

LUCIE ZORMANOVÁ

Didaktika dospělých

PEDAGOGIKA



KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Zormanová, Lucie

Didaktika dospělých / Lucie Zormanová. -- Vydání 1. --

Praha : Grada, 2017. -- (Pedagogika)

ISBN 978-80-271-0051-4

374.7 * 37.0-022.324 * 37.02

- vzdělávání dospělých
- celoživotní vzdělávání
- didaktika
- monografie

374 - Výchova a vzdělávání dospělých. Mimoškolní výchova a vzdělávání [22]

LUCIE ZORMANOVÁ

PEDAGOGIKA

Didaktika dospělých



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

*Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.*

PaedDr. Lucie Zormanová, Ph.D.

DIDAKTIKA DOSPĚLÝCH

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400

www.grada.cz

jako svou 6545. publikaci

Recenzovali:

doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D.

Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.

Odpovědný redaktor Aleš Kysela

Sazba a zlom Milan Vokál

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 224

Vydání 1., 2017

Vytiskla Tiskárna v Ráji, s.r.o., Pardubice

© Grada Publishing, a.s., 2017

Cover Photo © Depositphotos/photography33

ISBN 978-80-271-9715-6 (ePub)

ISBN 978-80-271-9714-9 (pdf)

ISBN 978-80-271-0051-4 (print)

Obsah

Slovo úvodem	11
1. Didaktika dospělých	12
1.1 Pojem a předmět didaktiky	12
1.1.1 <i>Historický vývoj didaktiky</i>	13
1.1.2 <i>Významné osoby současné české didaktiky</i>	17
1.2 Obecná a speciální didaktika	18
1.2.1 <i>Oborové a předmětové didaktiky v historickém vývoji</i>	19
1.3 Andragogická didaktika	19
1.3.1 <i>Trojdimenzionální model výuky dospělých</i>	20
2. Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení	21
2.1 Celoživotní vzdělávání	21
2.2 Funkce vzdělávání dospělých	23
2.2.1 <i>Historický vývoj vzdělávání dospělých</i>	26
2.3 Vzdělávání dospělých v Evropě	27
2.3.1 <i>Účast dospělých v celoživotním vzdělávání</i>	27
2.3.2 <i>Programy pro dosažení nižšího sekundárního vzdělání</i>	28
2.3.3 <i>Programy na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání</i>	28
2.3.4 <i>Alternativní formy studia na vysokých školách</i>	29
2.4 Typy dalšího vzdělávání	30
2.5 Zájmové vzdělávání dospělých	31
2.5.1 <i>Obsahové členění zájmového vzdělávání</i>	31
2.5.2 <i>Účastníci zájmového vzdělávání</i>	32
2.5.3 <i>Typy zájmového vzdělávání dospělých</i>	32
2.5.4 <i>Rozvoj zájmového vzdělávání v ČR z historického hlediska</i>	33
2.6 Další profesní vzdělávání	35
2.6.1 <i>Vzdělávání na terciární úrovni</i>	36
2.6.2 <i>Rekvalifikační kurzy</i>	38
2.6.3 <i>Podnikové vzdělávání</i>	38
2.6.4 <i>Rozvoj dalšího profesního vzdělávání v ČR z historického hlediska</i>	40
2.7 Občanské vzdělávání	40
2.8 Rodinné vzdělávání	41
2.9 Vzdělávání seniorů	41
2.9.1 <i>Funkce vzdělávání seniorů</i>	42
2.10 Sebevzdělávání	42

3. Specifika vzdělávání dospělých	43
3.1 Specifické charakteristiky dospělých ve vzdělávacím procesu	44
3.2 Motivace ke vzdělávání	46
3.3 Bariéry ve vzdělávání	48
3.3.1 <i>Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých dle průzkumných šetření</i>	48
3.4 Specifika vzdělávání určitých skupin dospělých	50
3.4.1 <i>Ženy</i>	50
3.4.2 <i>Osoby se zdravotním postižením</i>	56
3.4.3 <i>Osoby se sociálním znevýhodněním</i>	60
3.4.4 <i>Senioři</i>	62
3.4.5 <i>Nezaměstnaní</i>	73
4. Osobnost vzdělavatele dospělých	79
4.1 Kompetence vzdělavatele dospělých	79
4.2 Role učitele ve vzdělávání dospělých	81
4.3 Vyučovací styl učitele	81
4.3.1 <i>Klasifikace vyučovacích stylů učitelů</i>	82
4.3.2 <i>Typologie osobnosti učitele</i>	82
4.3.3 <i>Typologie lektora působícího ve vzdělávání dospělých</i>	83
5. Didaktický proces	84
5.1 Základní pojmy	84
5.2 Výuka z historického pohledu	85
5.2.1 <i>Modely výuky</i>	85
5.3 Typy výuky	88
5.3.1 <i>Výuka informativní</i>	88
5.3.2 <i>Výuka heuristická</i>	88
5.3.3 <i>Výuka produkční</i>	89
5.3.4 <i>Výuka regulativní</i>	89
5.4 Fáze výuky	89
5.4.1 <i>Motivační fáze výuky</i>	89
5.4.2 <i>Expoziční fáze výuky</i>	90
5.4.3 <i>Fixační fáze výuky</i>	90
5.4.4 <i>Diagnostická fáze výuky</i>	90
5.4.5 <i>Aplikační fáze výuky</i>	90
6. Kurikulum	91
6.1 Teorie kurikula	91
6.1.1 <i>Teorie klíčových kvalifikací</i>	92
6.1.2 <i>Národní soustava kvalifikací</i>	93

