

Jarmila Skalková

Obsecná didaktika

2., rozšířené a aktualizované vydání

- Vyučovací proces
- Učivo a jeho výběr
- Metody
- Organizační formy vyučování



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

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

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umisťování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.





Copyright © Grada Publishing, a.s.

prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc.

OBEČNÁ DIDAKTIKA

2., rozšířené a aktualizované vydání

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 220 386 401, fax: +420 220 386 400
www.grada.cz
jako svou 2878. publikaci

Odpovědná redaktorka Zuzana Koutná
Sazba a zlom Milan Vokál
Počet stran 328
Vydání 1., 2007
Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.
Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

© Grada Publishing, a.s., 2007
Cover Photo © isifa.com

ISBN 978-80-247-1821-7 (tištěná verze)
ISBN 978-80-247-6981-3 (elektronická verze ve formátu)
© Grada Publishing, a.s. 2011

OBSAH

Úvod	9
----------------	---

I. ČÁST DIDAKTIKA A JEJÍ PŘEDMĚT

1. Předmět didaktiky	13
1.1 Problémy předmětu didaktika	13
1.2 Didaktika ve struktuře vědního pole	15
1.3 Vztah didaktiky a oborových didaktik	18
1.4 Metody didaktických výzkumů	19
Základní literatura	24

II. ČÁST VZDĚLÁNÍ V DIDAKTICKÉM SYSTÉMU

2. Vzdělání v didaktickém systému	27
2.1 Vzdělání, jeho cíle a pojetí	27
2.2 Historickovývojové proměny cílů, obsahů a funkce vzdělání	29
2.3 Teorie formálního a teorie materiálního vzdělání	40
2.4 Vzdělání elementární a vzdělání všeobecné	43
2.5 Vzdělání základní	46
2.6 Vztah vzdělání všeobecného a odborného jako kulturní problém	47
2.7 Technologické vzdělání – součást komplexního pojetí vzdělání všeobecného	49
2.8 Význam vzdělanosti a perspektivní trendy vzdělávacích koncepcí na přelomu tisíciletí	54
2.9 Základní typy vzdělávání v podmínkách učící se a globalizující se společnosti	67
Základní literatura	69
3. Učivo a jeho výběr	71
3.1 Jak se obsah vzdělávání stává učivem?	71
3.2 Reformy vzdělávacích obsahů a didaktické teorie	71
3.2.1 Překonávání poznatkového encyklopedizmu a poznatkové roztržitosti	72
3.2.2 Modernizace vzdělávacích obsahů	74
3.2.3 Kurikulární teorie a reformy kurikula	77
3.3 Alternativní a inovační koncepce	81
Základní literatura	82

4. Uspořádání učiva v pedagogických dokumentech	85
4.1 Učební plány	85
4.1.1 Tvorba učebního plánu jako etapa didaktické transformace	85
4.1.2 Uspořádání učiva v učebních plánech	86
4.1.3 Učební plán působí jako celek	91
4.2 Učební osnovy	92
4.2.1 Tvorba učebních osnov jako další rovina didaktické transformace	92
4.3 Kurikulární dokumenty	97
4.4 Rámcové vzdělávací programy	100
Základní literatura	101

5. Učebnice v multimediálním systému didaktických prostředků	103
Základní literatura	108

III. ČÁST VYUČOVACÍ PROCES

6. Vyučování jako celistvý proces	111
6.1 Vyučování a různé teorie jeho výkladu	111
6.2 Struktura celistvého procesu vyučování	118
6.3 Funkce cíle v procesu vyučování	119
6.3.1 Konkretizace cílů vyučování	120
6.3.2 Kategorie cíle a řízení procesu učení	121
6.3.3 Kategorie cíle v systému vztahů vyučovacího procesu	124
6.4 Vzájemný vztah učitele a žáků ve vyučování	130
Základní literatura	134
7. Osvojování vědění a organizace procesu učení žáků	135
7.1 Didaktická transformace učiva v činnosti učitele	135
7.2 Činnostní a zkušenostní orientace vyučování	138
7.3 Osvojování pojmových systémů ve vyučování a jejich používání	143
7.3.1 Osvojování nového vědění	144
7.4 Problémové situace a rozvíjení tvořivosti žáků	156
7.4.1 Problémové situace ve vyučování	156
7.4.2 Rozvíjení tvořivosti žáků	161
7.4.3 Náleží také pamětní učení do moderního procesu vyučování?	164
7.5 Vytváření dovedností v procesu vyučování	166
7.6 Komunikativní a emocionálně motivační dimenze vyučování	170
7.7 Hodnocení jako nedílná součást procesu vyučování	176
Základní literatura	180
8. Vyučovací metody	181
8.1 Pojem metoda, historický vývoj vyučovacích metod	181
8.2 Metody v celistvém pojetí vyučovacího procesu	182
8.3 Klasifikace vyučovacích metod, jejich výběr a funkce	184

8.4	Charakteristika vybraných vyučovacích metod	186
8.4.1	Metody slovní	186
8.4.2	Metody názorně demonstrační	195
8.4.3	Metody praktických činností žáků	196
8.4.4	Hra jako vyučovací metoda	199
8.5	Metody opakování a procvičování vědomostí a dovedností	202
8.6	Systém vyučovacích metod	206
8.7	Metody diagnostické a klasifikační	209
8.7.1	Metoda systematického pozorování	210
8.7.2	Ústní a písemné zkoušky	211
8.7.3	Hodnocení složitých výkonů žáků	212
8.7.4	Didaktické testy	212
8.7.5	Klasifikační metody	214
8.7.6	Stanovení standardů	215
	Základní literatura	217
9.	Organizační formy vyučování	219
9.1	K vývoji organizačních forem vyučování	219
9.2	Frontální vyučování v systému vyučovacích hodin	221
9.2.1	Formy organizace procesu učení žáků ve vyučovací hodině	221
9.3	Skupinové a kooperativní vyučování	224
9.4	Individualizace a diferenciací v procesu vyučování	229
9.4.1	Individualizované vyučování	229
9.4.2	Diferenciací v procesu vyučování	231
9.5	Organizační formy vyučování v rozličných prostředích	233
9.5.1	Exkurze	233
9.6	Uplatňování různých organizačních forem vyučování při realizaci projektů a integrovaných učebních celků	234
9.6.1	Projektové vyučování	234
9.6.2	Integrované učební celky a organizační formy vyučování	238
9.7	Domácí učební práce žáků	240
9.8	Cesty k pružnému a variabilnímu systému organizačních forem a metod vyučování	242
9.8.1	Otevřené vyučování	242
	Základní literatura	248
10.	Didaktické prostředky v procesu vyučování	249
10.1	Učební pomůcky a multimediální systém	249
10.2	Programované učení a vyučování, jeho technické prostředky	251
10.3	Moderní didaktická technika ve vyučování	253
10.3.1	Využívání počítačů jako interaktivních systémů	253
	Základní literatura	257
11.	Závěrem – didaktika v systému širších souvislostí	259

Přílohy	261
Seznam poznámek, tabulek, grafů a schémat	279
Literatura	281
Rejstřík věcný	309
Rejstřík jmenný	317

ÚVOD

Publikace, která se dostává čtenáři ve druhém vydání, je koncipována jako učebnice obecné didaktiky. Je určena především studujícím učitelství, ale také učitelům začínajícím a všem ostatním, kteří mají zájem promýšlet si hlouběji své dosavadní zkušenosti. Daná publikace vstupuje do situace živého pedagogického dění u nás, které je provázeno i různorodou vydavatelskou činností, ať už jde o práce původní, nebo literaturu překladovou. Také na tuto situaci svým způsobem reaguje. Nepodává soubor znalostí k zapamatování, ani přehled pedagogických prostředků k prosté aplikaci, či sbírku opatření, která v návodných krocích regulují postup učitele. Nepřináší ani katalogy hotových řešení.

