacího procesu. Jednou z cest je tak zvané *týmové vyučování*, v němž dva i více učitelů mají odpovědnost za vyučování v téže skupině žáků. Tato spolupráce se týká všech fází vyučovacího procesu a celé vyučovací hodiny. Týmové působení dává vyniknout vynikajícím učitelům, protože nejsou omezeni jen na jednu třídu. Méně zkušení učitelé se mohou naopak poučit u svých zkušenějších spolupracovníků. Obtížně vznikají tím, že je potřebné větší množství učitelů. V tom případě lze si již klást otázku, zda by nebylo užitečnější využít těchto učitelů ve třídách s menším počtem žáků, v nichž by byl ještě více usnadněn individuální přístup.

ШКОЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ГРУППОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение группового обучения позволяет индивидуализировать процесс обучения, школьники учатся социальному контакту в группе, учатся самостоятельно действовать и решать, самостоятельно думать и выступать перед группой.

По воспитательным и дидактическим соображениям групповое обучение находит применение в начальных и средних школах, хотя в истории мы с ним встречаемся уже в деревенских и одноклассных школах. Однако групповое обучение отличается и некоторыми отрицательными чертами, которые педагогическая теория не может не принимать во внимание. Преподаватель, в особенности при косвенном обучении, отступает на задний план, а руководящий ученик группы не в силах заменить его, в результате чего эффективность педагогического процесса понижается. Таким образом еще раз подтверждается проверенный историей опыт, что активно в группе выступает лишь часть учеников, между тем как остальные остаются пассивными, заимствуя только взгляды более активных товарищей и оставаясь, следовательно, только зрителями педагогического процесса. Групповое обучение требует многочисленных вмешательств организационного характера, прикрывающих иногда сам процесс образования, вследствие чего оно страдает излишней степенью организованности. В группах слишком часто меняется направление дидактической активности, что мешает ученикам сосредоточиться на работе, и результатом бывает только поверхностные знания и навыки. В результате этих фактов познавательные переживания теряют силу, не могут найти применение методическая зрелость преподавателя и рационально-эмоциональные переживания, связанные с доброкачественным изложением преподавателя.

Желательно, поэтому, и критическое обсуждение группового обучения.

DIE UNTERRICHTSSTUNDE IM GRUPPENUNTERRICHT

Die Einführung des Gruppenunterrichts in der Schule erleichtert das individuelle pädagogische Herangehen an die Schüler. Die Schüler lernen dabei auch sehr effektiv die Art und die Formen des sozialen Lebens kennen und erwerben die Fähigkeit,

einen sozialen Kontakt innerhalb einer Gruppe zu realisieren. Sie gewinnen in der Gruppe Selbständigkeit im Denken, bei der Arbeit und beim Lernen.

Die Formen des Gruppenunterrichts werden in der pädagogischen Praxis wegen deren erzieherischen und didaktischen Vorteilen besonders an den Mittel- und Oberschulen benutzt. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, daß der Gruppenunterricht eine sehr alte Tradition hat; er wurde schon früher an den kleinen Schulen auf dem Lande benutzt, und zwar in Klassen, die jeweils zwei bis fünf Jahrgänge vereinigt haben.

Der Gruppenunterricht hat nicht nur positive, sondern auch negative Aspekte. Der Lehrer verliert in dieser Unterrichtsform seine führende Rolle, wobei er allerdings nicht durch einen Schüler ersetzt werden kann. Beim Gruppenunterricht sind in den einzelnen Gruppen nur einige Schüler aktiv, die übrigen bleiben oft passiv. Jede Form des Gruppenunterrichts ist vom organisatorischen Standpunkt aus sehr kompliziert, weil sie auf den Unterrichtsprozeß, die notwendige didaktische Konzentration der Schüler und die Tiefe des didaktischen Erlebnisses der Schüler einen erheblichen Einfluß ausübt.

Es ist deshalb notwendig, den Gruppenunterricht auch kritisch zu beurteilen.