6.1.3	Národní soustava povolání	93
6.1.4	Obsah výuky ve vzdělávání dospělých	93
7.	Výukové cíle	106
7.1	Funkce výukových cílů	106
7.2	Dělení výukových cílů	107
7.2.1	<i>Taxonomie výukových cílů</i>	107
7.3	Požadavky na výukové cíle	111
8.	Didaktické zásady	112
8.1	Vznik a vývoj didaktických zásad z historického hlediska	112
8.2	Didaktické principy ve výuce dospělých	113
9.	Organizační formy výuky	117
9.1	Klasifikace organizačních forem výuky	117
9.2	Organizační formy výuky ve školním vzdělávání dospělých	119
9.2.1	<i>Prezenční forma</i>	120
9.2.2	<i>Distanční forma</i>	120
9.2.3	<i>Kombinovaná forma</i>	121
9.2.4	<i>Dálkové studium</i>	122
9.2.5	<i>Externí studium</i>	122
9.3	Univerzální formy vzdělávání dospělých	124
9.3.1	<i>Přednáška</i>	124
9.3.2	<i>Seminář</i>	124
9.3.3	<i>Cvičení</i>	128
9.3.4	<i>Kurz</i>	128
9.3.5	<i>Zájmový kroužek</i>	128
9.3.6	<i>Exkurze</i>	129
9.3.7	<i>Workshop</i>	129
9.3.8	<i>Konference</i>	129
9.3.9	<i>Studijní praxe</i>	130
9.3.10	<i>Konzultace</i>	132
9.3.11	<i>Formy vzdělávání využívané zejména v podnikovém vzdělávání</i>	132
9.4	Organizační formy výuky dle osobnosti	136
9.4.1	<i>Frontální výuka</i>	136
9.4.2	<i>Individuální forma výuky</i>	136
9.4.3	<i>Individualizovaná forma výuky</i>	136
9.4.4	<i>Samostatná práce</i>	137
9.4.5	<i>Skupinová výuka</i>	138
9.4.6	<i>Projektová výuka</i>	139

10. Výukové metody	141
10.1 Klasifikace výukových metod	141
10.2 Popis jednotlivých výukových metod	146
10.2.1 Metody slovní	146
10.2.2 Metody situační	154
10.2.3 Případová studie	156
10.2.4 Metoda brainstormingu	156
10.2.5 Myšlenková mapa	158
10.2.6 Metody inscenační	159
10.2.7 Metoda tvořivého dramatu	160
10.2.8 Sugestopedie	160
10.2.9 Didaktická hra	162
10.2.10 Mikrovyučování	163
10.2.11 Icebreakery	164
10.2.12 Metody heuristické, řešení problémů	164
10.2.13 Metody názorně demonstrační	168
10.2.14 Metody dovednostně praktické	169
11. Učební úlohy ve výuce	170
11.1 Druhy učebních úloh	170
11.1.1 Taxonomie učebních úloh podle D. Tollingerové	171
11.2 Parametry učebních úloh	173
11.2.1 Další důležité vlastnosti učebních úloh	174
12. Distanční výuka a e-learning	176
12.1 Výhody a nevýhody distančního studia	177
12.2 Typy distančního studia	178
12.3 Vývoj distančního vzdělávání z historického pohledu	178
12.4 Jak vzniká distanční studijní program nebo kurz	180
12.5 Komunikace v rámci distančního studia	181
12.6 Charakteristika prostředí systému určeného k distančnímu vzdělávání	181
12.7 Vzdálenost v distančním vzdělávání	182
12.8 Hodnocení průběhu a výsledků distančního studia	184
12.9 Typy distančních studijních opor	185
12.9.1 Charakteristiky dobrého distančního studijního textu	185
12.10 Tutor	188
12.11 Tutoriál	188
12.12 E-learning	189
12.12.1 Zavádění e-learningu na českých vysokých školách	190

12.13	Kvalita průběžné podpory distančního studia	190
12.13.1	<i>Kvalita e-learningové výuky ve světle výzkumů</i>	191
12.14	Webinář	191
13.	Didaktické prostředky	193
13.1	Materiální didaktické prostředky	193
13.1.1	<i>Učebnice</i>	196
13.2	Využití ICT	198
13.2.1	<i>E-learning</i>	198
14.	Příprava učitele na výuku	201
14.1	Plánování výuky	201
15.	Evaluace výuky	204
15.1	Výsledky vyučovacího procesu	204
15.1.1	<i>Výsledky a efekty edukace</i>	206
15.1.2	<i>Kvalita edukace</i>	206
15.1.3	<i>Spokojenost vzdělávaných</i>	206
15.2	Evaluace výuky z pohledu výkonu lektora	207
15.2.1	<i>Formy evaluace</i>	207
15.3	Metody zjišťování výsledků vzdělávání z pohledu výkonu studenta	208
15.3.1	<i>Klasické ústní zkoušky</i>	208
15.3.2	<i>Písemné zkoušky</i>	209
15.3.3	<i>Praktická zkouška</i>	209
15.3.4	<i>Kombinovaná zkouška</i>	209
15.3.5	<i>Portfolio</i>	210
15.3.6	<i>Seminární práce</i>	210
15.3.7	<i>Výhody a nevýhody písemné a ústní formy zkoušení</i>	210
15.3.8	<i>Didaktický test</i>	210
16.	Problémové situace ve vzdělávání dospělých	213
16.1	Problémová skupina	213
16.2	Přístup ke školení	214
	Závěr	216
	Použitá literatura	217
	Internetové zdroje	223

Slovo úvodem

Publikace je určena studentům vzdělávání dospělých, andragogiky, lektorům, andragogům. Vznikla se záměrem poskytnout čtenářům synteticky zpracovanou pomůcku, a jakkoliv je odborným pedagogickým dílem zachovávajícím si vědeckou serióznost, je psána pro širokou veřejnost srozumitelně a čtivě. Kvalitně zpracovaná interdisciplinární problematika navazuje na dosud získané znalosti a dovednosti z pedagogiky, obecné didaktiky, psychologie a filozofie, přináší četné podněty k zamyšlení a nabízí čtenáři potřebnou zpětnou vazbu ve formě úkolů a otázek.