Učebnice didaktiky, obecné didaktiky (oba pojmy používá autorka synonymicky), představuje myšlenkový systém, který uvádí do vymezené vědní oblasti. Logické utřídění látky a vzhled do soustavy jejího výkladu poskytuje studujícím teoretické poznání. To také umožňuje klást si otázky, problematizovat a vidět nové problémy, hledat jejich řešení, uvědomovat si smysl jednání v širších souvislostech. Chce podporovat samostatné pedagogické myšlení, které proniká do základních vztahů pedagogického procesu, postihuje souvislosti, je s to kriticky analyzovat a hodnotit jednotlivé didaktické koncepce, odlišovat podnětné prvky od módnosti v aktuálních diskuzích. Tím se rozšiřuje základ, na němž učitel činí svá didaktická rozhodnutí.

Zároveň ale také otevírá praktický význam tohoto vědního. Vytváří předpoklady pro plnění jeho usměrňující funkce v praktické činnosti. Výklad učebnice i její formální uspořádání předpokládá jednotu chápání a utváření dovedností. Usiluje tedy, aby se činnostní stránky učitelského povolání, systémy dovedností, opíraly o určité poznání a pochopení pedagogických jevů a procesů. Nechce přehlížet, že praktické problémy, na které naráží učitel, jsou v podstatě nasáklé teoriemi. Ale nechce také přehlížet, že učitel v praxi potřebuje i konkrétní rady a podněty pro své vlastní tvořivé snažení. Autorka tedy nechápe obecnou didaktiku ani jako pouze akademickou disciplínu, ale ani jako pouze zkušenostní a pragmatickou nauku, nebo jako řadu, třebaš i aktuálních kapitol. Snaží se podat systém didaktických pojmů v určité struktuře, která vyjadřuje vědní obsah didaktiky.

Uvedeným záměrem odpovídá i uspořádání učebnice. Úvodem ke každé kapitole jsou formulovány obecné problémy, které umožňují jistý tázavý vzhled do jejího obsahu. Po každé subkapitole jsou zařazeny teoretické i praktické problémové otázky nebo úkoly k řešení, které postihují její centrální problematiku. Tím je posilována snaha vytvořit jednotu chápání a utváření dovedností v činnosti učitele. Poznámky upozorňují na významné pojmy, teorie, projekty, výzkumy nebo jejich výsledky. Vyzývají studující zamyslet se podrobněji nad těmito otázkami. Ke každé kapitole je připojena studijní literatura. Její výběr se řídí hlavně praktickým hlediskem dostupnosti pro studující. Souhrnně je odborná literatura uvedena na konci knihy.

Autorka stojí na stanovisku, že úkolem učebnice didaktiky není pouze pomoci učitelům, aby operativně zvládli didaktické situace. Má pomoci promýšlet jejich smysl. Utvořit si dostatečný nadhled, být s to vést dialog, prokazovat schopnost reinterpretace problémů v nových kontextech, hledat a uvažovat samostatně a kriticky. Důležitým aspektem učebnice je pomáhat studujícím chápat jevy ve vývoji. Chce spolu se systémem vědní otevírat porozumění didaktice v pojmech změny, konfliktů a inovací.

Přispívá k utváření takového myšlenkového systému, který je schopný vývoje, který podporuje citlivost pro potřebné změny. Není tedy dán jednou provždy, ale je otevřen do budoucnosti 21. století.

Metodologicky koncepce učebnice integruje obecnou teoretickou rovinu (např. J. Dewey, J. Piaget, L. S. Vygotskij, L. V. Zankov, W. Okoń, W. Klafki, O. Reboul, M. Develay, Ph. Meirieu aj.) s výsledky empirických výzkumů, které např. ve shrnující formě představuje N. L. Gage (1963), B. S. Bloom (1976), M. C. Wittrock (1986), L. Roth (1991) aj. Pokládá za součást soudobého pedagogického vědění i reflexi moudrosti pedagogické praxe, obsažené ve zkušenostech učitelů. Spolu s využitím zahraniční literatury věnuje učebnice pozornost domácím zdrojům, včetně národní tradice (J. A. Komenský, G. A. Lindner, O. Kádner, F. Drtina, O. Chlup, V. Příhoda aj.). Vyjadřuje tím přesvědčení, že učitelovo působení dobře vyjádří světové i evropské dimenze vzdělávání a výchovy, úsilí o jejich humanizaci, bude-li zároveň vyrůstat z vlastní národní kultury.

V epoše rychlých změn je nutno vidět podstatné otázky školního vzdělávání a vyučování a zvláště tendence jejich vývoje v globálním – evropském i světovém – kontextu. Zároveň je aktuální uvědomovat si, čím může národní kultura, včetně jejích tradic, přispívat ke společnému a rozmanitému kulturnímu bohatství.

Co je nového ve druhém vydání?

Druhé vydání je především aktualizováno, a to jak ve výkladu příslušných otázek, tak v seznamu literatury. Autorka byla vedena snahou, aby učebnice nastolovala soudobé živé a otevřené didaktické problémy, poukazovala na směry jejich řešení. Byly rovněž posíleny interdisciplinární přístupy tam, kde to realita vyžadovala – z hledisek biologických, filozoficko-antropologických, psychologických i sociálních. Byla zvýrazněna rozvíjející a výchovná funkce vyučování.

A co se zachovalo?

Učebnice se snaží i nadále pomáhat studujícím chápat jevy ve vývoji a širších souvislostech. Funkcí tohoto přístupu při tom není vracet se k minulosti a řešit „problémy včerejška“. Ale naopak chce ukazovat trvalý pohyb. Podpořit rozvíjení perspektivního tvořivého myšlení, posilovat citlivost pro otázky, jež jsou spjaté s postupem globalizačních procesů, které přinese v nových sociálně-ekonomických podmínkách „společnost vědění“.

I nadále vidí autorka smysl své publikace v podněcujícím působení na aktivní a tvořivé didaktické a pedagogické myšlení učitele, který se snaží hlouběji chápat jevy, s nimiž se v praxi setkává. A proto, až budete číst o jednotlivých didaktických otázkách, přemýšlejte, jak jste je sami vnímali (jako žáci nebo začínající učitelé) a jak jste je řešili (jako začínající či zkušení učitelé). Ať už jako studující učitelství, začínající učitelé, zkušení učitelé a pedagogičtí pracovníci diskutujte v duchu s textem knihy. Vytvářejte si vlastní závěry a otevírejte si perspektivu vlastní kvalitní pedagogické činnosti.

I. ČÁST

DIDAKTIKA A JEJÍ PŘEDMĚT

1. PŘEDMĚT DIDAKTIKY

Co může pro praktickou činnost učitele znamenat: vzhled do problematiky předmětu didaktika, osvojení základních teoretických poznatků v didaktice, seznámení s různými způsoby uvažování o skutečnosti, kterou představují obsah a proces vyučování?

