

Jůva, Vladimír

Vývoj, systém a funkce pedagogických principů

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1977-1978, vol. 26-27, iss. 112-113, pp. [83]-96

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112839>

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.

VLADIMÍR JŮVA

VÝVOJ, SYSTÉM A FUNKCE PEDAGOGICKÝCH PRINCIPŮ

Úspěch pedagogické práce je podmíněn mnoha činiteli. Podílí se na něm pedagogova osobnost i žákovy předpoklady, materiální i organizační zabezpečení pedagogického procesu a v neposlední řadě i samo pojetí vzdělávací a výchovné práce. Pedagogika po staletí usilovala o formulaci základních pravidel, která by zajistila efektivnost výchovně vzdělávací činnosti. Tak postupně vznikal a rozvíjel se systém *pedagogických principů* (zásad), tj. nejjobecnějších norem podmiňujících úspěch pedagogické práce. Tyto principy se zprvu získávaly empiricky, na základě rozboru v praxi zvláště úspěšných pedagogických postupů. O jejich formulaci se se zdarem pokusil již Komenský, Pestalozzi, Diesterweg, Ušinskij, Spencer i další klasikové novodobé pedagogiky. Současná teorie je zdůvodňuje také gnozeologicky, fyziologicky i psychologicky.

Vývoj pedagogických principů

Hledání norem úspěšné výchovně vzdělávací činnosti provází pedagogickou teorii od nepaměti. I když pedagogika jako každá teorie se snaží pronikat na základě empirických dat k podstatě výchovně vzdělávacího procesu ve společnosti, učitelská a vychovatelská veřejnost klade před tuto vědu základní otázku normativní povahy: jak postupovat, abychom dosáhli výchovného úspěchu, abychom s minimem časových, materiálních i energetických investic dospěli k požadovaným pedagogickým cílům v rozvoji jedince i celých kolektivů mládeže i dospělých. Generace myslitelů od antiky hledaly odpověď na tuto otázku a pokoušely se vytvořit kánon základních norem, které dávají relativní záruku, že pedagogický proces bude úspěšný.

Již v dílech největších antických pedagogických myslitelů, jako byl *Platón*, *Aristoteles* nebo *Quintilianus*, se setkáváme s takovými požadavky, jako je soustavnost výchovné práce, žáková aktivnost při vyučování nebo přiměřenost obsahu, forem i metod výchovně vzdělávací činnosti žákovým možnostem. Renesance, inspirovaná antikou a stimulovaná ekonomicko-sociálními podmínkami raného kapitalismu podtrhla požadavek názornosti výchovně vzdělávací práce (*Rabelais*, *Campanella*) a požadavek žákovy

aktivity a samostatnosti. Od mechanického memorování k samostatnému poznávání, k samostatnému posuzování a k samostatné tvůrčí činnosti — to jsou vrcholné ideje, k nimž se již renesance dopracovala v díle *Vittorinově*, *Montaignově* nebo *Baconově*, aniž ovšem mohla tyto principy hlouběji prosadit v praxi, která po staletí byla poznamenána středověkým verbalismem, dogmatismem a úmorným memorováním předepsaného učiva.

Problém pedagogických principů je jeden z klíčových problémů pedagogiky *Jana Amose Komenského*. Jeho rozsáhlé pedagogické dílo se na každém kroku dotýká právě této závažné otázky a bohatství podnětů, které v tomto směru přináší, slouží ještě dnes jako nevysychající inspirační zdroj nejen u nás, ale v celosvětovém měřítku. Komenský řešil téměř všechny pedagogické principy, kterými se v současné době zabýváme. Zvláštní postavení v jeho systému měl princip názornosti, princip soustavnosti, princip uvědomělosti, princip přiměřenosti a princip všestrannosti výchovné činnosti. Pedagogika po Komenském sice některé z těchto principů řešila do větší hloubky a s větším aparátem argumentačním, málo komu se však podařilo řešit otázku pedagogických principů s tak bohatou paletou aspektů, s tak velkým citem pro míru, proporce a vzájemné souvislosti, jak to nacházíme v literárním odkazu Komenského.

Jednotlivé směry novodobé pedagogiky většinou preferovaly jenom některé z pedagogických principů, které samy o sobě jsou správné a významné, ale brány izolovaně zavádějí k jednostrannosti. Tak orientace *Jeana Jacquesa Rousseaua* na přirozenost a svobodu výchovy a na zákovu osobní zkušenosti oslabil v jeho pedagogice moment systematickosti a společenské závaznosti natolik, že se tato koncepce natrvalo stává východiskem pedagogického individualismu a subjektivismu. Sám jeho velký žák *Johann Heinrich Pestalozzi* citlivě vystihl nedostatek systému v nauce svého učitele a svým důrazem na princip soustavnosti se vědomě vrátil do linie, nastíněné již Komenským. Pestalozzi a jeho žáci trvale obohatili paletu výchovných principů o princip výchovného vyučování jako požadavek stálého spojování vzdělávacího procesu mravní výchovy jedince. V tomto směru na něj navazuje *Johann Friedrich Herbart*, *Friedrich Fröbel* a *Adolf Diesterweg*. Diesterweg znamená vůbec v německé pedagogice jeden z vrcholů právě z hlediska řešení otázky pedagogických principů, které rozpracoval s nevšední pečlivostí z rozmanitých hledisek do několika zajímavých zásad.

V teorii pedagogických principů nemůžeme opomenout trvalý přínos ruské klasické pedagogiky 19. století, zvláště *Konstantina Dmitrijeviče Ušinského* a *Lva Nikolajeviče Tolstého*. Ušinskij kriticky rozebral západní pedagogiku své doby, její charakteristické tendence a na tomto základě se pokusil formulovat základní principy úspěšné výchovy. Důraz kladl na takové pedagogické principy, jako je přiměřenost výchovy, soustavnost, názornost, aktivnost a samostatnost, trvalost, výchovnost vyučování a řídicí úloha učitele. Tolstého nepochybný přínos byl především v důraze na aktivitu a tvořivost žáků v pedagogickém procesu.