Autorka představuje didaktiku dospělých jako vědeckou disciplínu zabývající se obecně vyučovacím procesem ve vzdělávání dospělých, podává důkladné vysvětlení základních pojmů a postupně se věnuje jednotlivým tématům didaktiky dospělých, jimiž jsou cíle vzdělávání, didaktické zásady, vzdělavatel a učící se subjekt, obsah vzdělávání, organizační formy a metody výuky, materiální i nemateriální didaktické prostředky a evaluace (hodnocení) ve vzdělávání dospělých. Jednotlivé kapitoly seznamují čtenáře se specifickými didaktiky dospělých, vzdělávání dospělých a jejich aplikacemi v reálném vzdělávacím procesu, z tohoto hlediska se dílo zaměřuje na osobnost vzdělavatele dospělých, formy vzdělávání a výukové metody vzdělávání dospělých. Teoretické informace jsou aplikovány na modelové situace, což poslání celé knihy vhodně ilustruje a napomáhá snadnému porozumění dané látce.

Po přečtení této publikace bude čtenář schopen:

- porozumět klíčovým pojmům z oblasti didaktiky a didaktiky dospělých;
- porozumět základním problémům didaktiky a didaktiky dospělých;
- porozumět specifikům vzdělávání a učení dospělých;
- orientovat se v historických souvislostech i aktuálních potřebách vzdělávání dospělých;
- mít přehled o způsobech hodnocení výsledků vyučování a učení dospělých a o pozici a roli lektora v tomto procesu.

1. Didaktika dospělých

Vzdělávání dospělých je celoživotní proces, který dospělému jedinci umožňuje získávat kvalifikace a kompetence i v dospělém věku, a to rozličnými cestami. V současné době, v níž rychlý rozvoj vědy a techniky s sebou nese vysoké nároky na odborné a etické profesní standardy a kompetence ve všech oborech, se stává kvalifikace primárním předpokladem konkurenceschopnosti jednotlivce na trhu práce (Zlámal, 2009).

1.1 Pojem a předmět didaktiky

Pojem didaktika je odvozen od slovesa řeckého původu *didáskein*, které můžeme přeložit jako vyučovat, poučovat, učit, být vyučován, poučován, učen. S tímto názvem souvisejí i další termíny, například výraz *didaxis*, který je překládán jako vyučování či poučování, či termín *didaktiké téchne*, v češtině dovednost či um vyučovat.

V odborné literatuře nacházíme odlišné definice didaktiky. Setkáváme se s pojetím didaktiky jako uměním vyučovat (myšleno jako um vyučovat, dovednost vyučovat), jak ji chápali **Wolfgang Rathke**, německý pedagog, který poprvé použil pojem didaktika, a **Jan Amos Komenský**, jenž se ve svém slavném pedagogickém díle *Didactica magna* (*Didaktika velká*, 1657) zabývá didaktikou. Komenského pojetí didaktiky je dosti široké a chápe ji jako teorii vzdělávání a vyučování, která se zabývá problematikou učebních obsahů a zároveň učebním procesem, v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením. Dle Komenského je tedy didaktika věda, která se zabývá „celou oblastí pedagogického usilování“ od cílů k jejich obsahovému vymezení, vytyčení didaktických zásad a vyučovacích metod, úlohou školy, organizací vzdělávací soustavy a také výchovnými, mravními problémy (Zlámal, 2009).

Při studiu odborné literatury 19. století se setkáváme také s pojetím didaktiky jako relativně samostatné součásti pedagogiky, jak ji chápe německý filozof pedagogiky **Johann Friedrich Herbart**, který pojímá didaktiku jako teorii vyučování. A můžeme se setkat i s pojetím didaktiky jako teorie vzdělávání, jak ji interpretoval **Otto Philip August Willmann**.

Náš významný současný pedagog **Josef Maňák** (2003) definuje didaktiku jako teorii vzdělávání, která zahrnuje všechny jevy a procesy týkající se záměrné myšlenkové a motorické kultivace člověka, a to ve všech formách a stádiích jeho vývoje.

Další významný současný pedagog **Jan Průcha** (2006, s. 101) chápe didaktiku jako obecnou teorii o „intencionálních procesech učení a vyučování a o obsazích a formách

těchto procesů, ať se realizují ve školní třídě, nebo v podnikovém kurzu, při výcviku artistů aj.“

Na základě výše zmíněného můžeme tedy konstatovat, že didaktika je základní pedagogická disciplína, která se zabývá cílem výuky, učebním obsahem, výukovými metodami, organizačními formami výuky a principy procesu vyučování a učení.

Didaktika není pouze teorií vyučování, ale také vědou, která usiluje o vědeckou reflexi a analýzu procesů vyučování a učení, podmínek a faktorů vyučování ve všech stupních a formách vzdělávání a na tomto základě přispívá k jejich zkvalitňování.