1.1 PROBLÉMY PŘEDMĚTU DIDAKTIKA

Slovo **didaktika** je řeckého původu. Didaskein znamená učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat, dokazovat.

Ve speciálně pedagogickém smyslu se začal užívat tento termín až v 17. století. V té době se objevovaly snahy o encyklopedické vzdělávání. Přitom se ukazovalo, že je obtížné zvládnout veškeré tehdejší vědění. To podněcovalo tvořivé myšlení o způsobech jeho podání. Jako pedagogický termín slovo „didaktický“ použil v 17. století W. Ratke (1571–1635). Označoval jím cestu učení. Slovo „didaktika“ se překládalo jako umění vyučovat. J. A. Komenský (1592–1670) ve svém známém díle *Didaktika velká* (1657) chápe didaktiku jako „všeobecné umění, jak naučit všechny všemu“. Pojímá pojem didaktika široce a zahrnuje do něj obecné otázky cíle a úkolů výchovy, otázky obsahu vzdělání, mravní, náboženské a tělesné výchovy, vyučovací zásady i vyučovací metody, teorii školy i organizaci školské soustavy. Jde vlastně o veškerou nauku o výchově, která dnes tvoří předmět celé pedagogiky. V soustavných dílech o výchově mládeže se začala v první polovině 19. století vyčleňovat speciální část, kde se systematicky vykládaly otázky teorie vyučování (J. J. Pestalozzi, 1790–1860; F. W. A. Diesterweg, 1790–1866; J. F. Herbart, 1776–1841). Tento oddíl pedagogiky se nazýval didaktikou a pěstoval se jako relativně samostatná součást pedagogiky.

V průběhu historického, sociálně-ekonomického i kulturního vývoje společnosti se měnily požadavky na výchovu a vzdělávání i jejich funkce. Spolu s tím se měnil i obsah pojmu didaktika. Rozličná byla i filozofická a psychologická východiska, o něž se výklad didaktické problematiky opíral. Ani v současné době neexistuje obecně přijímaná definice.

Uvedeme základní vymezení, která se postupně vytvořila v minulosti a s nimiž se setkáváme do současnosti. **Didaktiku jako umění vyučovat** chápali už např. W. Ratke a J. A. Komenský. **Didaktiku jako teorii vyučování** objasňoval J. F. Herbart a herbartovci. Přitom J. F. Herbart zdůrazňoval roli vyučování i jako výchovného činitele a zavedl termín „výchovné vyučování“. Didaktika byla v tomto smyslu součástí pedagogiky. U nás G. A. Lindner (1828–1887) charakterizoval didaktiku jako vědu vyučovatelskou a umění vyučovací (*Všeobecné vyučovatelsví*). O. Chlup (1875–1965) vysvětluje pojem didaktika ve smyslu teorie vyučování.¹ **Didaktiku jako teorii vzdělání** označuje O. Willmann. Podobně v návaznosti na tuto koncepci představitelé směru nazývaného duchovnědná pedagogika (H. Nohl, E. Weniger, W. Klafki) chápou didaktiku jako obecnou teorii vzdělání. Dané pojetí soustřeďuje svou pozornost na obsahové stránky. Tento výklad je kriti-

¹ Chlup, O., Kubálek, J., Uher, J.: Pedagogická encyklopedie. Díl I. Praha 1938, heslo didaktika

zován proudy, které spojují didaktiku především s empirickými výzkumy procesů učení a vyučování. Zužují její předmět tím, že do pozadí ustupují stránky obsahové. Definují **didaktiku jako teorii učení a vyučování** (P. Heimann, W. Schulz).

Teoretická východiska jednotlivých autorů vedla k rozvíjení různých momentů a různých přístupů ke složité problematice vzdělávání a vyučování. Tak se hovoří o **kriticko-konstruktivní didaktice** (W. Klafki), **kriticko-komunikativní didaktice** (R. Winkel), **kybernetické didaktice** (Felix v. Cube) apod. Odborná literatura podrobně uvádí různé definice a charakteristiky didaktiky, vycházející z rozličných teoretických koncepcí (Peterssen, 1993).

V některých proudech pedagogického myšlení se pojem didaktika nepoužíval nebo se vyskytoval jen velmi zřídka. Tak např. v reformním pedagogickém hnutí prvních desetiletí 20. století vzniklo mnoho návrhů, modelů, koncepcí, které měly didaktický charakter (**daltonský plán a projektové vyučování, skupinové vyučování**). Tyto směry velmi intenzivně rozvíjely různé aspekty problematiky učení a vyučování. Nepocitovaly však potřebu zabývat se teoretickými analýzami předmětu, funkce a struktury didaktiky, nerozvíjely problematiku jejího systému. Podobně např. v 60. letech snahy vyjádřit vnitřní jednotu výchovných a vzdělávacích aspektů pedagogického procesu vedly některé naše i zahraniční pedagogy k takovému strukturálnímu členění, v němž se speciálně nevyčleňoval oddíl didaktiky v rámci systematického výkladu celé pedagogiky.²

V teoretické reflexi této předmětné oblasti se promítaly do značné míry i rozličné tradice a sociálně-kulturní podmínky zeměpisně rozdílných oblastí světa. Tento různý kontext se projevil i pojmově a terminologicky v evropském kontinentálním a anglosaském pedagogickém myšlení.

Na rozdíl od evropské tradice i současnosti se v anglofonní oblasti termín didaktika nestal součástí systému pedagogických pojmů. Není také uveden v reprezentativní Mezinárodní encyklopedii výchovy.³ To ovšem neznamená, že by se o daném předmětu skutečnosti nerozvíjela teoretická reflexe. Děje se tak ale v jiném pojmovém systému. Angloamerickému ekvivalentu našeho pojmu didaktika odpovídá zhruba soustava termínů: curriculum research and development, instruction (and training) research and development, teaching-learning evaluation, případně široce chápaný pojem „the technology of education“ (Švec, 1991; Skalková, 1996).

Ukazuje se tedy, že termín a pojem didaktiky jako vědní disciplíny, jež je chápána jako součást pedagogiky, je evropské provenience a má evropskou tradici. Není však univerzálně přijímaným a uplatňovaným pojmem. Tento případ představuje dva odlišné kulturní vzorce rozvoje teoretické reflexe o téže skutečnosti. V posledních desetiletích lze ovšem zaznamenat tendence sblížování obou systémů (L. S. Shulman, P. Kansenen, S. Štech aj.).

