

Vzdělávání dospělých

K názornosti v celoživotní edukaci

Oldřich Pospíšil

I. Proč názornost?

Uplatňování názornosti v celoživotní edukaci má některé dosud ne zcela analyzované rysy. Jeho zvláštnosti jako nástroje procesu řízení účastníka edukace lze charakterizovat zvláště ve vztahu k potřebám (cílům) edukace, např.:

- kontakty s realitou,
- poznávání didakticky formované reality,
- osvojování edukačního obsahu,
- využívání výsledků osvojení v praxi,
- šíření informací v sociálním okolí,
- thesaurace vytvořených poznatkových struktur,
- vytváření a prohlubování intelektuálních, komunikativních i senzomotorických dovedností,
- vytváření podmínek pro vstup dosud závislých generací do občanské společnosti.

Uplatňování názornosti v celoživotní edukaci se tedy jeví jako převážné *vytváření vztahů* řízeného účastníka edukace ke společensky daným hodnotám i úkolům. Jeví se také jako *multiplikace vztahů* již osvědčených pro růst a rozvoj společnosti. V souvislosti s tím se též proměňuje úloha andragogiky a zvláště pedagogiky dospělých přechodem od dosavadních stabilizovaných úrovní (stupňů) edukace ke kumulaci prostředků pro růst osobnosti a rozhodování prostředků ke zvyšování jejího podílu na tvorbě celospolečenských perspektiv.

Proč názornost? Tuto otázku klademe nyní záměrně. Jsme si vědomi tradičního přístupu k rozvíjení názornosti, který zapustil své kořeny ve školství. V souvislosti s tím nelze neodkázat na mnohokrát citovaný výrok J. A. Komenského, týkající se nutnosti předvádět věci všem smyslům, pokud to jde. Význam této poučky ani ve vzdělávání dospělých nikterak nesnižujeme. Jsme však v odlišné situaci, než byl velký pedagog: *nemáme* totiž vždy

takové věci, které bychom mohli předvádět. Přesněji řečeno – ve vzdělávání dospělých jsou předmětem poznání ideje, nehmataitelné a neviditelné, které tvoří výraznou část učebních programů.

Jde tu zvláště o společenskovední obory, o teoretické poznatky přírodních a technických věd. Názornost je tu nutně jiná. Motivace jejího uplatňování ze strany lektorů rovněž.

Uplatňování zásady názornosti rozvíjí abstraktně-logické myšlení dospělých posluchačů a zvyšuje jejich aktivitu v průběhu lekce. Přispívá k hlubšímu poznání přednášené látky, usnadňuje proces poznávání. Přispívá také k trvalejšímu uchovávaní poznatků, zvyšuje celkovou efektivnost vzdělávacího procesu a přispívá i k formální pestrosti tohoto procesu. Lektora vede ke zvyšování kvality přípravy lekce, organizátory vzdělávání zavádí do okruhu věcné problematiky hlouběji než pouhá manipulace s texty. Lze soudit, že teoreticky ani metodicky není o významu názornosti sporu.

V celoživotní edukaci se setkáváme se dvěma úrovněmi názornosti – tradičně je to názornost konkrétní, k níž přistupuje v edukaci dospělých názornost abstraktní (symbolická). V průběhu edukačního procesu se mohou exponovat nejenom hmotné učební pomůcky, ale i pomůcky (symboly), které je zastupují, případně znázorňují prvky nehmotné. Jsou jimi zvláště vztahy mezi věcmi (jevy), procesy a symboly jejich skladby.

II. Názornost a logika

Význam logiky vůbec vidíme:

1. V přípravě na lekci: Příprava musí vytrýdit ze sumy poznatků jen některé a uvést je do systému. Přitom samo sdělování poznatků, ať již jde o verbální konstrukce nebo názorné prvky, musí být právě tak logické, tj. všechny jeho části musí být organicky spjaty. Příprava na lekci nesmí být proto podceňována, jak se mnohdy ještě děje. Text jednou napsaný se často reprodukuje mnohokrát za sebou bez ohledu na to, komu je určen. Užití názorných prvků musí být předem promyšleno, zda a jak se váží k jednotlivým částem lekce. Zde se nejlépe ukáže kvalifikovanost lektora. Rozvíjí-li správně lektor abstraktně-logické myšlení posluchačů s ohledem na dosavadní stupeň v konkrétním případě, vytváří předpoklady k uplatňování zásady názornosti. V určitých souvislostech je to jediné východisko k užití abstraktně názorných prostředků.
2. V průběhu sdělování poznatků tu rovněž vyniká význam logického přístupu. Je-li lektor dobře připraven, uvádí své posluchače do logického systému poznatků, který před lekcí a pro lekci vytvořil, logicky, tj. opět určitým systémem. Tyto otázky mají rozpracovávat předmětové metodiky, a právě zde je jedna ze slabin vzdělávání dospělých. Jsou-li posluchači nad logikou lektora, nudí se, jsou-li pod ní, ztrácejí souvislosti, pře-

stávají paralelně myslet a nakonec chápat výklad. Neúčinné jsou ovšem způsoby oba. Uplatňování zásady názornosti je z tohoto hlediska vytváření systémové souvislosti logického myšlení lektora s určitým stupněm myšlení posluchače. Jde tu o stadium (Zich), kdy již zdaleka nejde jen o přímé názory, tj. smyslové pozorování předmětů či jevů, kdy vyučovaný opouští etapu převážně smyslové orientace a začíná si uvědomovat *vztahy*. Tuto etapu musí lektor bezpečně postihnout.

3. Je jasné, že se uplatňování zásady názornosti z tohoto hlediska jeví u dospělých jinak než u mládeže. Proto nelze ve vzdělávání dospělých mechanicky používat zásad obecné didaktiky, nýbrž je nutné je vhodně aplikovat.

Již z těchto letmých odkazů vyplývá, že logika má pro uplatňování zásady názornosti velký význam. Lekce může být názorná, jestliže logicky prokážeme souvislost popisovaných předmětů či jevů s těmi, které již posluchač dříve poznal smysly. Zásada názornosti může být uplatněna i tehdy, jestliže jde o užití abstraktně názorných prvků, které jen symbolicky znázorňují předměty, jevy a jejich vztahy.

4. Stoupá zde i význam návaznosti lekcí v cyklech, který býval v minulosti nejednou podceňován.

Nechme však dále hovořit citovaného autora: „K lepšímu pochopení struktury systému (tj. vazeb systému) je vhodné volit přiměřené grafické znázornění, obecně řečeno nějaký systém značek, přiřazených nazíranému reálnému systému . . . Zavedení značek má svůj zvláštní význam pro názornost vyučovacího procesu. Značky nám fixují nejpotřebnější předměty systému a jiné značky nám opět poukazují na jejich vazby, vztahy. Zavedení značek také učí odhlížet od zcela konkrétně názorného provedení systému, a tím učí přecházet k jeho abstraktnějšímu pojetí. A právě takové pojetí je nezbytným předpokladem k tomu, aby bylo možno ‚nasadit‘ aparát logiky.“

V tomto případě se omezíme na orientační výčet *vizuálních* abstraktně názorných prostředků. Ve vzdělávání dospělých mají širokou možnost uplatnění. Jsou jednoduché a přizpůsobivé, bez potíží se dá s nimi pracovat i v různorodých kolektivech posluchačů a mají širokou škálu funkcí: Mohou být užívány od samého počátku lekce, nejen v souvislosti s obsahem lekce, ale i jako prvky, které pomáhají posluchačům k orientaci v látce odkazy na její strukturu, které pomáhají i při registraci důležitých poznatků v poznámkovém sešitě a podobně. Jsou výhodné také při interpretaci pojmů a termínů, při syntéze poznatků i při jejich analýze. Jejich předností je také paralelní tvorba, postupující s výkladem. Grafické prostředky mohou být:

- plošné tvary pravidelné i nepravidelné,
- lineární tvary (různé přímky, křivky, jejich kombinace),
- ustálené grafické znaky, znamení,

- improvizovaná grafická znamení,
- kodifikované značky a zkratky,
- samostatné grafémy (písmena, číslice v kombinacích s ostatními prvky),
- barevné prvky a nejrůznější kombinace.