Pro novodobou anglosaskou pedagogiku byl příznačný princip spojení výchovy se životem. Již *Herbert Spencer* v polovině 19. století kritizuje odtržení výchovy od základních sociálních funkcí, které má jedinec ve společnosti splnit, a *John Dewey* obětuje spojení se životem, aktivizaci

a motivaci — obdobně jako Rousseau ve století osmnáctém — i systematická výchovně vzdělávací činnost. Další vývoj americké pedagogiky odhalil tuto jednostrannost Deweyova učení a v esencialistické koncepci systematizovaného základního učiva se opět vrátil ke klasické zásadě výchovy — k zásadě soustavnosti, aniž se ovšem zřekl principu aktivity, principu spojení se životem a principu dostatečné motivace výchovné činnosti.

Podstatně hlubšího a vědecky zdůvodněnějšího rozpracování se dostalo pedagogickým principům v pedagogice socialistické. Od samého počátku je problém pedagogických principů jedním z klíčových problémů, který řeší nejen syntetické práce, ale i četné speciální monografie, věnované pouze určitému principu nebo i dílčímu aspektu daného principu. Již *klasikové marxismu-leninismu* vyzvedli některé základní principy výchovy v socialistické společnosti, jimiž se tato výchova kvalitativně liší od výchovy v předcházejících historických epochách. Na prvním místě vyzvedli ideovost výchovy, její vědeckost a všestrannost. Výchova v socialistické společnosti má překonat jednostrannost tradiční výchovy a rozvíjet jedince všestranně z hlediska všech složek komunistické výchovy. Komunistická výchova, jak ukázal *Vladimír Iljič Lenin*, je výchova těsně spjatá se životem socialistické společnosti; z tohoto života vychází a připravuje jedince k aktivnímu podílu na budování a obraně socialistické vlasti. Významné principy, vyzvedané klasiky marxismu-leninismu, jsou také princip aktivity, princip uvědomělosti a princip trvalosti. Na rozpracování dalších principů vzdělávání a výchovy v socialistické společnosti se podílela *Naděžda Konstantinovna Krupská*, *Anton Semjonovič Makarenko*, *Michail Ivanovič Kalinin* a četní další významní představitelé sovětské pedagogiky. Zvláště Makarenkovy principy výchovné práce s kolektivem se staly trvalým majetkem socialistické pedagogiky.

V socialistické pedagogice se setkáváme s četnými pokusy usoustavit pedagogické principy a vytvořit z nich pokud možno stabilní kánon norem pro úspěšné plánování výchovně vzdělávací činnosti, pro její realizaci i pro její hodnocení. Většinou se setkáváme se dvěma soubory těchto norem, z nichž první má na zřeteli vzdělávací proces (tzv. vyučovací zásady), druhý pak výchovu v užším smyslu, a to především výchovu mravní (tzv. výchovné zásady). Přitom se žádný z autorů nevyhne tomu, aby se zásady obou souborů nepřekrývaly nebo neopakovaly; toto překrývání nebo opakování je jenom výrazem toho, že v realitě existuje pouze jeden komplexní výchovně vzdělávací proces, ve kterém se formují všechny kvality jedince od jeho vědomostí a dovedností až po jeho postoje, zájmy a charakterové rysy.

V sovětské učebnici pedagogiky redigované *I. A. Kairovem*,¹ která byla u nás po léta výchozí učebnicí pedagogiky pro širokou veřejnost učitelů a vychovatelů, se setkáváme s těmito dvěma soubory: *vyučovací zásady* — zásada uvědomělosti a aktivity, zásada názornosti, zásada spojení teorie s praxí, zásada soustavnosti a postupnosti, zásada trvalosti osvojených vědomostí, zásada přiměřenosti vyučování a zásada individuální péče o žáky při vyučování; *zásady mravní výchovy* — komunistická cílevědo-

¹ I. A. Kairov a kol., *Pedagogika*, SPN, Praha 1958, str. 136 ad.

most mravní výchovy, výchova v kolektivu, účinnost mravní výchovy, spojení náročnosti na žáky s úctou k nim, využívání kladných rysů, jednota požadavků a výchovných vlivů, zřetel k věku a k individuálním odlišnostem žáků při výchově.

Vcelku analogický systém najdeme i v učebnici T. A. Iljinové² z počátku sedmdesátých let. I tato autorka rozebírá jednak didaktické zásady (názornost, uvědomělost a aktivita, přístupnost a přiměřenost, soustavnost a postupnost, trvalost, spojení teorie s praxí, vědeckost), jednak zásady mravní výchovy, u nichž opět rozlišuje aplikované obecné vyučovací zásady (od názornosti až po vědeckost) a zásady specifické (zásada výchovy v kolektivu a prostřednictvím kolektivu; zásada vychovávat v práci, zásada úcty k žakově osobnosti a zásada vysokých požadavků na žáka; zásada opírat se o vše kladné v člověku; zásada pedagogického vedení spojeného s rozvojem iniciativy žáků; zásada jednoty požadavků všech vychovatelů, zásada návaznosti v práci vychovatelů; zásada jednotného výchovného působení rodiny a školy).