Daná učebnice poskytuje systém výkladu, který je těsně spjat s potřebami školských institucí (didaktika školní). Nepokrývá tedy didaktické pole v plné šíři. Učeb-

² Chlup, O., Kopecký, J. a kol.: Pedagogika. Praha 1963; Suchodolski, B. (red.): Zarys pedagogiki. Dł I., II. Warszawa 1966

³ Husén, Th., Postlethwaite, T. N. (ed.): The International Encyclopedia of Education. Oxford – New York 1985

nice stojí na stanovisku, že povahu didaktických jevů nevyjadřuje náležitě ani redukce didaktiky pouze na vědu o metodách vyučování či procesu učení, nevyjadřuje ji ani interpretace pouze jako vědy o vzdělávacím obsahu. **Didaktický proces nelze vysvětlit bez zřetele k jeho obsahu, a naopak, funkci obsahu nelze vyjádřit bez jeho začlenění do procesu učení a vyučování. Didaktiku (obecnou didaktiku) vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování. Zabývá se problematikou obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků. Zabývá se zároveň procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením.**

Otázky a úkoly:

- Didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování. Srovnajte toto vymezení s definicemi v jiných učebnicích.
- Úkolem studia didaktiky není poskytovat praxi prosté rady co dělat a návody k napodobování. Znalost systému základních didaktických poznatků rozvíjí dovednosti orientovat se v složité problematice obsahu i procesu vyučování a učení žáků. Pomáhá vidět problémy a klást otázky, kriticky analyzovat a hodnotit zkušenosti vlastní i cizí, využívat nových poznatků v konkrétní praktické činnosti. Učí chápat nutnost změn a přinášet impulzy pro tvořivou činnost učitele. Prohlédněte si obsah učebnice a najděte pasáže, které by mohly pomoci řešit některý z problémů, se kterým jste se setkali při vlastní praxi.

1.2 DIDAKTIKA VE STRUKTUŘE VĚDNÍHO POLE

S vývojem didaktického myšlení se spolu s obecnou didaktikou **postupně rozvíjela didaktika podle zaměření k jednotlivým stupňům a druhům škol**. Úkol utvářet „genetické didaktiky“ zabývající se specifickými didaktickými problémy školy národní, střední a vysoké v našich podmínkách zdůrazňoval O. Chlup. Viděl to jako naléhavý požadavek pedagogický i organizačně školský.

Intenzivně u nás byla rozpracovávána od konce 19. i ve 20. století především **didaktika školy obecné, národní** (G. A. Lindner, J. Kubálek, V. Příhoda, E. Strnad, M. Kořínek). Ke konstituování **didaktiky školy střední** významně přispěl O. Chlup svým dílem *Středoškolská didaktika*. Ta odráží situaci gymnázia 30. let. Předmětem jeho didaktiky střední školy jsou otázky funkce, cíle, vzdělávacích obsahů střední školy, povahy vyučování na střední škole, metod, prostředků i organizačních forem vyučování. V druhé polovině 20. století se u nás začaly intenzivněji rozvíjet i **didaktické otázky odborného vzdělávání na úrovni škol středních** (A. Boháč, V. Rohlíček, I. Švanda, P. Čeppek aj.). **Didaktické otázky škol vysokých** se rozpracovávaly po druhé světové válce (F. Hyhlík, K. Galla, R. Štepanovič, D. Tollingerová aj.). Spolu s rozvojem vzdělávání a sebevzdělávání dospělých se zintenzivňuje potřeba rozvíjet **didaktickou problematiku vzdělávání dospělých**. Její základy u nás byly položeny v některých pracích druhé poloviny 20. století (E. Livečka, J. Skalka,

P. Paška aj.). Pro teorii vzdělávání a výchovy dospělých se užívá také termínu andragogika, andragogická didaktika. Tato oblast didaktického myšlení se v současné době intenzivně rozvíjí v souvislosti s realizací principu celoživotního vzdělávání (Mužík, 1998; Palán, 2003 aj.).

V současné době otázka osvojování rychle rostoucího vědeckého a technického poznání není pouze školní otázkou. Je to i společenský problém. Proto roste význam didaktiky. Pole didaktických jevů se rozšiřuje v celé řadě dalších směrů. Procesy učení a vyučování se široce uplatňují v různých formách, např. prostřednictvím masových sdělovacích prostředků, rozličných kurzů, rekvalifikačního vzdělávání mládeže i dospělých. Vznikají nové cesty vysokoškolského vzdělávání (distanční studium). Určité aspekty všech těchto forem náleží do předmětu didaktiky. **I když je v současné době didaktika chápána jako samostatná vědní disciplína, nelze ji ostře oddělovat a izolovat od ostatních součástí pedagogiky, především teorie výchovy.** Na to poukazovali již pedagogové minulosti (J. F. Herbart, J. A. Komenický, F. W. A. Diesterweg, G. A. Lindner, K. D. Ušinskij aj.).

Didaktické problémy jsou velmi komplexní. Při jejich řešení se především uplatňují těsné vztahy k ostatním pedagogickým disciplínám, jako jsou obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, filozofie výchovy, sociologie výchovy a vzdělávání, pedagogická psychologie, speciální pedagogika. Systémový přístup k řešení didaktických problémů se snaží překonávat striktní rezortizmus jednotlivých věd a jejich tradiční klasifikační hierarchii. Předpokládá často uplatnění interdisciplinárních hledisek a transdisciplinární kooperaci.

Pozici didaktiky jako vědy lépe určuje její místo v síti vnitřních vazeb a vztahů k dalším vědním polím, jako je epistemologie, kognitivní psychologie, motivační teorie, psychoanalýza, klinická psychologie. Didaktika využívá poznatků řady dalších disciplín: antropologie, biologie, sociologie, etiky aj. S rozvojem soudobého vědeckého poznání se významně uplatňují biologie a biologické disciplíny, jako jsou poznatky neurobiologie, výsledky výzkumů stavby a funkce mozku aj. Dále pak je využíváno i technických oborů, jako je teorie komunikačních systémů, výpočetní technika apod. Místo didaktiky v rámci věd o výchově, které jsou důležité pro vyučování, se pokusil vyjádřit M. Develay (1992, s. 93) ve schématu 1.

Didaktika se vyčlenila jako samostatná disciplína v rámci širšího pole výchovných procesů. **Pojem výchova chápeme jako určitý druh sociální činnosti. Jejím podstatným znakem je záměrně a cílevědomě působit na osobnost a dosáhnout trvalejších změn v jejím vývoji, chování a jednání.** Ovšem v systému pedagogických pojmů je vymezování pojmu výchova neustále předmětem diskuzí. Různé formulace se pohybují již od počátku 20. století mezi dvěma základními paradigmaty. Na jedné straně se pod vlivem sociologie (E. Durkheim, 1858–1917) zdůrazňovalo vnější působení na člověka. E. Durkheim chápal výchovu jako působení dospělých generací na ty, kteří ještě nejsou zralí pro sociální život. Na druhé straně se pod vlivem Mezinárodní ligy pro Novou výchovu (založena roku 1921 A. Ferrière) zdůrazňovala aktivita subjektu, vnitřní proces vývoje. Výchova se vymezovala jako podpora pokud možno všestranného vývoje schopností každé osobnosti.