III. Stupně didaktické rozpracovanosti

Celoživotní edukace se vyznačuje sestavou specifických složek. Připomínají se *složky podle obsahu* (školská, profesní, volnočasová) a *podle organizace* (formální, neformální, informální). Ve všech těchto složkách se uplatňuje i didaktická technika. Literatura jen zvolna přistupuje k analýzám problematiky názornosti v souvislosti s některými specifickými složkami celoživotní edukace. Zde se ukazuje, že by k lepší orientaci v této problematice mohlo přispět obecnější východisko, týkající se diferenciací edukačních aktivit při uplatňování názorných metod i ostatních prostředků edukace. Dospíváme tak k představě *didaktické rozpracovanosti* edukačních procesů. Podle stupňů této rozpracovanosti lze odlišovat názornost jako možnou vlastnost edukace v meritu i ve vztazích s názornými komponentami. To se týká i rozložení těchto vztahů do struktur v časovém rámci. Užitá diferenciací může v naznačených rozměrech přispět k charakteristice jednotlivých složek celoživotní edukace.

Dospělý posluchač neustále konfrontuje přednášené s vlastní životní praxí, která je zasazena do objektivního prostředí, je motivována i subjektivními zálibami apod. Uplatňovat zásadu názornosti zde znamená přihlížet k životní praxi posluchače.

Pro zjednodušení problému můžeme vynechat představu obsahu edukace jakožto sestavu vyučovacích předmětů. Je příznačná stabilitou svých úrovní (stupňů vzdělání) i návaznou sestavou didaktických zásad tradičně na ni navazujících. Pokud jde o zásadu názornosti, uplatňuje se zřetelně s využitím předem připravených typizovaných učebních pomůcek. *Dospělý, usilující již ve zralém věku o doplnění některého ze stupňů vzdělání, vstupuje do akčního pole pedagogiky dospělých.*

Naproti tomu andragogika rozpracovává obsah edukace v plně šíří edukace celoživotní, kde vévodí jiná, specializovaná obsahová jednotka – tematický celek, kumulující edukační obsah netytizovanými způsoby v rozsáhlém počtu variant a jejich organizačních i metodických forem. Odpadají-li typizované vyučovací předměty, odpadají i typizované učební pomůcky. Právě v těchto souvislostech je užitečná představa didaktické rozpracovanosti. Tyto souvislosti rozšiřuje také distanční vzdělávání, oddělující osoby řízené od osob řídících a vytvářející specifické podmínky k uplatňování názornosti v instrukčních materiálech. *Distanční vzdělávání je vázáno individuálním sebezvděláváním, které samo diktuje vznik a způsoby používání názorných*

učebních pomůcek. Je dostatečně známo, že *samostatné sebevzdělávání užívá i mimodidaktické názorné prostředky*, pokud vyhovují studijním záměrům.

Didaktickou rozpracovanost obsahu lze obecně charakterizovat jako množinu výpovědí (sdělných prvků, myšlenek) a jejich struktur v předem dané časové jednotce, obohacenou spontánními vstupy.

Jsou to tyto stupně:

1. Intenzivní, adresně připravené vzdělávání pro bezprostřední přímé využití získaných poznatků v životní praxi s převahou zájmu posluchačů nad zájmy pořadatelskými.
2. Intenzivní, adresně připravené vzdělávání pro možné či předpokládané nepřímé využití získaných poznatků v životní praxi, rovněž s převahou zájmu posluchačů nad zájmy pořadatelskými.
3. Extenzivní, široce zaměřené vzdělávání, u něhož se nepředpokládá využití v životní praxi s převahou pořadatelských (objektivních) zájmů nad zájmy posluchačů.
4. Extenzivní, široce zaměřené vzdělávání nejširšího dosahu.

K prvnímu stupni nutně počítáme jasně vymezený cíl, z toho pak i okruh problematiky a vytčení metod, které budou užity. Jiným znakem tu jistě bude i vyhraněný okruh posluchačů. Kdybychom chtěli uvést příklad ze soudobé praxe, zařadili bychom sem patrně takové cyklické formy, které bývají zakončovány ověřováním získaných znalostí. Zde se předpokládá promyšlené uplatňování zásady názornosti s ohledem na zvolený cíl. To se vztahuje k některým kursům.