Poněkud odlišný soubor vyučovacích norem přináší v kolektivní práci „Osnovy didaktiki“ (1967) M. A. Danilov³. Rozlišuje celkem sedm základních principů, v nichž však spojuje některé tradiční principy v jednotu a vyzvedá některé nové aktuální aspekty. Jako základní vyučovací principy uvádí tyto normy: výchova ve vyučovacím procesu; vědeckost a přístupnost vyučování; systematicčnost vyučování a spojení teorie s praxí; uvědomělost a aktivnost žáků při vyučování za vedoucí úlohy učitele; názornost vyučování; pevnost osvojených vědomostí a jejich spojení s všestranným rozvojem poznávacích sil; frontálnost, kolektivnost a individualizace vyučování v jejich optimálním spojení.

V polské pedagogice se *Wincenty Okoń*⁴ omezuje na pětici klíčových zásad: zásada aktivnosti a uvědomělosti, zásada názornosti, zásada systematicčnosti, zásada trvalosti a zásada přístupnosti. Jsou to zásady neoddiskutovatelné, klademe si ovšem otázku, zda zcela vystihují všechny typické rysy výchovně vzdělávací činnosti v socialistické společnosti. Podstatně širší paletu principů najdeme v německé demokratické pedagogice u *Helmuta Kleina*.⁵ I když hovoří tradičně o didaktických principech, pokouší se v jejich systému integrovat zásady vzdělávání i zásady výchovy ve shodě s jednotným pojetím výchovně vzdělávacího procesu. Jeho soubor obsahuje tyto zásady: princip socialistického výchovného vyučování, princip vědeckosti, princip jednoty teorie a praxe, princip uvědomělé a tvůrčí činnosti žáka, princip kolektivnosti, princip vedení vyučování učitelem, princip názornosti, princip plánovitosti a systematicčnosti, princip přiměřenosti, princip stálého posilování a princip koordinace.

V české kolektivní Pedagogice (1963) za redakce *Otokara Chlupa*⁶ se již rovněž setkáváme se snahou dopracovat se k jednotnému systému výchov-

² T. A. Iljinová, *Pedagogika*, SPN, Praha 1972, str. 289 ad.

³ B. P. Jesipov i kol., *Osnovy didaktiki*, Prosveščenije, Moskva 1967, str. 206 ad.

⁴ Bogdan Suchodolski a kol., *Zarys pedagogiki*, tom II, PWN, Warszawa 1964, str. 268 ad.

⁵ Helmut Klein, *Didaktische Prinzipien*, Pädagogische Enzyklopädie, Band I, Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1963, str. 192 ad.

⁶ Otokar Chlup a kol., *Pedagogika*, SPN, Praha 1963, str. 95 ad.

ně vzdělávacích principů, tato snaha však není dovedena do konce. Úvodem se v partii o zásadách výchovně vzdělávací práce hovoří o tom, že „základními obecnými principy výchovně vzdělávací práce jsou principy komunistické cílevědomosti, vědeckosti a spojení teorie s praxí“; tyto principy se však blíže nerozebírají. Dále jsou uvedeny klasické vyučovací zásady: zásada názornosti, zásada uvědomělosti a aktivity žáků, zásada soustavnosti, zásada přiměřenosti a individuálního přístupu, zásada trvalosti. K těmto zásadám jsou pak připojeny jako zásady mravní výchovy tyto normy: zásada komunistické cílevědomosti mravní výchovy, zásada spojování náročnosti na žáky s úctou k nim, zásada účinnosti mravní výchovy, zásada výchovy v kolektivu, zásada jednoty požadavků a výchovného působení; zásada zřetele k věku a individuálním odlišnostem žáků, zásada využívání kladných rysů.

Několik typických příkladů, které jsme uvedli, sdostatek naznačuje šíři problematiky i různé tendence, se kterými se při řešení výchovně vzdělávacích principů setkááme. Jedna tendence je však typická: Ve shodě s pojetím výchovy jako jednotného procesu, kde vzdělávání a výchova v užším smyslu tvoří jen dvě vyabstrahované stránky jednoho celku, dobrat se i jednotného systému výchovně vzdělávacích principů, které se uplatňují v celém pedagogickém procesu bez ohledu na to, zda preferujeme vzdělávací nebo výchovný aspekt a zda výchovu uskutečňujeme v oblasti filozofické, vědecké, technické, umělecké, morálně politické nebo sportovní. V tomto smyslu jsou základní pedagogické principy zpracovány i v této studii.

Hlavní pedagogické principy

Výchozím principem každé úspěšné výchovně vzdělávací činnosti je *princip cílevědomosti*. Jak vyplynulo již z předcházejících rozborů výchovně vzdělávacího procesu, je pedagogické působení na rozdíl od živelného vlivu prostředí vždy záměrné působení na jedince nebo na rozvoj celých sociálních skupin. Principem cílevědomosti proto rozumíme požadavek jasně stanovit konečné i dílčí cíle výchovně vzdělávací činnosti, tyto cíle dostatečně zdůvodnit a přiměřeně objasnit vychovávanému jedinci nebo skupině. Neujasní-li si pedagog od počátku, čeho chce se žáky dosáhnout, tj. které vědomosti chce žákům sdělit, které dovednosti a návyky chce u nich vycvičit, které schopnosti chce u nich rozvinout, které postoje, zájmy a potřeby navodit a jaký charakterový profil žáků formovat a neujasní-li si zároveň, proč tyto cíle sleduje, tj. jaké společenské i individuální potřeby jimi zajišťuje, ztrácí celá, často namáhavá učitelova práce, jakož i veškeré úsilí žáků a význam. Kde není přesně vytyčených konečných i dílčích cílů, kde chybí jejich jasné zdůvodnění, je jakákoliv pedagogická činnost od počátku pochybená.