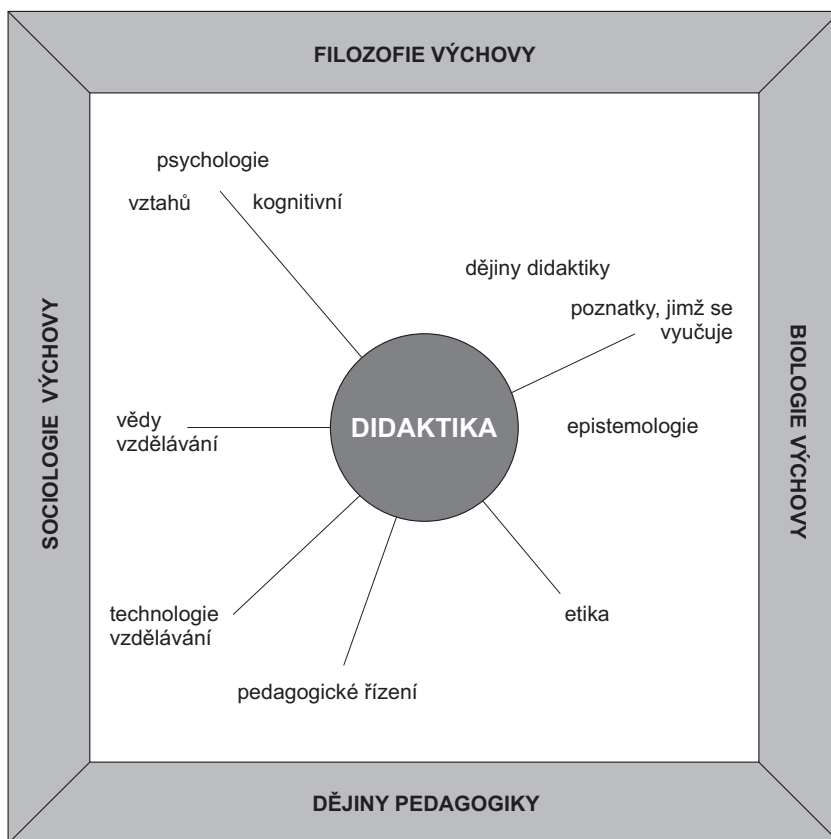


Schéma 1 Místo didaktiky v poli věd o výchově

V soudobých pracích (Mialaret, 1991, s. 7; Gudjons, 1993, s. 172) jsou patrné snahy překonávat krajní stanoviska důrazem na interiorizaci výchovných vlivů vychovávaným jedincem. V tomto smyslu vymezuje pojem výchova i J. Pelikán: výchova je „cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluji- cích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (1995, s. 36). Ve vývoji didaktického myšlení složitě probíhá i řešení vztahů k aspektům biologickým.

Na konci 19. a v prvních desetiletích 20. století se výrazně uplatňovala snaha vidět dítě a žáka z hlediska jeho přirozeného vývoje. S oporou o empirická data embryologie 19. století byl formulován tzv. „biogenetický zákon“. Předpokládal, že ontogeneze (vývoj jedince) je krátká a rychlá rekapitulace fylogeneze (vývoje druhu). Tento názor významně ovlivnil i řadu představitelů tzv. reformní pedagogiky (A. Ferrière a jeho rekapitulační teorie). Biogenetický zákon byl kritizován (např. J. Piagetem) a vědecky překonán, podobně jako různé podoby rekapitulační teorie.

V současné době se nově aktualizuje zájem o biologické souvislosti, a to především vlivem moderních neurověd, psychobiologických výzkumů mozku, kognitivní psychologie aj. Zároveň ovšem odborníci varují před zjednodušováním a vulgarizujícími závěry.

Otázky a úkoly:

- Vysvětlíte, proč a jak se rozšiřují oblasti vědního zájmu didaktiky a spolu s tím se diferencuje její předmět. Jak vymezíte pozici didaktiky jako vědní disciplíny v celkovém systému vědního poznání?

1.3 VZTAH DIDAKTIKY A OBOROVÝCH DIDAKTIK

Obecná didaktika studuje obecné otázky obsahu vzdělávání i procesu vyučování a učení, které jsou společné všem předmětům. **Vedle obecné didaktiky vznikly didaktiky oborové jako samostatné vědní disciplíny.** V současné době se intenzivně rozvíjejí. U nás tento vývoj začal především po druhé světové válce od 50.–60. let (A. M. Dostál, J. Šula, E. Kašpar, E. Kraemer, J. Uždil, F. Malíř aj.). Byl překonán stav, kdy oborové didaktiky byly tradičně chápány pouze jako nauky o metodách vyučování jednotlivým předmětům (tradičně zvané metodiky). Oborové didaktiky se mohou týkat všech vyučovacích předmětů nebo určitých předmětných oblastí (počáteční vyučování čtení, psaní, prvouka, cizí jazyky). Rozpracovávána je i didaktika pedagogiky.

Soudobý vývoj oborových didaktik je spjat s novými potřebami. Stupňující se rozvoj vědy a techniky vyvolává celou řadu problémů (výběr učiva, zpracovávání učebnic a učebních pomůcek, formulace standardů úrovně vzdělávání, tvorba rámcových a školních vzdělávacích programů). Tyto problémy nelze řešit pouze na základě zobecněných a individuálních zkušeností nebo prostou aplikací obecných pedagogických nebo didaktických tezí. Oborové didaktiky zkoumají i integrační tendence v příbuzných skupinách odborných oborů (např. koordinaci přírodovědného vzdělávání).

Pěstování oborových didaktik předpokládá jak dobré znalosti v oboru pedagogiky a psychologie, tak také solidní znalosti příslušných vědních oborů, ke kterým se oborová didaktika vztahuje. Přitom didaktika a oborové didaktiky jsou v úzkém vzájemném vztahu. Není to však vztah aplikace nebo dedukce. Didaktika poskytuje jednotlivým oborovým didaktikám obecný teoretický základ, z něhož mohou vycházet při rozvíjení specifické problematiky svého předmětu. Naopak zase oborové didaktiky jsou důležitým pramenem pro didaktické výzkumy, které se uskutečňují většinou prostřednictvím jednotlivých předmětů. Také obecné didaktické poznatky pronikají do praxe prostřednictvím oborových didaktik. Didaktika koordinuje oborové didaktiky při utváření učebního plánu a řeší řadu problémů, které přesahují rozsah předmětu oborových didaktik. Proto je žádoucí jejich těsná spolupráce.

Otázky a úkoly:

- Pokuste se konkretizovat vzájemný vztah didaktiky a oborových didaktik na příkladu svého aprobačního předmětu.

1.4 METODY DIDAKTICKÝCH VÝZKUMŮ

Vědecké poznání (na rozdíl od předvědeckého) se charakterizuje tím, že:

- je získáváno uvědomělým uplatněním určitých postupů vědecké metody; jejich výsledkem jsou ověřitelné vědecké výroky (nikoliv pouze osobní mínění vědeckého pracovníka);
- usiluje o rozvíjení soustavného vědění.

Pojem vědecká metoda označuje záměrný postup (cestu), jehož pomocí se něco pozná nebo vyřeší. Obvykle metoda představuje celý komplex různorodých poznávacích postupů a praktických operací, které směřují k získávání vědeckých poznatků. **Vztah metody výzkumu a předmětu výzkumu (pojetí tohoto předmětu) není náhodný.** Mezi tím, co se má poznat, a cestou, jak se to poznává, existuje nutná vnitřní souvislost. V závislosti na zkoumaném předmětu a formulaci výzkumného problému se specifickým způsobem projevuje výběr systému i způsob použití výzkumných metod.

Jestliže bychom např. zkoumali rozvíjení některých mravních vlastností žáků na základě srovnávací analýzy definic etických pojmů u žáků různého věku, nedovede nás tato metoda k žádoucím výsledkům. Utváření mravních vlastností je totiž něco jiného než jen intelektuální chápání morálních pojmů.

O čem především budeme uvažovat při volbě výzkumných metod?