1.1.1 Historický vývoj didaktiky

První teoretické úvahy z oblasti didaktiky nacházíme již v antice, a to zejména u řeckých sofistů. Významnou osobností pro oblast didaktiky byl **Marcus Fabius Quintilianus**, starověký římský řečník a učitel rétoriky, který ve svém díle definoval ideál řečníka, zabýval se rétorikou a výchovou řečníků, což bylo významnou oblastí římské pedagogiky. Jeho nejvýznamnějším dílem je spis *O výchově řečníka*, který se skládá z 12 knih a je považován za první ucelený didaktický text. Quintilianus zde komplexně pojednává o rétorickém umění a definuje ideál řečníka, který by měl být vzdělaný, mít zkušenosti i praxi v řečnictví a měl by absolvovat řečnická cvičení; značný důraz klade také na morálku řečníka, proto by měl být dle autorova názoru rétor čestný, morálně bezúhonný člověk a měl by působit na své žáky jako vzor.

Významné myšlenkové obohacení pro oblast didaktiky nacházíme také ve starověkém Řecku, kde se prosazoval ve výchově cíl *kalokaghatia*, což je pojem, který označoval ideál výchovy, jímž byl harmonický soulad a vyváženost tělesné a duševní krásy, který se uskutečňoval syntézou rozumové, mravní, tělesné a estetické výchovy. Významnou osobností formujících se počátků didaktiky byl antický myslitel a řecký filozof **Sokrates**, který jako první používal při své výuce specifický typ heuristického dialogu, jenž je nazýván po svém objeviteli sokratovskou metodou. Cílem sokratovské metody je vést žáky k samostatnému hledání řešení problému.

Další starověkou významnou osobností v oblasti didaktiky je Sokratův žák **Platon**, který kladl důraz na oblast občanského vzdělávání. Dle Platona je cílem výchovy příprava řádných občanů, kteří budou řádně vykonávat své sociální funkce.

Proslulým starověkým myslitelem, který přispěl do oblasti didaktiky, byl řecký filozof **Aristoteles**, jenž ve svých pedagogických názorech využívá svého filozofického pojetí duše. Ta se podle Aristotela skládá ze tří složek – vegetativní, vnímavé a rozumové –, ze kterých pak vycházejí tři základní složky výchovy – tělesná, rozumová a mravní výchova. Aristoteles si uvědomoval význam vzdělávání a výchovy, které mají být určeny všem osobám mužského pohlaví. Z toho důvodu je nutné, aby výchova byla státní, veřejná. Avšak v duchu myšlení své doby vyloučil z veřejného vzdělávání a výchovy dívky a ženy. Známá byla také Aristotelova škola, kterou sám založil, nazvaná Lykeión nebo také peri-

patetická škola, odvozená z řeckého slovesa *peripatein*, což znamená „procházet se“, neboť se traduje, že Aristoteles učil své žáky při procházkách.

Středověká výchova a vzdělávání byly ovlivněny scholastikou, která je typická pro středověkou společnost a vzdělávání v 11.–15. století a jejímž záměrem bylo rozumové podepření církevních dogmat. Významným představitelem scholastiky je **Tomáš Akvinský**, který se ve svém filozofickém díle věnuje harmonii víry a rozumu.

Později spolu s nástupem renesance a humanismu dochází k návratu k antickým ideálům, proto je ve výchově a vzdělávání opět důležitý cíl všestranného rozvoje, spočívající v harmonii duše a těla. Na hradech byla také uskutečňována rytířská výchova. Ve středověku měla církev velký vliv v oblasti výchovy, vzdělávání a školství.

Církev zasahovala do veškerého výchovně-vzdělávacího působení a také mnoho škol bylo církevních. Dokonce i první školy, které ve středověku vznikaly, byly církevní. Ve středověku zažívaly rozvoj školy klášterní, katedrální, které byly umístěny v sídlech biskupů, a také školy farní, jež sloužily k osvojení psaní, čtení, počítání a základů náboženství.

Významný je i středověký rozvoj univerzit, přičemž první evropské univerzity vznikaly do konce 12. století, Boloňská a Neapolská univerzita v Itálii, Oxfordská a Cambridgeská univerzita ve Velké Británii, Sorbonnská univerzita ve Francii a Salamanská univerzita ve Španělsku.

Ve středověkém školství sehraávají významnou roli jezuité, kteří v evropském prostoru zakládali mnoho internátních škol, v nichž kladli důraz hlavně na náboženskou výchovu, avšak poskytovali také všeobecné vzdělávání, které se díky jejich působení stalo masově dostupným. Dětem z chudých poměrů pomáhal řád piaristů, který také působil v oblasti vzdělávání.

Ve středověku se didaktika spolu s katechetikou rozvíjela především na teologických fakultách, avšak ve středověku ani starověku se termín „didaktika“ nepoužíval.

Termín „didaktika“ se začal používat až v osvícenství v 17.–18. století, kdy tento pojem použil německý pedagog Wolfgang Rathke.

Didaktiku jako vědu však rozvíjel až **J. A. Komenský**, který ji chápal jako *ars docendi* – všeobecné umění, jak naučit všechny všemu. Tento velký pedagog, didaktik, filozof, kněz a biskup jednoty bratrské se zabýval jak vzděláváním dětí a mládeže, tak vzděláváním dospělých. V oblasti vzdělávání dětí a mládeže působil jako učitel v Přerově, Lešně a v Blatném Potoku jako správce školství. V oblasti vzdělávání dětí a mládeže vystupuje jako tvůrce učebnic a dalších pedagogických prací. Z učebnic, které Komenský napsal, můžeme vzpomenout jeho nejslavnější díla *Brána jazyků otevřená*, která je zaměřena na jazykovou výuku latiny a zároveň poznávání skutečnosti, získávání informací o světě, člověku, společnosti a bohu, je zde použito osm tisíc slov, pomocí nichž je popsáno sto okruhů, a *Svět v obrazech*, který se opírá o Komenského zlaté pravidlo didaktiky, tj. zásadu názornosti, a v ilustrované podobě přináší vybrané části z *Brány jazyků otevřené*. Z pedagogických prací jsou nejvýznamnější *Velká didaktika*, přinášející analýzu základ-

ních didaktických problémů, *Informatorium školy mateřské*, které pojednává o výchově dětí předškolního věku a *Škola hrou*, jež obsahuje soubor didaktických her. Komenský přináší zajímavé postřehy týkající se školské organizace, neboť doporučuje veškerou výchovu a vzdělávání dětí a mládeže rozdělit na čtyři šestileté stupně. Jako první také navrhl a zavedl hromadnou výuku, která se používá dodnes.