S cílevědomostí pedagogické činnosti těsně souvisí její ideovost, vědeckost a spojení se životem. Každá výchovná činnost — i když v jejím procesu formuje nejrozmanitější jedincovy kvality — vyúsťuje v jeho světonázorovém profilu, v jeho názorech a postojích filozofických, politických a morálních. Výchova je vždy založena na určité světonázorové koncepci

a její výslednicí je určitý světonázorový profil osobnosti. Komunistická výchova jako pedagogická koncepce socialistické společnosti je založena na ideologii marxismu-leninismu a rozvíjí u každého jedince vědecký ateistický světový názor jako základní postoj socialistické osobnosti ke skutečnosti i jako základní motivační zdroj jejího chování. *Princip ideovosti výchovy* je požadavek koncipovat veškerou výchovně vzdělávací činnost v socialistické společnosti na bázi marxisticko-leninské ideologie, interpretovat všechny poznávané jevy z pozice dialektického a historického materialismu a vědeckého komunismu a vést výchovný proces tak, aby se ve vědomí každého jedince vytvářelo ucelené marxisticko-leninské pojetí i hodnocení skutečnosti a pevná struktura ideových přesvědčení jako východisek adekvátního komunistického chování.

Marxismus-leninismus usiluje o vědecký světový názor, o výklad a přestavbu světa na základě dokázaných vědeckých zákonitostí a odmítá náboženský výklad skutečnosti jako výklad fantazijně deformovaný, který je v rozporu s přírodními i společenskými vědami. Do čela socialistické výchovy se proto dostává oprávněně princip její vědeckosti. *Princip vědeckosti výchovy* můžeme formulovat jako požadavek koncipovat veškerou výchovu na základě prokázaných vědeckých zákonitostí jako permanentní formování osobnosti prostřednictvím věd pro její sociální činnost, řídicí se vědeckým poznáním reality. Důležitost tohoto principu v současné etapě vědeckotechnické revoluce podtrhuje mimořádná úloha přírodních, společenských i technických věd v ekonomickém, sociálním i kulturním životě společnosti. Současná věda ve svých aplikacích bezprostředně vstupuje do výrobního procesu a stává se významnou výrobní silou podílející se rozhodujícím způsobem na realizaci ekonomických, sociálních i kulturních záměrů vyspělé socialistické společnosti. Současná výchova musí proto mládeži i dospělým v nejvyšší možné míře přiblížit dosažené výsledky přírodních, společenských i technických věd a současně je zasvětit i do metodologie vědeckého bádání tak, aby každý jedinec byl schopen nejen vědy užívat, ale i samostatně se na jejím dalším rozvoji podílet. Na jednotlivých typech škol vyplývají z tohoto principu četné dílčí požadavky: vycházet ze současného stavu věd, školní práci připravovat jedince k samostatnému studiu věd, sblížením vyučovacích a vědeckovýzkumných metod zasvětit žáky do vědecké metodologie a na vyšších stupních škol je postupně přímo zapojovat do různých forem vědeckovýzkumné práce (v laboratořích, v kroužcích, ve studentských vědeckých soutěžích apod.).

S ideovostí a vědeckostí výchovy těsně souvisí její spojení se životem společnosti. *Princip spojení výchovy se životem* je jedním z klíčových principů komunistické výchovy a vyjadřuje požadavek, aby veškerá výchovně vzdělávací činnost škol, mimoškolských institucí i rodiny byla těsně svázána se životem socialistické společnosti, a to s jejím životem v celé šíři — se životem politickým, ekonomickým i kulturním. Výchovu a vzdělávání v socialistické společnosti chápeme jako organizovanou, všestrannou přípravu jedince pro život. Znamená to, že její koncepce musí vycházet z analýzy života socialistické společnosti, z jeho potřeb a perspektiv a každodenní výchovně vzdělávací činnost se musí inspirovat životem (výchovné úkoly by měl jedinec poznávat jako potřeby života společnosti), musí držet krok s prudkým rozvojem tohoto života (tj. nezaostávat za ním

a stále se inovovat ve shodě s jeho aktuálními potřebami a podmínkami) a zároveň se musí životem ověřovat (prověrkou správné výchovy je absolutovo úspěšné působení v životě). Život společnosti a výchova občanů jsou ve vzájemném dialektickém vztahu. Život určuje koncepci, formy i metody výchovy a tato výchova naopak připravuje jedince pro náročný model života ve vyspělé socialistické společnosti a tím pomáhá tento život zabezpečit a rozvíjet.

Specifickým aspektem spojení výchovy se životem je spojení teorie s praxí ve výchovně vzdělávacím procesu. Kritika jednostranného teoretismu a jednostranného praktikismu v tradičních výchovných modelech vedla v socialistické pedagogice k vyzvednutí *principu jednoty teorie a praxe*. Podstata tohoto principu tkví v požadavku, aby v každém výchovně vzdělávacím procesu byla úměrně zastoupena rovina teoretická (tj. rovina vědomostí o skutečnosti) a rovina praktická (tj. rovina dovedností, návyků a schopností). Je třeba na jedné straně si osvojit teorii, z teorie vycházet, avšak současně teorii zaměřovat k praktické aplikaci, aby výslednicí výchovně vzdělávacího procesu nikdy nebyl jedinec, který pouze ví, nýbrž vždy jedinec, který ví, chce a dovede. Přitom praktické zkušenosti jedince mohou být často východiskem další teoretické vzdělávací činnosti, praktická potřeba se může stát silným motivačním činitelem při teoretickém studiu. Princip jednoty teorie a praxe se při výchově a vzdělávání zabezpečí vhodnými proporcemi mezi teoretickými a praktickými prvky učiva v každém vyučovacím předmětu, zaváděním některých speciálních prakticky orientovaných disciplín i použitím prakticky zaměřených metod a forem výchovně vzdělávací činnosti.