- O pokud možno přesné formulaci problému, který chceme zkoumat. Volba metody je těsně spjata s tím, jak je kladena otázka, jaká je vedoucí idea výzkumu, jak je formulována hypotéza. Pečlivě zvažujeme, zda zvolená metoda skutečně postihuje jádro problému.
- Při volbě metody je nutno počítat i s reálnými podmínkami jejího uplatnění v praxi (např. možnost uskutečnit přirozený experiment ve škole) i s časovými, organizačními, ekonomickými faktory.
- Dalším základním požadavkem je používat metod, proti nimž z hlediska pedagogického (etického) není námitek.
- Při volbě metody máme na mysli i to, jaké metodické znalosti a zkušenosti má výzkumný pracovník.

Systém a klasifikace výzkumných metod v pedagogice a didaktice jsou stále otevřeným problémem. Nemohou být také dány jednou provždy. Výzkumné metody i jejich členění se neustále rozvíjejí s postupem vědeckého poznávání. Proto následující klasifikaci výzkumných metod uvádíme jako pracovní příklady. Usnadňují objasnit důležité charakteristické rysy a speciální funkci rozličných metod.

Členění výzkumných metod spjaté s relativním rozlišováním empirické a teoretické roviny vědeckého poznávání

V tomto smyslu se také často hovoří o empirickém a teoretickém výzkumu. K empirické rovině se řadí metody vědeckého poznávání, které jsou bezprostředně spjaté s realitou, jež tvoří předmět vědeckého zkoumání (empirický výzkum). Tyto metody zajišťují shromažďování, fixaci, klasifikaci i zobecňování výchozího materiálu pro vytváření didaktické teorie. Náleží sem vědecké pozorování, experiment, rozhovor (interview), obsahová analýza pedagogických dokumentů, případová studie, projektivní techniky, techniky měření v didaktických výzkumech (jako jsou testy, škálování, měření v oblasti sociálních vztahů aj.).

K teoretické rovině vědeckého poznávání náleží všechny metody, které slouží k vypracování vědecké teorie (teoretický výzkum). Jde např. o myšlenkový experiment, metody modelování (např. modely popisující proces učení) a formalizace. Je zřejmé, že obě skupiny těchto metod, a výzkumy na nich založené, nelze klást ostře proti sobě. Např. analýza a syntéza, indukce a dedukce v jejich jednotě, srovnávání, analogie se nutně uplatňují v obou skupinách. **Metody historické, srovnávací a historikosrovnávací** mají svůj význam i v didaktice. Přiřazujeme k nim i specifické **metody hermeneuticko-historické analýzy**. Role těchto (tradičních) metod „porozumění“ v posledních desetiletích opět stoupá.

Výzkum jako záměrná a systematická poznávací činnost je plánován. Při plánování empirických výzkumů se obvykle zachovává následující postup:

1. formulace výzkumného problému (problémové otázky), formulace hypotéz, příp. jejich operacionalizace (hypotéza vyjadřuje určitý předpoklad, který se ve výzkumu ověřuje, usměřuje analýzu materiálu a ukazuje perspektivy dalšího rozvíjení výzkumu);
2. volba výzkumných metod (jejich soustav), které slouží ke shromažďování dat;
3. předvýzkum (na malém vzorku), umožňující zpřesnit formulaci hypotéz, položek dotazníku apod.;
4. vlastní výzkum;
5. zpracování získaných dat (často s použitím statistických postupů);
6. konečná formulace výsledků výzkumu a jejich zhodnocení vzhledem k cíli a účelům výzkumu; formulace nových otázek, které vyplývají z výzkumu, příp. další možné perspektivy výzkumu.

K převážně empirickým výzkumům lze přiřadit i **zobecňování didaktických zkušeností učitelů**. Je zvláště významné v době, kdy jde o vnitřní představbu školy a s tím související potřebu rozšiřování pozitivních inovačních snah tvořivých učitelů. Aktivní účast učitelů a jejich kolektivů na zobecňování zkušeností a inovačních snah má především velký význam pro **vlastní pedagogickou praxi**. Podněcuje k tomu,

aby učitelé více přemýšleli o svých zkušenostech, analyzovali je, srovnávali se zkušenostmi svých kolegů, se zahraničními příklady. Vzniká potřeba sledovat didaktickou, pedagogickou, pedagogicko-psychologickou literaturu, výsledky oborových didaktik příslušných vyučovacích předmětů aj. Učitel si začíná dělat poznámky, vést zápisy z pozorování chování žáků, sbírá práce žáků, shromažďuje přípravy na vyučování aj. Není třeba se při tom bát nedostatků a obtíží. Nová praxe se nikdy nerozvíjí bezkonfliktně. Je nutné naopak pečlivě promýšlet a analyzovat konfliktní situace, hledat příčiny nesnází i cesty jejich překonávání.

Trvalá pozornost k analýze inovačních zkušeností vede často k tomu, že **praktická pedagogická činnost učitele se stává experimentující**. Toto experimentování se organicky spojuje se zdokonalováním vlastní práce. Výsledkem veškeré této činnosti mohou být konference školy, účast na setkáních učitelů řady škol, pedagogických společností, zveřejňování získaných poznatků a výměna zkušeností v tisku aj. Analýza a zobecňování vlastních zkušeností se tak dostávají do širší výměny zkušeností v pedagogické veřejnosti.

Zobecňování didaktických zkušeností má velký význam i pro rozvíjení didaktické teorie. V tvořivé činnosti učitelů se obecné teoretické poznatky konkretizují a zpřesňují. Propracovávají se jejich nové aspekty, varianty, detaily, odpovídající podmínkám proměnlivých pedagogických situací. Zobecňování didaktických zkušeností učitelů se tak stává zdrojem nových faktů, odhaluje nové formy realizace obecných teoretických idejí a konkretizuje je, vede k novým hypotézám, ke kritické analýze převládajících názorů. Rozšiřuje nezřídka předmětnou oblast disciplíny, umožňuje zdokonalování stávající teorie nebo usnadňuje vytváření teorie nové.

Členění výzkumů na kvantitativní a kvalitativní

V posledních desetiletích se v sociálních vědách i v pedagogice a didaktice prosazuje členění výzkumů (i metod) na kvantitativní a kvalitativní (Gudjons, 1993; Gavora, 2000). V čem spočívají základní charakteristiky těchto skupin metod? **Empirické metody** (vědecké pozorování, dotazování, experiment atd.) **jsou těsně spjaty s kvantitativními analýzami**. Při tomto empirickém zkoumání se výzkumník snaží vysvětlit příčinné vztahy na základě kvantitativního zpracování dat. Hypotézy musí být operacionálně definovány. To umožňuje kvantifikaci a statistické zpracování získaných údajů. Proto se hovoří o kvantitativních metodách nebo výzkumech kvantitativních. Potřeba rozsáhlejšího uplatňování kvantifikace vede k tomu, že nezbytnou součástí přípravy studujících a mladých vědeckých pracovníků v pedagogických vědách se stávají základní dovednosti v používání nejvýznamnějších postupů a technik pedagogické statistiky. Tyto metody mají nesporně velký význam pro vědecké řešení didaktických problémů. Vysoce se hodnotí jejich přesnost, kontrolovatelnost a zobecnitelnost výsledků. V současnosti jsou zároveň překonávána ta stanoviska, která absolutizují kvantifikaci a vidí pouze v ní záruku vědeckosti. Upozorňuje se na její meze. Např. jednostranná analytičnost a izolace od kontextu vzdalují výzkum od reálného života a tím redukovat jeho poznávací možnosti.