Komenský se zabýval také vzděláváním dospělých, neboť ve svém monumentálním díle *Vševýchova*, jež je součástí jeho *Všeobecné porady o nápravě věcí lidských*, přichází s myšlenkou celoživotního vzdělávání.

Již počátkem 17. století dochází k rozlišení didaktiky na *didactica generalis* (obecná didaktika) a *didactica specialis* (speciální didaktika), a to u německého pedagoga **Christopha Helwiga**.

Také v 18. století se setkáváme s významnými pedagogy a didaktiky. Jedním z nich je významný francouzský pedagog **Jean-Jacques Rousseau**, který přináší novou koncepci harmonické výchovy založené na přirozené a svobodné výchově, jež respektuje didaktickou zásadu přiměřenosti, a metodě přirozených následků.

V 19. století stojíme před nelehkým úkolem zabezpečení všeobecné a odborné přípravy pro široké vrstvy obyvatelstva. V důsledku toho se rozvíjí síť školských i mimoškolských výchovně-vzdělávacích zařízení.

V rámci této ideje **Johann Heinrich Pestalozzi** zřídil ústav pro výchovu chudých dětí, v němž v podmínkách rodinného prostředí poskytoval dětem elementární vzdělání. Tento pedagog, který je považován za zakladatele moderní humanistické pedagogiky, vedl také francouzsko-německý pedagogický ústav v Yverdonu, kde předával výchovné zkušenosti pedagogům domácím i zahraničním.

Významným pedagogem a didaktikem 19. století je také německý pedagog **Johann Friedrich Herbart**, který svým analytickým rozpracováním výchovně-vzdělávacího procesu silně ovlivnil výchovnou praxi především v prostředí středního školství. Do oblasti didaktiky přispěl svým pojetím vyučování a rozdělením vyučovacího procesu do čtyř fází, tzv. formálních stupňů, jimiž je jasnost, při které probíhá názorná expozice látky, asociace, při níž dochází k navázání na dosavadní znalosti, systém, který je zaměřen na vyvození závěrů, a metoda zacílená na použití v praxi.

Herbartovo pedagogické myšlení ovlivnilo mnoho pedagogů té doby, a to i v českých zemích. Jako vědu vyučovatelskou a umění vyučovací pojímal didaktiku náš přední pedagog a herbartovec **Gustav Adolf Lindner**. Od konce 19. století se pedagogika osamostatňuje od filozofie a didaktika se začíná vytvářet jako empiricky fundovaná vědní disciplína.

Výraznými změnami prošla didaktika ve 20. století, kdy se setkáváme s celou řadou pedagogických směrů, které ačkoliv mají velmi rozdílná filozofická východiska od pozitivismu a pragmatismu až k existencialismu, fenomenologii nebo neotomismu, nesou také celou řadu společných rysů typických pro pluralistické pojetí pedagogiky jako vědy. Těmito společnými rysy jsou demokratické zaměření výchovy a vzdělávání a snaha o pedagogický dialog. Počátkem 20. století didaktické myšlení velmi ovlivnily dva ideové

proudy, které v té době sehrály hlavní úlohu na poli pedagogického a didaktického myšlení. První proud byl reprezentován německým představitelem duchovních věd **Wilhelmem Diltheyem** a druhý americkým pragmatikem **Johnem Deweyem**.

Dewey chápe vzdělávání jako nástroj k řešení problémů. Výuka ve škole v jeho pojetí má vycházet z praktického života, osobní zkušenosti. Dewey, otec pragmatické pedagogiky, vybudoval tzv. činnou školu, přinesl didaktice projektovou metodu. Pragmatická pedagogika výrazně ovlivnila školství v USA a dá se konstatovat, že i výchovu dětí, a přispěla k demokratizaci výchovy a školství. Ve dvacátých a třicátých letech se stala jedním z nejvlivnějších pedagogických směrů i v evropských zemích. Také u nás byli následovníci Deweyho, z nichž nejslavnější jsou bezesporu **Václav Příhoda**, který zavedl jednotnou vnitřně diferencovanou školu postavenou na zásadách demokracie, tedy požadavku rovného práva na vzdělání, a **Jan Uher**, jenž působil jako profesor pedagogiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a také jako profesor Univerzity Komenského v Bratislavě.

Duchovědná pedagogika je pedagogický směr, který je označován také jako pedagogika kultury či filozofická pedagogika. Tento rozsáhlý a diferencovaný pedagogický směr řadí pedagogiku k vědám duchovním, které studují filozofické a kulturní souvislosti výchovy. Důraz je kladen na hodnoty, kulturu. Cílem výchovy dle tohoto pedagogického směru je utváření osobnosti působením kulturních hodnot.