Jedním z klíčových pedagogických principů, se kterým se setkáváme téměř v každém pedagogickém systému na předním místě, je *princip soustavnosti* (systematičnosti). Tímto principem rozumíme požadavek, aby veškeré učivo bylo uspořádáno do zdůvodněného systému, který umožní jeho osvojení v logickém pořádku, a aby jak učitelovo působení, tak žákovo studium bylo co nejsoustavnější. Pro tento princip hovoří četné důvody gnozeologické i psychologické. Moderní škola usiluje o vědecké vzdělání žáků; neodlučitelnou součástí každé vědy je však systém jejích informací. Vyloučit systematičnost z výuky tak znamená oslabit její vědeckost. Psychologie myšlení a paměti dokazuje, že kvalita pochopení a zapamatování je přímo úměrná logickému uspořádání látky; psychologie činnosti pak ukazuje význam soustavného procvičování a opakování pro tvorbu a upevnění dovedností a návyků.

Soustavnost vyzvedal ve svém pedagogickém díle již Jan Amos Komenský, který vyslovil požadavek logického zřetězení veškerého učiva. „Probíráš-li něco, budiž vše, co následuje, jakoby cílem, všechno, co předchází, jakoby prostředkem k cíli.“ Tento princip je i v základu moderní teorie programovaného učení, kdy všechny informace, které si žáci mají osvojit, jsou zpracovány systémem přesných logických kroků s přihlédnutím k požadavku zpětné vazby a průběžné kontroly.

Z principu soustavnosti vyplývají pro koncepci i pro práci každé školy četné požadavky:

– vytvořit zdůvodněný systém vyučovacích předmětů, vzájemně na sebe navazujících a mezi sebou koordinovaných, zakotvený v učebním plánu;

- vybrat a systematizovat potřebné učivo a stanovit jeho normu v učebních osnovách a učebnicích;
- zajistit systematický pracovní režim školy, pravidelnou docházku, soustavu postupných ročníků a vyučovacích hodin, harmonický rozvrh hodin atd.;
- dosáhnout systematického pracovního postupu ve výuce každého předmětu a jeho návaznosti a koordinace s jinými předměty.

Nedostatečný ohled na požadavek soustavnosti, návaznosti a koordinovanosti látky jak v jednotlivých předmětech i mezi předměty, tak především mezi ročníky a hlavně mezi jednotlivými stupni škol je jednou z vážných příčin, která snižuje efektivitu výchovně vzdělávací práce v současné škole.

Významnou zásadou, kterou opětovně vyzvedá moderní pedagogika, je *princip aktivity*. Tento princip vyjadřuje obecný požadavek opřít se při výchově o samostatnou činnost žáků, aktivizovat jejich poznávací, citové a volní procesy (tj. zajistit jejich aktivní pozorování a promyšlení látky i emocionální prožívání a podněcovat jejich vůli k překonávání překážek a obtíží), opírat se o zájem žáků a stimulovat jej vhodnou motivací látky a konečně je vést k aplikaci a k praktickému použití získaných vědomostí a dovedností.

Závažnost tohoto principu je podmíněna četnými činiteli. Moderní pedagogika usiluje stále více o rozvoj žákova tvůrčího přístupu k realitě. Jde o to, aby žák danou realitu nejen poznal a pochopil, ale aby ji na základě dosaženého stupně vzdělání také přetvářel a měnil. Jedině ony formy a metody výchovné práce, které rozvíjejí žákovu aktivitu, posilují jeho samostatnost a vedou ho k tvořivosti, odpovídají modernímu pedagogickému úsilí. Nic tak neškodí výchově jako pasivita, mechaničnost a pouhé memorování faktů.

Od renesance se v novodobé pedagogice řadí mezi čelné pedagogické zásady *princip názornosti*. Tímto principem rozumíme požadavek v pedagogickém procesu vycházet a stále se opírat o žákovo smyslové nazírání předmětů a jevů skutečnosti a jejich obrazů (tj. přímý názor) a o jeho dosavadní představy a zkušenosti (nepřímý názor) a současně systematicky rozvíjet jeho nazírací a představovací schopnosti (jeho vnímání, pozorování a fantazii). Veškeré naše poznání, jak ukazuje gnozeologie, začíná smyslovým vnímáním, od kterého postupuje k obecnému myšlení a k verifikaci myšlenkových závěrů společenskohistorickou praxí. Proto i v pedagogickém procesu je smyslové vnímání skutečnosti východiskem vzdělávací a výchovné činnosti. Komenský považoval tento princip za „zlaté pravidlo“ didaktiky a důsledně vyžadoval postupovat při vyučování od příkladu k pravidlu a k praktickému použití poznatků.

Princip názornosti se v praxi uplatňuje v nejrozmanitějších formách, jimiž se podrobně obírá teorie vyučovacích metod přímé zkušenosti i teorie vyučovacích pomůcek. Jde o nazírání studovaných předmětů a jevů v přirozených podmínkách nebo v adaptovaných podmínkách pedagogické instituce, o nazírání trojrozměrných předmětů či dvojrozměrných pomůcek (preparátů, modelů, obrazů, fotografií, diapositivů, epidiaskopické projekce), o motorickou názornost (tj. o přímé navození pohybu do žákovy motoriky), o schematickou a symbolickou názornost (za využití grafů, schémat a tabu-

lek), o nazírání filmů a o názornost pedagogovy mluvy. Pro realizaci principu názornosti poskytuje naše doba svou rozvinutou technikou nebývalé podmínky, ať již jde o využití rozhlasu, gramofonu nebo magnetofonu, o využití různých projekčních technik, didaktických filmů i výukové televize.