Kvalitativní výzkumné metody překonávají jednostrannosti kvantifikujících přístupů a prohlubují pohled na didaktické procesy. Jde např. o nestrukturované nebo méně strukturované pozorování, o kvalitativní či psychoanalyticky orientované interview, o analýzu dokumentů, autobiografií a biografií, dopisů, různých protokolů

a zpráv, o případové studii, o projektivní techniky (např. doplňování neúplných vět, příběhů), o užití inscenačních metod, simulačních her aj. Výzkum založený na těchto metodách se chápe jako sociální interaktivní proces, v němž se uplatňuje i aktivní role výzkumného pracovníka. Chce porozumět výchovným a vzdělávacím procesům i jednatému člověku. Např. při výzkumu vyučování se činnost učitele nenazírá pouze jako objekt měření. Výzkumník vidí učitele jako jednatící subjekt v pedagogickém vztahu. Důraz se klade na popis zkoumaných jevů a situací. Výzkumný pracovník postihuje určitou situaci a konkrétní situační souvislosti, konkrétní kontext všedního dne života školy i žáků a snaží se mu porozumět. Vztah k praxi je zde velmi těsný.

Ke kvalitativním metodám náleží i hermeneutické metody. V minulosti představovaly velmi významný proud didaktického myšlení (H. Nohl, W. Klafki). V současnosti se tyto přístupy nově aktualizují (H. Gudjons, F. W. Kron). Hermeneutika původně znamenala umění interpretace literárních textů. **V pedagogice a didaktice jde o interpretaci procesů vzdělávání i výchovy a porozumění těmto procesům.** Např. nedostatek koncentrace žáka 4. třídy při matematickém testu má své důvody, které lze zjistit a vysvětlit (lhostejně). Učitel se však musí snažit také tomuto chování žáka porozumět – porozumět smyslu (např. strach ze selhání). Důležitý je při tom pojem „hermeneutický kruh“. To znamená, že k jevu přistupujeme s tzv. předporozuměním. To jest s určitými zkušenostmi (např. víme, co je test, jsme si vědomi jeho důležitosti pro žáka v daném pololetí). Dílčí projevy chování žáka chápeme v celkové zkouškové situaci a tak prohlubujeme své poznání a porozumění zjištěným faktům (Gudjons, 1993, s. 55–56). Hermeneutické postupy zdůrazňují nikoliv pouze produkt, ale proces poznávání, který vlastně není nikdy uzavřen.

Speciálním druhem kvalitativního pedagogického výzkumu jsou postupy školní (pedagogické) etnografie (Kučera, 1992). Školní etnografie v souladu se symbolickým interakcionismem (Mead, 1972) chápe socializaci tak, že se já dívám na sebe z pozic druhého a postupně získávám schopnost sociální interakce: rozumím typickým situacím a svými akcemi je udržuji, upevňuji, přetvářím ke svým cílům. Školní etnografie je blízká sociologii denního života. Chápe školu jako místo, kde spolu žáci i učitelé žijí. Etnografický princip ve vyučování spočívá v tom, pochopit hledisko druhého (např. žáka). Používá takových metod, jako je zúčastněné pozorování, které se provádí v přirozených podmínkách školy a třídy, nestrukturované (etnografické) interview, analýza produktů činnosti žáků i učitele. Etnografické studie v didaktice vlastně představují mikrostudie třídy nebo školy.

Metodologicky podnětný je právě komplexní přístup, postihující široký kontext života školní reality (reality třídy). Sledují se vzájemné interakce členů třídy, kteří zároveň tuto realitu utvářejí. Při interpretaci této reality se uplatňují i vztahy mezi badatelem a členy prostředí. Vstupují přímo do výzkumných zjištění. Etnografická metodologie se často staví do protikladu s kvantifikujícími přístupy. Jako základní kritická námitka se připomíná především problém zobecňování a zobecnitelnosti etnografických zjištění.

Omezenost všech kvalitativních metod, jak uvádějí jejich kritici, spočívá v nepřesnosti, v neopakovatelnosti a neprověřitelnosti jejich výsledků, v přílišné subjektivnosti zjištěných dat a výsledků výzkumu, v omezené zobecnitelnosti získaných dat. **V současné době se ukazuje jako významné překonávat jednostrannosti obou skupin.** V konkrétních výzkumech jde o jejich kombinaci, spojování v systému výzkumných metod, v závislosti na formulaci problému a cíli výzkumu. Konkrétní cha-

rakteristiku jednotlivých výzkumných metod i technik, jejich používání nalezne čtenář v literatuře starší (Kerlinger, 1972; Skalková a kol., 1983) i novější (Maňák a kol., 1994; Pelikán, 1997; Gavora, 2000 aj.).

Výzkumy lze rozlišovat podle různých kritérií. V závislosti na stanoveném cíli a úkolech může výzkum postihovat svůj předmět v **různé míře úplnosti**. Z tohoto hlediska rozlišujeme výzkumy dílčí (speciální) a výzkumy komplexní. **Dílčí výzkumy** umožňují analyticky pronikat do výchovných a vzdělávacích procesů, hlouběji poznávat a osvětlovat jejich jednotlivé aspekty. K těmto výzkumům náleží většinou i výzkumy spjaté s přípravou různých diplomových prací studujících pedagogiku. **Výzkumy komplexní** naproti tomu zkoumají objekty z různých hledisek. Komplexní přístup se často opírá o kolektivní práci, předpokládá týmový přístup, jehož se účastní teoretičtí i praktičtí pracovníci různého profilu. Při řešení otázek výchovy a vzdělávání se v současné době komplexní přístup stává velmi aktuální.

Z hlediska funkce v procesu poznávání rozlišujeme výzkumy základní a výzkumy aplikované. Pojmem **základní (badatelský) výzkum** označujeme výzkumnou činnost, která se orientuje na řešení klíčových teoretických problémů. Pracuje obvykle s dlouhodobější perspektivou, neorientuje se většinou na okamžité praktické využití. Pojmem **aplikovaný výzkum** označujeme výzkumnou činnost, která staví do popředí využití teoretických výsledků v konkrétních podmínkách praxe. Tyto konkrétní podmínky zasahují výrazně do vlastního řešení problému. Obojí, badatelský i aplikovaný výzkum, má pochopitelně vztah k praxi. Jde spíše o rozdíly ve stupni a bezprostřednosti tohoto vztahu. Nelze striktně oddělovat od sebe tyto dvě stránky vědecké činnosti. Jejich vztahy jsou velmi pružné. Zkoumání určitých problémů může měnit své místo i roviny. Proporcionální rozvoj základního (badatelského) a aplikovaného výzkumu je podmínkou účinného uplatňování pedagogické teorie ve výchovné a vzdělávací praxi.