První polovinu 20. století lze charakterizovat jako období rozvoje experimentální pedagogiky a didaktiky, v němž nejvýraznější fází je reformně pedagogické hnutí dvacátých a třicátých let, v rámci něhož byly promyšleny a v praxi aplikovány nejrůznější edukační postupy a byla empiricky ověřována jejich účinnost. V této době byl realizován a rozvíjen didakticky orientovaný výzkum pedagogické skutečnosti, jehož cílem bylo zefektivnit a zkvalitnit praxi výuky.

Didaktiku 20. století také výrazně ovlivnila reformní pedagogika, která přinesla nové výukové metody, organizační formy výuky či inovace v hodnocení výsledků výuky.

Z reformních pedagogů můžeme jmenovat pedagožku **Ellen Keyovou**, lékařku a pedagožku **Marii Montessori**, která vnesla do pedagogiky nové myšlenky, jako je polarizace pozornosti či svobodná volba práce, princip respektování senzitivních období, požadavek na pedagogicky připravené prostředí, pedagožku **Helen Parkhurstovou** a její daltonský plán, pedagoga a filozofa **Rudolfa Steinera** a jeho waldorfskou pedagogiku, pedagoga **Petera Petersena** a jeho jenský plán.

Významným pedagogem a didaktikem 20. století byl také **Otokar Chlup**, autor publikace *Středoškolská didaktika*, který definuje didaktiku jako teorii vyučování. Takto pojatá didaktika se pak v Chlupově myšlení zabývá otázkami funkcí, cílů, učebního obsahu, výukových metod, didaktických prostředků a organizačních forem vyučování, zaměřuje se na vzdělávací obsah, s čímž souvisí i autorova koncepce základního učiva.

Ve druhé polovině 20. století se vytváří četné didaktické modely, tj. teoretické systémy určené k analýze a plánování didaktického jednání (Jank, Meyer, 1991). V této době vzni-

kají modely koncipované v Německu: didaktika založená na teorii vzdělávání, respektive kriticky konstruktivní didaktika (Klafki, 1967), informačně teoretická – kybernetická didaktika (Cube, 1965), didaktika orientovaná na učební cíle (Möller, 1969), didaktika založená na teorii učení a vyučování (Schulz, 1986), didaktika založená na teorii kurikula (Robinson, 1967), kriticky komunikativní didaktika (Popp, 1976), konstruktivistická didaktika (Reich, 2002) a ve Francii vzniká také psychologická didaktika (Aebli, 1951) či nověji transpoziční didaktika (Chevallard, 1991) nebo v bývalém „východním bloku“ vzniklá materialistická didaktika, psychodidaktika, ontodidaktika a další proudy.

V průběhu 20. století je evropské didaktické myšlení ovlivňováno angloamerickým výzkumem vyučování, učení a kurikula, především studiemi Skinnera, Blooma, Tylera, Glasera, Brunera, Ausubela, Gagného. Historicko-srovnávací analýzy (Skalková, 2007) naznačují, že od devadesátých let 20. století se postupně sblíží evropské didaktické myšlení s angloamerickým.

1.1.2 Významné osoby současné české didaktiky

Také čeští didaktici velkou měrou přispěli a přispívají k rozvoji a obohacení oboru. Jedním z významných didaktiků současné doby je **Jarmila Skalková**, která se ve své rozsáhlé publikační činnosti zaměřila především na oblast didaktiky a vysokoškolské pedagogiky. Z jejích propracovaných, srozumitelných a obsažných děl můžeme jmenovat *Obecnou didaktiku*, která se dočkala opakovaných vydání.

Z mladší generace nelze nezmínit vynikajícího didaktika **Tomáše Janíka**, který se ve svém výzkumu zaměřuje na problematiku pedeutologie, na kurikulární studia a transdisciplinární didaktiku, či **Vlastimila Ševce**, v jehož pozornosti stojí uplatnění aktivizujících metod ve vysokoškolské výuce, utváření a rozvoj pedagogických dovedností, učitelovo pojetí výuky a sebereflexe budoucích učitelů.

Z dalších osobností spjatých s brněnskou Masarykovou univerzitou jmenujme didaktika, jenž se zaměřuje především na problematiku výukových metod, pedagogického výzkumu, otázky aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, **Josefa Maňáka** a **Oldřicha Šimoníka** zabývajících se především oblastí pedeutologie a metod práce s nadanými dětmi.

Didaktická a pedagogická činnost **Josefa Malacha** je věnována především oblasti teorie výchovy, pedagogické diagnostiky, obecné didaktiky a pedagogického managementu.

Didaktiku dospělých jedinečně obohatil **Jaroslav Mužík** věnující se především andragogické didaktice, profesnímu vzdělávání dospělých, didaktice profesního vzdělávání dospělých a managementu ve vzdělávání, **Milan Slavík** zaměřující se na problematiku koncepce celoživotního vzdělávání, rozvoje kompetencí vysokoškolských učitelů, vysokoškolské pedagogiky a oborové didaktiky, **Miroslav Hladílek** zabírající se oblastí obecné didaktiky a didaktiky dospělých. Na didaktiku podnikového vzdělávání se soustředil v šedesátých a sedmdesátých letech **Emil Livečka**, jehož práce pro systematiku oboru vzdělávání dospělých ho řadí k velkým osobnostem české andragogiky.

1.2 Obecná a speciální didaktika

Didaktika jako věda má bezprostřední vztah k obecné pedagogice, obecné didaktice a předmětovým didaktikám, kterým dává metodologickou a metodickou dimenzi (Zlámal, 2009).