K druhému stupni už můžeme přiřadit i takové formy, cyklické i jednorázové, které přinášejí do značné míry popularizaci určitých základních poznatků. Látka bývá výběrově zpracována s ohledem na předpokládaný zájem, místní zvyklosti apod., přičemž se mnohdy ani získané znalosti neověřují. Je to přechodný stupeň, který sleduje i vzbuzení zájmu o věc. Uplatňování zásady názornosti tu bývá často improvizované, neboť didaktická rozpracovanost nejde do hloubky. Dělítkem mezi 1. a 2. stupněm je pravděpodobně soustavnost vzdělávání.

Ke třetímu stupni by bezpochyby patřila činnost nejrozšířenější, totiž popularizace věd. Ta se děje formami jednorázovými i cyklickými v nejrozličnějším provedení. Popularizace věd bývala motivována centrálně, také názorné prostředky tu byly předem typizovány, měly univerzální charakter. Odtud pramení i občasné snahy uplatňovat zásadu názornosti s užitím předem určeného názorného prostředku – plakátu a filmu.

Tento stupeň bychom mohli také charakterizovat jako výběrové, lineární řazení poznatků podávaných s omezeným počtem souvislostí.

Ke čtvrtému stupni řadíme už celou propagandistickou oblast. Je sporné,

zda máme vůbec hovořit o tomto stupni v souvislosti s pedagogickou oblastí vzdělávání. Nicméně můžeme počítat s tím, že se tu vyskytují víceméně živelně motivované prvky, kupř. improvizovaný komentář. Čtvrtý stupeň tvoří převážně samostatné, jednorázové lekce k aktuálním námětům. Lze říci, že dělítkem mezi 3. a 4. stupněm je právě cykličnost.

Námi vyznačené stupně se navzájem liší:

1. ve funkci a poslání zahrnovaných forem,
2. v míře didaktické rozpracovanosti,
3. v užívaných formách a metodách vzdělávání.

IV. Předmět znázornění

S nastolením problematiky předmětu znázornění přichází do celé sestavy věd o edukaci zcela samostatný didaktický fenomén. Patří sem zprvu jen pedagogika dospělých a rodící se didaktika dospělých jako produkty posledního půlstoletí. Vývoj souběžně přináší konstituující se andragogiku a gerontagogiku. Přitom lze již poukázat na hraniční (mezí) disciplíny, vznikající z nutnosti využití filozofie, psychologie a sociologie. Zcela zvláštní a nejednou dominující postavení zde zastává speciální pedagogika, řešící edukaci osob zdravotně indisponovaných.

Ve všech vědách o edukaci lze v určitém stadiu jejich rozvoje vystopovat problematiku názorného edukačního působení a v ní problematiku předmětu znázornění a jeho klasifikace.

Potřeba řešit zmíněnou problematiku vychází z profilu osobnosti řízeného účastníka edukace v souvislosti se zvyšováním efektivity této edukace. Řešení problému má ovšem svou objektivní i subjektivní stránku. *Objektivní stimuly* vytváří civilizační rozvoj, celospolečenská potřeba a zvláště rozvoj věd, technologií i jejich aplikací s následnou restrukturalací edukačních systémů. *Subjektivní potřeba* vzniká zvyšováním životní úrovně, diferenciací elit a ekonomickými podmínkami. Střežovým problémem se stalo využití výpočetní a sdělovací techniky, umožňující řešení přenosu dat včetně názorného působení a klasifikace předmětu.

Tradiční pohled na předmět znázornění přinášejí charakteristiky věcí, jevů a procesů. Vztahuje se k představám historicko-didaktického přístupu k věci. V celoživotní edukaci je však předmět znázornění vázán nejen horizontem obsahů edukace, ale i jejími technologiemi a organizací, jakož i nároky na uplatnění výsledků edukace v praxi.

Volba a klasifikace předmětu znázornění se nestává jen elementárním krokem k poznávání smyslově vnímatelné části světa a společnosti, ale i krokem systémovým k poznávání struktur, uspořádání systémových vztahů mezi jejich články a cestou k chápání jejich pohybu a proměn.