S názorností úzce souvisí *princip uvědomělosti*, kterým rozumíme požadavek, aby žák v pedagogickém procesu učivu a kladeným požadavkům plně rozuměl. Probírané jevy se mají v jeho vědomí správně odrážet ve formě adekvátních představ a přesných pojmů, soudů a úsudků. Žáci mají studované jevy promýšlet a na základě srovnání, analýzy a syntézy i indukce a dedukce mají postupně postihovat jejich souvislosti a zákonitosti. V principu uvědomělosti je vyjádřen i požadavek, aby žáci jazykově správně a přesně vyjádřili získané vědomosti, tj. aby přesně užívali odborných termínů, správně dovedli definovat, popsat a vysvětlit jevy i odvodit obecné závěry. Konečně nelze opomenout ani další požadavek plynoucí z tohoto principu, aby žák správně pochopil úlohu získaných vědomostí a dovedností a uměl jich v praxi správně a tvořivě použít.

Předpokladem efektivní pedagogické práce je vedle její cílevědomosti a systematickosti, názornosti a uvědomělosti i trvalost jejích výsledků. Tento požadavek se týká jak osvojených vědomostí a dovedností, tak i rozvinutých zájmů a postojů ke skutečnosti. V pedagogickém procesu tak hraje významnou úlohu *princip trvalosti*, který vyžaduje, aby jednou osvojené vědomosti, dovednosti i postoje se staly žakovým trvalým majetkem.

Jediná podmínka trvalosti se často v praxi vidí v opakování a procvičování učiva. Nelze popřít, že pravidelný návrat k osvojeným představám a pojmům, které žák si tak mnohdy uvědomí z nového aspektu a v novém kontextu, i pravidelné procvičování osvojených dovedností a návyků podstatně ovlivní trvalost výsledků vzdělávací a výchovné práce. Zároveň však nemůžeme, jak se mnohdy stává, opomíjet další významné činitele trvalosti.

Trvalost výsledků pedagogické práce je v první řadě důsledkem zachování předchozích základních pedagogických principů, především principu systematickosti, aktivnosti, názornosti a uvědomělosti. Systematizace žakovských vědomostí a dovedností, aktivní způsoby jejich osvojování, použití vhodných forem názoru a snaha o adekvátní pochopení látky jsou faktory, které podstatně ovlivňují produktivitu výchovné práce. K nim však přistupují ještě další činitelé. Na prvním místě je třeba uvést přiměřené pracovní tempo: jakýkoliv spěch ve výchovné práci, iluzorní snaha „ušetřit čas“ ukvapeným a povrchním přístupem ke kterémukoliv studovanému jevu, působí nenahraditelné škody, neboť účinná výchova vyžaduje vždy klidné pohroužení do látky, její plné pochopení i citové prožití a kvalitní osvojení vědomostí a dovedností. S tím souvisí i požadavek vhodného výběru základního učiva, aby učitel nebyl nucen ke spěchu přemírou nepodstatných jevů, s nimiž má žáky seznámit. Trvalost při výchově je konečně podmíněna i emotivností výchovné práce.

Při výchově se v široké míře uplatňuje i *princip přiměřenosti*, požadující, aby učivo, vyučovací formy a metody byly v soulase s věkovou vyspělostí a s dosavadními znalostmi a schopnostmi žáků. Z této obecné

zásady, vyzvednuté nesčetněkrát moderní pedagogikou, vyplývají četné dílčí pedagogické požadavky. Výchozím požadavkem je zachovávat základní pravidla pedagogického postupu: od blízkého k vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od snadného a jednoduchého k obtížnějšímu a složitějšímu.

Z principu přiměřenosti dále vyplývá, aby pedagog znal věkové i individuální možnosti svých žáků. Vlivem rozdílných schopností i vlivem různé úrovně výchovné práce v rodině i v předchozích pedagogických a společenských podmínkách bývají výchovné předpoklady jedinců i celých skupin velmi různé a zdaleka vždy neodpovídají předpokládaným možnostem daného věku (z nichž se například vychází při normování učiva v učebních osnovách). Proto je při výchově velmi důležité, aby si pedagog na počátku i periodicky v průběhu výchovné práce zjišťoval podrobným průzkumem stav dosavadních vědomostí a dovedností žáků i stupeň rozvoje jejich schopností a tomu přizpůsobil jak výběr učiva, tak i formy a metody své práce. V této pedagogické diagnostice, která je v praxi bohužel stále značně opomíjena, vidíme jeden z důležitých činitelů skutečně systematickosti a efektivnosti výchovy. Princip přiměřenosti klade také požadavek individuálního přístupu k žákům (tj. přihlížet k rozdílným typům, charakterům a nadáním) a požadavek individualizace celého výchovně vzdělávacího procesu.

Moderní pedagogika stále více docenuje pedagogický *princip emocionálnosti*, jímž rozumíme požadavek probouzet v pedagogickém procesu i citové prožitky žáků, opírat se o ně a udržovat stále radostnou tvůrčí náladu při práci. Tento princip má mnohostranné zdůvodnění a je jedním z nedostatků současné pedagogické praxe, že se ještě stále značně opomíjí a přehlíží. Radostná nálada při práci zvyšuje výkon, zajišťuje optimální průběh poznávacích procesů i koordinaci pohybů, usnadňuje překonávání překážek a snižuje pocit únavy. Psychologie citů prokázala četnými pokusy pozitivní vliv stenických citů (jako je radost, odvahy, sebedůvěry) na výkon, a naopak tlumivý vliv citů astenických (strach, tréma nebo nedostatek sebedůvěry).

„Veselé nálady je třeba,“ píše Jan Amos Komenský, „aby se nedostavilo znechucení nebo ošklivost, pravý to mor vyučování.“ Podle Herberta Spencera má být aktivizace pozitivních citů u žáků přímo jedním z kritérií správnosti pedagogické práce; požaduje, abychom podle možností učinili vyučování poutavým a zábavným, aby neustále vyvolávalo vnitřní radost. Požadavek optimistické atmosféry je klíčovým znakem pedagogické teorie i praxe významných sovětských pedagogů Makarenka a Suchomlynského.