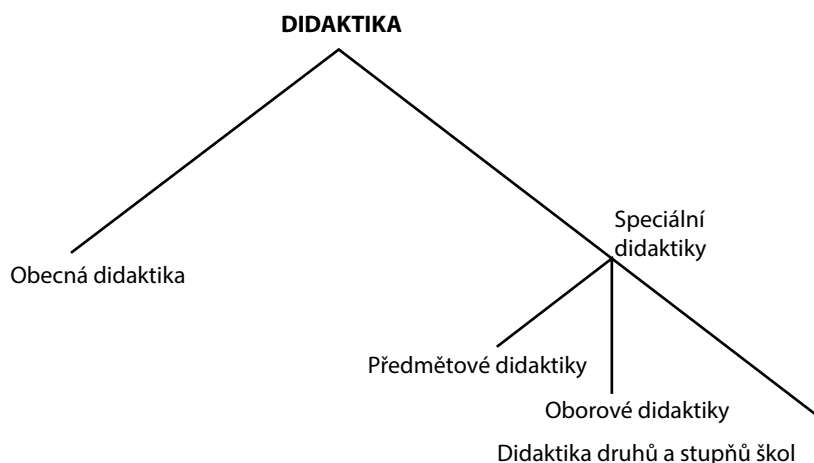
Obecnou didaktiku pojímáme jako základní pedagogickou disciplínu, která má normotvornou pozici, zabývá se objasňováním základních otázek didaktického procesu a usiluje o systematizaci a interpretaci klíčových didaktických jevů a zákonitostí a o vymezení obecně platných didaktických principů.

Předmětem obecné didaktiky je obsah vzdělávání, výsledky vzdělávacího procesu, interakční vztah žáka a učitele.

Didaktika se v současné době výrazně diferencuje (viz obr. 1), proto vznikají její četné dílčí disciplíny, didaktiky speciální, mezi které patří didaktiky předmětové, jež se zabývají specifickými problémy výuky jednotlivých vyučovacích předmětů, oborové didaktiky, které se zabývají vzděláváním skupin předmětů, a didaktiky různých typů a stupňů škol, jež se zabývají problémy vzdělávacích konstruktů.

V současné době je velmi aktuální problém interdisciplinarity a mezipředmětových vztahů ve výuce, proto někteří autoři používají termín **mezioborová didaktika** (Trna, 2005) či **obecná oborová didaktika**, která řeší společné problémy oborových didaktik v obecnější rovině.

Obecná didaktika, jež se zabývá objasňováním základních otázek, tak umožňuje koordinaci dílčích didaktických disciplín na společné terminologické bázi. Obecná didaktika tak plní funkci integrační a koordinační.



Obr. 1 Diferenciace didaktiky (Průcha, 2000)

1.2.1 Oborové a předmětové didaktiky v historickém vývoji

Poprvé se s rozlišením *didactica generalis* (obecná didaktika) a *didactica specialis* (speciální didaktika, tedy předmětová či oborová) setkáváme již na počátku 17. století u německého pedagoga Ch. Helwiga (Kansanen, 2007).

Speciální didaktiky – ať už oborové, či předmětové – jsou jako samostatné vědní disciplíny vyučovány na vysokých školách a univerzitách v Evropě teprve o něco málo více než sto let. Je tomu tak proto, že oborové didaktiky se rozvíjely v úzkém vztahu s rozvojem pedagogiky a učitelského vzdělávání, jako samostatné vědecké disciplíny se oborové didaktiky konstituovaly především v těch zemích, kde se učitelské vzdělávání realizuje na univerzitní úrovni.

Ve 20. století prošly speciální didaktiky velkým rozvojem, modifikoval se také předmět jejich zkoumání. V první polovině 20. století se zabývaly otázkou, jak se má vyučovat, přičemž obsahy (co vyučovat) byly dány oborem, fungovaly tedy jako tzv. metodiky.

Ve dvacátých a třicátých letech 20. století společně s reformně pedagogickým hnutím a rozvojem pedagogického výzkumu se začínal rozvíjet také výzkum vyučování a učení v různých oblastech školního vzdělávání; významným přínosem té doby bylo dílo **Františka Čády**.

Od šedesátých let 20. století byly speciální didaktiky ovlivněny kurikulárními reformami, v té době vznikl například komunikativní obrat v jazykovém vzdělávání a prosazování konstruktivistických přístupů v přírodovědném vzdělávání.

I v České republice, kam přicházejí se zpožděním čtyřiceti let, jsou kurikulární reformy spojeny s výrazným rozvojem oborových didaktik. Spolu s kurikulárními reformami vznikají snahy o vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik (např. Brockmeyerová, Čapek, Kotásek, 2000; Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003; Slavík, Janík, 2005), vznikají práce, které mapují vývoj v oborových didaktikách – analyzují jejich problémy a formulují perspektivy jejich budoucího vývoje (např. Slavík et al., 2005), pořádají se významné celostátní konference věnované problematice oborových didaktik (např. Janík, Mužík, Šimoník, 2004).

1.3 Andragogická didaktika

Androdidaktika neboli andragogická didaktika je didaktika vzdělávání dospělých, která se zaměřuje na učební proces dospělých, činnosti učitele ve výuce dospělých.

1.3.1 Trojdimenzionální model výuky dospělých

Androdidaktika vychází z trojdimenzionálního modelu výuky dospělých vytvořeného **Jaroslavem Mužíkem**, který jej předkládá k odborné diskusi ve své monografické studii *Androdidaktika* (1998). Tento trojdimenzionální model výuky dospělých byl koncipován v oblasti výuky vysokoškolských studentů a profesního vzdělávání dospělých.