Předmět znázornění se mění se stupněm poznání, jeho druhem a intenzí-

tou. Může být součástí komunikace, ale může být od ní oddělen. Za určitých okolností má jeho užití význam expoziční či zpětnovazební, význam thesaurální jednotky či mobilizačního stimulu.

Jeho vstup do struktur osvojených individuem může být smyslově, motoricky nebo intelektuálně podmíněn, může být vědomý i nevědomý. Předmětem znázornění může být nejen poznatelný stav objektivní reality, ale i vnitřní stav jedince založený na introspekci, dodatečně verbalizovaný. V této podobě může být součástí didaktické expozice.

Typickým rysem *proměn předmětu znázornění* je jeho *pohyb* v edukačních systémech celoživotní edukace. Jako takový se postupně vyčleňuje z tradiční didaktiky a stává se proměnnou veličinou, dynamickým symbolem edukačních procesů. Jeho historická podoba má v rámci někdejších neměnných pravidel sice své místo v základních úrovních (stupních) edukačních obsahů, ne však v dynamice jejich strukturálních proměn v celoživotní edukaci.

Zvláštní postavení ve vědách o edukaci zaujímá speciální pedagogika. Její kompetence mohou postihnout celoživotní edukaci v plném věkovém rozsahu řízených osob. To vytváří vhodné podmínky pro klasifikaci a uplatnění předmětu znázornění. Osoby zdravotně postižené – v souladu s touto humaní konceptí – vstupují podle daných subjektivních i objektivních podmínek do nejrůznějších sestav tvůrčích aktivit. Zde je problematika didaktické rozpracovanosti, včetně určení předmětu znázornění, organickou součástí celoživotní edukace. Speciální pedagogika sice v současné etapě svého rozvoje ještě nevyjadřuje komplexně tyto problémy po teoretické stránce, avšak svým předmětem k tomu směřuje. Jde o to, co zdravotní limit řízeným osobám umožňuje – nikoliv jen o to, co je pro ně nedostupné.

V. Znovu terminologie

Rozvoj celoživotní edukace po stránce kvantitativní i kvalitativní přináší mimo jiné i rozšíření a prohloubení podmínek a potřeb užívání názorných prvků.

Rozvíjení názornosti dlouhodobě přerůstá hranice tzv. institucionální edukace. Ukazuje se též nutnost zefektivnění edukačního působení a nástup sebevzdělávacích aktivit podporovaných operativním šířením informací. Ke slovu se hlásí též opakovaná změna využití zdrojů poznání, jeho forem i metod. K tomu přistupuje i potřeba měnit dříve nabyté profese, místa pobytu, referenční skupiny i stupně životní úrovně. Individuum v soudobém a zvláště budoucím světě musí průběžně poznávat realitu okolního světa, a má-li aktivity s tím spojené trvale rozvíjet, musí využívat nejrůznější podněty. K tomu přistupuje i nutnost (nejen možnost) využívat příslušnou techniku.

Názorné prvky přibývají nejen v ústavech pro nejrůznější formy edukace, ale i mimo ně. Uplatňují se ve strukturaci vědomostí a dovedností, v mezi-

lidských vztazích i v thezauraci prvků poznání. Napomáhat těmto procesům znamená také věnovat alespoň občasnou pozornost jejich názvosloví.

Jestliže jsme si vytkli za úkol čelit jednostrannému přístupu k řešení celé skupiny otázek názorného sdělování poznatků, nemůžeme nechat stranou ani terminologii.

Názor je charakterizován jako 1. vnímání vlastními smysly a klade se do skupiny synonym nazírání, pozorování, postřehnutí, všímání, porozumění; 2. názor o čem, nač, jako chápání, úsudek, soud, pojetí, koncepce, mínění, smýšlení, přesvědčení apod.

Názornina je předmětem, který slouží k názornému vyučování, **názorný** je adjektivum zaměnitelné s jasně znázorňující, plastický, jasný, pochopitelný, názorný je výklad, agitace, vyučování, tj. přímé seznamování s věcmi současně s výkladem. **Názorně** lze něco vyložit, **názorně** lze vyučovat. **Názornost** se uvádí v souvislosti s principem názornosti. Dále mohou být **názorové** rozdíly, neshody atd.