Princip emocionálnosti se týká všech činitelů pedagogického procesu. Jde o příznivou pedagogickou atmosféru prostředí, o citově pozitivní vliv učitelů a vychovatelů, o přitažlivost učiva i vyučovacích metod a forem. Právě tyto stránky — kladný citový vztah mezi učiteli a žáky, vzájemnou důvěru a lásku i celkovou příznivou pedagogickou atmosféru zdůrazňuje moderní pedagogika na předním místě.

Významnou socialistickou pedagogickou zásadou je *princip všestranného výchovného zaměření* (princip všestrannosti) pedagogické činnosti. Smyslem tohoto principu je požadavek, aby pedagog při kterékoliv výchovně vzdělávací činnosti měl stále na zřeteli hlavní úkoly všech složek komu-

nistické výchovy. Jde o to, aby se neomezoval jenom úzce a jednostranně na specifické cíle své odborné disciplíny, nýbrž aby současně dbal i na základní obecně platné úkoly výchovy vědecké a světonázorové, technické a pracovní, mravní a politické, výchovy estetické i tělesné a branné. Právě respektování tohoto principu dává záruku, že požadavek žákova všestranného rozvoje nebude jen teoretickým postulátem, ale že dojde ve školách i v ostatních výchovných zařízeních svého praktického uskutečnění.

Velmi zdůrazňovanou zásadou komunistické výchovy je *princip výchovy v kolektivu*; kolektivem rozumíme ve shodě s Antonem Semjonovičem Makarenkem takovou skupinu jedinců, která má jasný cíl své činnosti a je vnitřně organizovaná, tj. má vnitřní dělbu úkolů a funkcí. Kolektiv formuje své členy silou veřejného mínění, které pedagog usměřňuje jednak přímým působením na celý kolektiv, jednak nepřímým působením prostřednictvím aktivu. Termínem aktiv označujeme ty jedince daného kolektivu, které pedagog získal pro určité žádoucí postoje a kteří tyto postoje z vlastní iniciativy přenášejí na kolektiv. Prostřednictvím aktivu tak pedagog působí na kolektiv i tehdy, když není osobně přítomen.

Princip kolektivnosti výchovy neznamena, že opomíjíme již výše naznačený princip přiměřenosti a individuálního zřetele. Nové výzkumy sovětské pedagogiky i zkušenosti naší školy ukazují, že naopak účinnost výchovy se zvyšuje, když optimálně spojíme — jak to ukazuje například M. A. Danilov — hromadné působení s působením na malé skupiny i na jednotlivce ve shodě s jejich dosavadními předpoklady a zvláštnostmi. V tom tkví podstata současného volání po individualizaci výchovně vzdělávací činnosti — v rámci kolektivního výchovně vzdělávacího působení specifikovat výchovné vlivy na menší skupiny i na jednotlivce tak, abychom postupně u celého kolektivu dosáhli zamýšlených výchovně vzdělávacích cílů.

V souboru pedagogických principů nemůžeme konečně opomenout závažný *princip jednotnosti výchovně vzdělávacího působení*. Úspěšné vzdělávání i úspěšná výchova vyžadují jednotu v požadavcích i v přístupech učitelů a vychovatelů, s nimiž se vychovávaný jedinec stýká. Jde o jednotu vědeckých, technických i uměleckých informací, o jednotu světonázorových postojů i o jednotu politických a mravních požadavků u všech členů učitelského sboru, o jednotu názorů, postojů a požadavků školy i mimoškolních výchovných institucí, o sjednocení názorů, požadavků a hodnocení mezi školou a rodinou i u všech členů rodiny. Nejednotnost v informacích, názorech, postojích i hodnoceních je jednou ze závažných příčin malých výsledků ve výchovně vzdělávacím procesu. Princip jednotnosti výchovně vzdělávacího působení ve svých důsledcích znamená usilovat v rámci celé společnosti o stále sjednocování soustavy informací, o sblížování světonázorových, politických a morálních postojů i hodnocení, aby byl překonán zásadní konflikt mezi intencionální výchovou určité instituce a tlakem stávající životní praxe, která jedince obklopuje.

Aplikace pedagogických principů

Pedagogické principy jako základní normy, jimiž se řídí úspěšná výchovně vzdělávací činnost, se uplatňují v celém pedagogickém procesu. Přihlížíme k nim při koncipování a plánování tohoto procesu, při jeho zabezpečování organizačním, materiálním i kádrovém, při jeho realizaci v každodenní výchovně vzdělávací činnosti učitelů, vychovatelů nebo lektorů i při jeho posuzování a hodnocení. Systém pedagogických principů tak tvoří soubor základních kritérií, které nám umožňují, abychom tento proces adekvátně zabezpečili a abychom ho zároveň přiměřeně posoudili a zhodnotili.

Výchozí oblastí, ve které se pedagogické principy uplatňují, je oblast *koncipování a plánování* výchovně vzdělávací činnosti. Takové principy, jako je cílevědomost, ideovost a vědeckost, spojení se životem, systematickosti, aktivnost, názornost, uvědomělost nebo všestrannost, kolektivnost a jednotnost stojí u základů každé koncepční činnosti v pedagogické oblasti. Zpracovávání profilů výchovně vzdělávací činnosti každé instituce nebo organizace, práce na studijních plánech, na studijních osnovách nebo na studijních pomůckách nejrozmanitější povahy by nebyla myslitelná, kdybychom neměli stále na zřeteli uvedené klíčové principy socialistické výchovy, které se mají v daných normativch naplnit a uskutečnit. Ze systému pedagogických principů nám přímo vyplývají některé požadavky na studijní plány, osnovy a učebnice, jako je jejich cílevědomost, systematickosti, přiměřenost, jednotnost nebo všestrannost.