Jaroslav Mužík v tomto modelu výuky dospělých uvádí následující **tři základní dimenze modelu výuky dospělých**:

1. Kognitivní dimenze

Kognitivní dimenze chápe výuku jako hybridní proces, tedy proces propojený, smíšený, který je zaměřený na osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Kognitivní dimenze představuje koncept učení a vyučování, v němž jsou používány různé výukové metody ať už tradiční, nebo moderní podporované počítačem, multimediálními prostředky. Tento postup je označován jako smíšené učení, jehož typickým příkladem jsou semináře a konference, na nichž je využívána řada mediálních prostředků.

2. Pragmatická dimenze

Pragmatická dimenze má význam kvalitativní, edukační proces v tomto pojetí je získáváním nové kvality jednání a chování, jedná se tedy o nácvik určitých modelů a vzorců chování, které vedou k získání profesních standardů, standardního jednání a chování a které souvisejí s profesní rolí.

3. Kreativní dimenze

Kreativní dimenze chápe výuku jako tvůrčí rekonstrukci našich vědomostí, dovedností a zkušeností. Proto učitel musí ve výuce dospělých rozvíjet zájem posluchačů o prezentovanou učební látku; tehdy posluchači k porozuměným vědomostem, dovednostem, jež jsou výsledkem výuky, přidávají něco svého, modifikují své vědomosti a dovednosti získané ve výuce s ohledem na potřeby svého praktického profesního života.

Kognitivní, pragmatická i kreativní dimenze výuky dospělých jsou propojeny a navzájem se ovlivňují, případně podmiňují.

2. Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení

Vzdělávání dospělých je v současné době významným tématem a můžeme konstatovat, že v současnosti nabývá na stále větší důležitosti zejména v oblasti personální politiky. Vzdělání je důležitým činitelem ekonomického růstu a výrazně ovlivňuje konkurenceschopnost na trhu práce, proto je pro mnoho lidí vzdělávání důležité a dá se říci, že vzdělávání dospělých je trendem i nutností současné doby.

2.1 Celoživotní vzdělávání

Celoživotní vzdělávání, které je v současnosti velmi aktuálním tématem, je chápáno jako permanentní vzdělávání, jež je tvořeno komplexem možností dalšího vzdělávání v tradičních vzdělávacích institucích i mimo ně, proto sem patří i vzdělávací aktivity neorganizovaného charakteru, jako je samostatné učení a učení při práci. Vzdělávání je v tomto pojetí chápáno jako celoživotní proces, který je uvědomělý a vede k formování osobnosti a postojů člověka, rozvoji jeho zájmů, osvojování vědomostí, dovedností, návyků, získávání zkušeností, osvojování efektivních vzorců chování, učí člověka vést kvalitní po všech stránkách plnohodnotný život ve společnosti. Jedná se o řízený proces z pohledu lektora i z pohledu účastníka, přičemž oba se na tomto procesu podílejí a vzájemně ovlivňují (Palán, Langer, 2008).

Tento fenomén je v České republice ošetřen v *Národním programu rozvoje vzdělávání*, v němž je legislativně ukotveno, že vzdělávání má být dostupné všem občanům v jakémkoliv věku v souladu s jejich zájmy a potřebami (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Cílem celoživotního vzdělávání je dosažení potřebné kvalifikace a nabytí kompetencí kdykoliv během života (Palán, Langer, 2008). Další vzdělávání jako celoživotní učení je strategií MŠMT ČR, která je popsána v dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, což je jeden z implementačních nástrojů *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020* (MŠMT, on-line).

Pojem celoživotní vzdělávání je také definován v *Memorandu o celoživotním učení* (MPSV, on-line), v němž je celoživotní vzdělávání vymezeno jako „veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností i odborných předpokladů“.

Pojem *celoživotní učení* (viz tab. 1) je chápán jako propojený celek, který probíhá v těchto etapách:

1. předškolní výchova a vzdělávání;
2. vzdělávání a výchova po dobu povinné školní docházky;
3. všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích;
4. profesní vzdělávání na úrovni středoškolského vzdělávání;
5. profesní vzdělávání na úrovni vysokoškolského vzdělávání;
6. vzdělávání dospělých.

Tab. 1 *Pojem celoživotního učení*

Celoživotní učení (vzdělávání)				
Vzdělávání dětí a mládeže			Vzdělávání dospělých	
Ucelené formalizované vzdělávání na školách	Vzdělávání a výchova v rodině	Zájmové vzdělávání	Vzdělávání dospělých v produktivním věku	Vzdělávání seniorů

V tomto memorandu je celoživotní učení pojímáno jako veškerá celoživotní vzdělávací aktivita a je zde používán pojem *všeživotní učení*, který označuje učení, jež probíhá ve všech životních etapách, na všech možných místech, v jakémkoliv čase, jakoukoliv formou učení. Memorandum tak celoživotní učení chápe jako formální, neformální a informální vzdělávání. Celoživotní učení tedy zahrnuje tři formy vzdělávání, které se vzájemně prolínají a doplňují, probíhají po celou dobu života a navazují na počáteční a terciární vzdělávání (Barták, 2008).

Formální vzdělávání označuje cílevědomý řízený proces, jehož účelem je budoucí praktické uplatnění na pracovním trhu. Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah výuky, didaktické prostředky a způsob hodnocení jsou vymezeny a realizovány podle platné legislativy. Tato forma vzdělávání je systematicky evaluována; je charakteristická záměrným, plánovitým, řízeným, dlouhodobým a systematickým působením. Cílem formálního vzdělávání jsou vývojové změny, a to dlouhodobé a trvalé povahy. Jednotlivé stupně na sebe navazují (základní, střední a vysokoškolský), po absolvování určitého stupně je vydáno vysvědčení, diplom, certifikát.