Co je to vlastně názor?

Vycházíme z pojetí, že názorem je z hlediska subjektu stanovisko k něčemu, k předmětu, procesu, jevu, abstraktnímu i konkrétnímu. Jestliže jsme si utvořili názor, zpracovali jsme nejen přímé smyslové poznání, ale i zprostředkované poznání do uceleného stanoviska. Je zřejmé, že tímto pojetím *rozšiřujeme* význam a platnost termínu pro širší okruh jevů, a vyjadřujeme tak nesouhlas se soudem, že názor je jen přímý, živý, smyslový atd.

Názornost je pak z hlediska objektu *vlastnost procesů*, které vedly k vytvoření názoru. Opět to není jen vlastnost řízených procesů, ale i neregulovaného vnějšího působení na jednotlivce. To bylo v minulosti nejednou vulgarizováno v tom smyslu, že „pomůcka působí na posluchače“. Pomůcka může působit na posluchače, ale ne gnoseologicky, nanejvýš emocionálně. Názornost je také vlastnost takového procesu, který provází demonstraci pomůcky nebo se opírá o dřívější smyslové poznání nebo shrnuje všechny tyto znaky.

V širším pojetí je názornost vlastností každého sdělovacího procesu, až jazykového, mimojazykového či kombinovaného, který vede k vytváření názoru. V užším pojetí je názornost vlastností takového pedagogického řízeného procesu sdělování poznatků, který vede k vytvoření názoru bez ohledu na stupeň či míru smyslového poznání. To je výklad zřetelně odchylný od školských zvyklostí a je výrazně motivovaný vlivy oblasti vzdělávání dospělých. Zde totiž předmětem poznávání nejsou elementární přírodní jevy, nýbrž celá široká oblast lidského poznání, myšlení, činnosti, praxe. I zde je nutno pracovat názorně jazykovými, mimojazykovými i kombinovanými prostředky, vedoucími k vytváření názoru.

Se zřetelem k tomu, co bylo právě řečeno, je *nazírání* činností někoho,

kdo je v širším pojetí svou životní praxí či v užším pojetí pedagogickým procesem veden k tomu, aby si vytvořil názor. Nazírá tedy subjekt pod vlivem objektivních příčin. Nazírání však nevede jen k vytvoření názoru, ale také současně *od* názoru již vytvořeného ke konfrontaci s jiným názorem. Tedy k poznání i z poznání.

Adjektivum *názorný* nás přiměje k malému zastavení. Bylo a je dosud chápáno jako označení nějaké vlastnosti, kterou může mít absolutně nějaký předmět, dejme tomu pomůcka. Tedy ve smyslu *názorný* jako *názor* vytvářející, pomůcka, která vede k vytváření názoru. To je opět jednostranný přístup. *Názorná pomůcka je názornou pouze v souvislosti s konkrétním pedagogickým aktem*, tj. s výkladem a demonstrací. Mimo tento akt je pomůcka předmětem jako kterýkoliv jiný. Jako nejschůdnější se jeví chápání adjektiva *názorný* ve dvojí platnosti: 1. *názornou* funkcí obdařený a 2. k uplatňování zásady názornosti určený. Zpětná absolutizace tohoto označení může však, jak již bylo poznamenáno, podstatu věci zatemňovat.

Znázornění je takový akt, který přispívá k vytvoření názoru tím, že spojuje smyslové vnímání. V mimoškolním vzdělávání dospělých však lze znázornit něco i bez zapojení smyslového vnímání pomocí verbálních odkazů za předpokladu, že jde o dřívější poznání nebo analogii.

Zásada názornosti je termín z oblasti didaktiky. Znamená dodržování (výběr) určitých prostředků k vytvoření názoru. Uplatnění zásady názornosti je nutně spojeno s užíváním takových prostředků, které obdařují pedagogický proces jmenovanou vlastností. Poznatky jsou tu sdělovány také působením na smysly, tj. kombinací jazykových a mimojazykových prvků.