Vedle oblasti koncepční a plánovací se tyto principy uplatňují také při *organizačním, materiálním a kádrovém zabezpečení* výchovně vzdělávací činnosti. Každý z principů má svůj bezprostřední odraz v organizaci výchovně vzdělávacího procesu, v jeho materiálním zabezpečení i v jeho zajištění kádrovém. Uvedme několik typických příkladů. Celá organizace výchovy a vzdělávání ve školách i v mimoškolních zařízeních je určována takovými normami, jako je systematickosti, spojení se životem nebo přiměřenost. Princip názornosti, uvědomělosti a aktivnosti stojí vedle jiných principů u zrodu celé škály materiálních vyučovacích prostředků, které umožňují uvádět tyto principy v každodenní praxi do života. Také při kádrovém zabezpečování výchovy a vzdělávání učitelskými, vychovatelskými a lektorskými kádry stojí na předním místě taková příprava těchto pracovníků, aby si tyto principy nejen osvojili, porozuměli jim a ztotožnili se s nimi, ale zároveň aby se naučili jednat tak, aby s nimi byli vždy ve shodě. Dobrý pedagogický pracovník je pracovník, který vždy spojuje učivo s potřebami socialistického života, který je vždy cílevědomý a soustavný, který žáky aktivizuje, vyučuje názorně a uvědoměle, který vždy dbá na přiměřenost svého působení a dosahuje ve své práci trvalých výsledků.

Pedagogické principy se samozřejmě prosazují především *v samém výchovně vzdělávacím procesu*. Byly vyvozeny vědeckým rozбором tohoto procesu a dávají učiteli, vychovateli nebo lektorovi záruku, že při jejich dodržování ve své práci uspěje. Správně vzdělávat a vychovávat znamená v každém okamžiku si uvědomovat konečné i dílčí cíle své práce, jejich vědecká východiska i ideové aspekty, trvale usilovat o co největší syste-

matičnost v práci, vždy aktivizovat poznávací, citové i volní procesy žáků, zajistit v každém okamžiku přiměřenost výchovy, její názornost a uvědomělost, snažit se dosahovat trvalých výsledků, pracovat kolektivně v intencích jednotného plánu výchovně vzdělávací činnosti v naší společnosti a mít neustále na zřeteli všechny složky komunistické výchovy jako předpoklad všestranného rozvoje jedince. Není to práce snadná; předpokládá dostatečné zkušenosti a kvalitní pedagogovu přípravu, avšak respektování základních pedagogických principů dává poměrnou záruku úspěchu v naší práci. Výsledky pozorování výchovně vzdělávací činnosti na školách i v mimoškolních zařízeních ukazují, že se pedagogům vždy nedaří pedagogické principy — teoreticky známé — dostatečně uvádět do praxe a v tom tkví v současné době jedna z hlavních příčin malé produktivity výchovně vzdělávací činnosti.

Pedagogické principy jsou současně *významným nástrojem objektivního posouzení* výchovně vzdělávacího procesu na školách, ve výchovných zařízeních, v kulturních institucích, ve společenských organizacích i v rodině. Při posuzování výchovy a vzdělávání se v praxi dosud často setkáváme se subjektivistickými přístupy a s nedostatečně zdůvodněnými hodnotícími soudy, což snižuje přesvědčivost hodnocení a nedostatečně aktivizuje učitele, vychovatele i lektory ke hledání efektivnějších cest výchovně vzdělávací činnosti. Právě soubor pedagogických principů vedle souboru složek komunistické výchovy představuje nejvhodnější nástroj k posouzení výchovné práce učitele či vychovatele, školy či jiné výchovně vzdělávací instituce.

Při posuzování a hodnocení výchovně vzdělávací činnosti si klademe otázku, nakolik je daná činnost cílevědomá, nakolik si učitel i žáci uvědomují konečné i dílčí cíle své činnosti, nakolik je daná práce vědecky fundovaná a ideologicky orientovaná, nakolik je systematická, nakolik aktivizuje žáky, nakolik je názorná, uvědomělá a přiměřená, nakolik jsou její výsledky trvalé, nakolik je činnost jednotlivých učitelů a školy jako celku koordinovaná a respektuje v řádných proporcích jednotlivé složky komunistické výchovy atd. Tyto otázky by si měl pravidelně klást každý učitel, vychovatel nebo lektor, měli by si je klást ředitelé, inspektoři i další činitelé povolání k hodnocení výchovy a vzdělávání a k zabezpečování vyšší efektivnosti, k vyšší vzdělávací i výchovné činnosti daného procesu. Hluboké a všestranné posouzení a hodnocení pedagogického procesu se jistě opírá o četná kritéria; kritérium pedagogických principů však bezesporu není kritériem okrajovým.

РАЗВИТИЕ, СИСТЕМА И ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

Эта статья занимается педагогическими принципами как основными нормами процесса воспитания. Первая часть посвящена историческому развитию этих принципов, прежде всего в социалистической педагогике. Вторая часть приносит систематический анализ этих принципов. Заключительная часть занимается применением этих принципов при планировании, реализации и оценке воспитательной работы.

ENTWICKLUNG, SYSTEM UND FUNKTION DER PÄDAGOGISCHEN PRINZIPIEN

In diesem Artikel analysiert man die pädagogischen Prinzipien als Grundnormen des erzieherischen Prozesses. Der erste Teil beschäftigt sich mit der historischen Entwicklung dieser Prinzipien mit besonderer Rücksicht auf die sozialistische Pädagogik. Der zweite Teil bringt eine systematische Analyse dieser Prinzipien. Im Schlußteil wird die Applikation dieser Prinzipien bei der Planung, Realisierung sowie Bewertung des erzieherischen Prozesses analysiert.