Názorný prostředek v nejširším pojetí pedagogická literatura zpravidla nelymezuje. Může jím být i sám sdělovací jazyk, vedoucí k vytváření názoru. *Názorný prostředek* v užším pojetí je mimojazykový prvek, který v kombinaci s prvky (konstrukcemi) jazykovými slouží k uplatňování zásady názornosti. Někteří chápou v praxi termín „*názorný prostředek*“ velmi speciálně jako nějaký předmět, který znázorňuje realitu. To je přístup velmi jednostranný, který vylučuje kupříkladu grafický symbol aj.

Je zřejmé, že terminologie v této oblasti není do té míry rozpracována, aby mohla přesně odlišit veškeré hodnoty. To nás ovšem nemůže odvrátit od dalšího výkladu.

S pojmem „*živý názor*“ se setkáváme v běžné pedagogické literatuře. Je tím míněn takový názor, jehož vytvoření bylo umožněno především na základě přímého smyslového pozorování. To je akt ve školské výuce běžný. Ve výchově dospělých, kde se základní poznatky o světě pokládají za poznatky dříve získané a kde se dalším sdělováním poznatků dále doplňují, je podle dnešní praxe takové přímé pozorování, umožňující „*živý názor*“, méně četné než ve škole. Proto je užívání tohoto termínu vlastní jen školské pedagogice.

Jinak – důsledně sémanticky vzato – je každý názor „živý“, neboť musel být nějak vytvořen v konfrontaci s realitou, s jinými názory a podobně.

Názorné vyučování je takový typ vzdělávacího procesu, který bohatě využívá názorných prvků v nejrůznějších souvislostech. Ve vzdělávání dospělých, jehož formy a metody nejsou ani zdaleka tak typizovány jako formy a metody školské, jež je také co do předmětu a cíle daleko pestřejší, není názorné vyučování samostatným typem procesu.

Je zřejmé, že nás zde lingvistické podněty, užitě v oblasti pedagogické terminologie, nutí k velmi vážnému zamyšlení nad tím, jak uvedenou terminologii užíváme.

Není na škodu, dojdeme-li někde k dvojí platnosti nějakého termínu, k odchylkám od dosavadní literatury či zvyklostí.

Jak jsme již řekli, může být „názorný“ chápáno jako názor spoluvytvářející či k uplatňování zásady názornosti určený. Platnost termínu názorný prostředek jsme rozšířili i na verbální konstrukce, kterými mohou být připravené popisy, opřené o předcházející pozorování atd.

Uvedená hlediska nebyla uplatněna proto, aby přinesla nějaký nový recept, nějaké formulky, po kterých někteří naši pracovníci toužili, ale proto, aby přivedla k hlubšímu zamyšlení nad některými jevy.

Uplatňování zásady názornosti a sdělovací jazyk

Vztahy mezi názorností a sdělovacím jazykem patří k nejméně propracovaným částem didaktiky dospělých. Zdá se, že i zde bude muset vzniknout mezní disciplína, která bude zkoumat jazyk z hlediska jeho možnosti organizovat co nejpřesnější a nejlogičtější sdělování poznatků o předmětech, jevech, procesech, a též z hlediska úkolů, které bude dávat didaktika, zvláště v souvislosti s uplatňováním zásady názornosti. Také na straně didaktiky bude nutno zkoumat, jakých lingvistických prostředků nutno v tomto ohledu užívat. Jistě, že se tato tematika velmi úzce dotýká individuální psychologie.

Ačkoliv se v tomto ohledu nemůžeme pochlubit nějakými ověřenými poznatky, můžeme říci hned, že vztah češtiny k didaktice netkví jen ve zdůraznění úlohy stylistiky. Nové pohledy nutně přinese sémantika a také syntax. Pokud jde o uplatňování zásady názornosti, vystupuje tu opět do popředí v posledních letech dosti diskutovaný vztah gramatického a logického. Tento vztah pro nás nekončí větným celkem, ale vymezuje se na přechodu mezi tímto celkem a oblastí stylistiky.

Řekli jsme již, že uplatňování zásady názornosti není nevyhnutelně vázáno na demonstraci předmětu. Názor o předmětu, jevu, procesu, názor o veličině statické či dynamické jako konečné stanovisko může být vytvořen čistě verbálně odkazem na dřívější poznání, na dřívější pozorování, dřívější motorickou činnost. Předpokladem je jednak uspokojivá registrace těchto

faktorů ze strany posluchače, spolehlivé poznání této okolnosti ze strany lektora a patřičné verbální formulace, vedoucí k oživení již dříve registrovaných poznatků.

Nový názor může být vytvořen na základě názoru starého. Základem poznání je ovšem názor smyslový, ale ne vždy v té chvíli, kdy se něco sděluje. Tradiční pedagogika se při vzdělávání mládeže opírá o tento základní smyslový názor a jeho rozvíjení. Mechanické přenášení školských pouček do výuky dospělých je tu zřejmě škodlivé, neboť opomíjí abstraktně názorné procesy založené na verbálním principu a absolutizuje procesy konkrétně názorné.

1. Slovní zásoba sdělovacího jazyka je pokladnicí všech prožitků. Slouží také – vhodně užita – k seznamování nových generací s těmiž jevy, které se již v minulosti vyskytly, a tím, že tytéž nebo podobné jevy označuje, vytváří duševní kontinuitu lidského rodu. Přitom je sama výsledkem její tvorby v konkrétních životních podmínkách. Jazykové operace se známými slovy přinášejí totéž poznání jako před padesáti lety. Pro nás to znamená, že musíme vždy a za všech okolností *rozhojňovat slovní zásobu posluchačů* v souvislosti s novými poznatky. Také to je uplatňování zásady názornosti!
2. Vztahy mezi předměty, procesy, jevy, jejich vlastnosti, místo v čase a podobně vyjadřujeme zejména gramatickými kategoriemi. Gramatické operace to umožňují v jazyce, bez něhož není myšlení. Proto můžeme například pohovorem zjistit, jaké je dosavadní poznání posluchačů, jaké jsou jejich vědomosti, představy aj. Schopnost posluchačů verbálně formulovat dosavadní poznatky není sice bezpečným ukazatelem jejich předcházejících znalostí, ale může – zvláště v našich podmínkách, kdy nezkoušíme a v popularizačních cyklech neklademe požadavek předběžného vzdělání – resp. jeho určitého stupně – říci, do jaké míry se v průběhu cyklu může lektor opírat o představy dříve vytvořené.
3. Verbální názornost může být rozvíjena také tehdy, jestliže jí předcházel proces konkrétně názorný, jestliže jí předcházelo smyslové poznání. Lektor pak může bez jakýchkoliv rozpaků odkazovat posluchače na pozorování, která sám připravil.
4. Řadu otázek o vztahu jazyka k zásadě názornosti však dosud nemůžeme uspokojivě zodpovědět. Tato řada začíná už samým rozpracováním problematiky významu jazyka pro uplatňování zásady názornosti. Ten se promítá do nadřazené skupiny otázek: Jaký je vztah jazykovědy a individuální psychologie z hlediska vzdělávacího procesu? Mohli bychom se také otázat, zda a do jaké míry lze jazyk jako celek pokládat za abstraktně názorný prostředek, když předměty či jevy mají vždy konkrétní

jazykové označení? Jsou případy, kdy může jazyk zcela nahradit demonstraci pomůcky? Jaká je vlastně úloha jazykového symbolu (značky) ve vzdělávacím procesu? Co znamená pro jazykovědu tvrzení psychologů, že se učitel „opírá“ o dřívější představy či pozorování žáka a „vyvolává“ je při opakování? Jak nutno analyzovat tento proces z hlediska jazykovědného? Jaké jsou pak tedy požadavky na jednotlivé slohové útvary (komentář, popis atd.) v souvislosti s demonstrací učební pomůcky?

Abstraktně názorné prostředky jsou také oním společným jmenovatelem, který pomáhá zpřístupňovat látku různě disponovaným posluchačům. Jestliže je lektor pozorně promýšlí, pomáhají mu v organizaci látky a její interpretaci. Jejich užití ovšem musí být vždy opřeno o logické zpracování lekce. V tom se od konkrétně názorných prostředků vůbec neliší. Jestliže je tu porušen základní logický vztah mezi cílem a prostředkem jeho dosažení, může se stát kupříkladu ze složitějšího grafu předmět výkladu, místo aby takový graf sloužil výkladu jako pomůcka, znázorňující určité relace.