Otázky a úkoly:

- Do jakých základních skupin lze rozčlenit výzkumné metody?
- V čem vidíte možnosti a meze při využívání metod těchto skupin?
- Nalezněte v pedagogickém časopise příklad studie založené na empirickém výzkumu. Podejte její rozbor. Všimněte si, jak jsou uplatňovány základní etapy empirického výzkumu.
- Naplánujte výzkumy na téma „Vzájemný vztah učitele a žáků při vyučování“ (téma je formulováno úmyslně široce, aby bylo možno v jeho rámci přesněji vymezit více výzkumných problémů).

ZÁKLADNÍ LITERATURA

- Dostál, A. M.:* Teoretická východiska didaktiky obecné a speciální. In: K základním problémům obsahu vzdělání. Praha, SPN 1975, s. 113–136.
- Horák, F.:* Didaktika základní a střední školy. Praha, SPN 1985.
- Gavora, P.:* Úvod do pedagogického výzkumu. Brno, Paido 2000.
- Chlup, O.:* Středoškolská didaktika. Brno, nákladem společnosti Nových škol 1935.
- Kádner, O.:* Základy obecné didaktiky. Kapitoly v díle II. (1925) a III. (1926). Praha, Unie.
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol.:* Školní didaktika. Praha, Portál 2002.
- Komenský, J. A.:* Velká didaktika. In: Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. I. Praha, SPN 1958, s. 41–281.
- Lindner, G. A.:* Všeobecné vyučování. Vídeň, nákladem A. Pichlera 1887.
- Maňák, J.:* Nárys didaktiky. Brno, Masarykova univerzita 1995.
- Mužík, J.:* Andragogická didaktika. Praha, Codex Bohemia 1998.
- Palán, Z.:* Základy andragogiky. Praha, Vysoká škola J. A. Komenského 2003.
- Palán, Z.:* Výkladový slovník. Lidské zdroje. Praha, Academia 2002.
- Pavlík, O.:* Didaktika. Bratislava, Štátne nakladateľstvo 1949.
- Pelikán, J.:* Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha, Karolinum 1998.
- Pešek, Z. a kol.:* Didaktika. Praha, SPN 1964.
- Peterssen, W. H.:* Učebnica všeobecnej didaktiky (překlad z němčiny). Bratislava, SPN 1993.
- Skalková, J.:* Pedagogika a výzvy nové doby. Brno, Paido 2004.

II. ČÁST

VZDĚLÁNÍ V DIDAKTICKÉM SYSTÉMU

2. VZDĚLÁNÍ V DIDAKTICKÉM SYSTÉMU

Koho pokládáme za vzdělaného člověka? Jak se dějinně proměňují cíle vzdělání a jeho funkce? Které významné vzdělanostní syntézy nalézáme v minulosti? Souhlasíte s tvrzením, že se vzdělání v současnosti stává motorem ekonomického a sociálního rozvoje? Lze podle vašich zkušeností dnes pozorovat tendence směřující k utváření nové syntézy vzdělání, která bude odpovídat kultuře tohoto tisíciletí? Co může učitel vyvozovat pro svou konkrétní každodenní práci, jestliže důkladně promyslí následující obecné tvrzení: vzdělání pomáhá mladé generaci i dospělým porozumět kulturní tradici, v níž žijí, a zároveň jim otevírá budoucnost?

2.1 VZDĚLÁNÍ, JEHO CÍLE A POJETÍ

Analýzou jevů, které představuje vzdělání, se zabývá celá řada disciplín. Ze svých hledisek je studuje filozofie, ekonomie, sociologie, psychologie, pedagogika. Je také významnou součástí pojmového systému didaktiky. **V pedagogice i didaktice má pojem vzdělání dlouhou tradici. Obecně lze říci, že jádro problematiky vzdělání se vztahuje k celistvé osobnosti člověka.** Výraz vzdělaný člověk vyjadřuje kvalitu osobnosti odpovídající kultuře dané epochy. Dnes za vzdělaného nepokládáme toho, kdo si osvojil pamětně sumy encyklopedických poznatků. **Předpokládáme, že spolu s osvojením systému určitých vědomostí a dovedností chápe vzdělaný člověk vztahy mezi poznatky, získal dovednosti používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, dovednosti dalšího sebevzdělávání. Vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Tyto postoje nalézají svůj odraz ve schopnosti kritického uvažování, v praktických životních názorech a jednání.**

V didaktických souvislostech chápeme vzdělání jako **výsledek** procesů, které se záměrně, soustavně a organizovaně rozvíjejí při vyučování. Tím ovšem nepopíráme význam vzdělávacích procesů mimo vyučování, jejichž specifickou problematikou se daná učebnice nezabývá. Výraz **vzdělávání** v těchto didaktických souvislostech je používán tehdy, chce-li se zdůraznit právě **procesuální stránka**. V procesu vzdělávání rozvíjí člověk svou individualitu, své schopnosti orientovat se v množství uvažovaných pohledů. Rozvíjí své vlastní zkušenosti, logické myšlení, proniká do mezilidských vztahů. Prostřednictvím vzdělání si utváří porozumění pro kulturu, ve které žije, pro její kontinuitu i proměny. Zároveň si rozvíjí vnímavost pro odlišné kultury a chápání jejich hodnot. Pojmy vzdělání a vzdělávání nelze ztotožňovat s pouhou informovaností, s mnohovědním ani s pojmem odbornost. Představu o vzdělávání nelze také redukovat na jakýsi technologický proces.

V obecném cíli vzdělání jsou vyjádřeny potřeby společnosti i jednotlivce. Vzdělání přispívá k zajišťování kontinuity společenského vývoje. Předpokládá vždy určitý výběr z kultury dané epochy. Vytváří předpoklady pro to, aby se jednotlivec mohl úspěšně začleňovat do společenského a kulturního života i do pracovního

procesu. Přitom konkrétní funkce vzdělání jsou těsně spjaty se sociální strukturou společnosti.

V tomto smyslu známý francouzský školský reformátor P. Langevin soudí, že vzdělaný člověk musí být schopen postihnout svou dobu a sám se začlenit do perspektiv jejího úsilí (1947, s. 173).

Kategorie vzdělání je historicky podmíněna. Proto je nutno cíle, obsah i funkci vzdělání stále znovu analyzovat a objasňovat v měnícím se společenském vývoji, konkretizovat je v určitých společenských podmínkách. Zároveň je výklad kategorie vzdělání těsně spjat s aspekty, které vyjadřují pohled na člověka, pojetí člověka dané epochy. To má zásadní význam i pro řešení didaktické problematiky. **Historicko-srovnávací analýzy potvrzují, že pro cíle, funkce i obsah vzdělání jsou především významné ekonomické faktory.** Vztahy k ekonomice nelze však chápat zjednodušeně pouze jako přímou závislost. Spolu se sociálně-ekonomickými se uplatňují faktory politicko-kulturní. Vzdělání zároveň naopak působí aktivně jako stimulace sociálně-ekonomického a kulturního rozvoje společnosti (Pařízek, 1996, s. 22–26). **Současné společenské procesy se charakterizují některými podstatnými a dlouhodobými tendencemi, jako jsou:**⁴

- pluralizace životních forem a sociálních vztahů,
- změny ve světě v důsledku nových technologií a médií,
- ekologické problémy,
- demografický vývoj a důsledky imigrace,
- internalizace životních poměrů,
- změny v hodnotových představách a orientacích.

Předpokládá se, že tyto tendence budou perspektivně ovlivňovat představy o vzdělávací orientaci. Pro rozvíjení cílů vzdělávání a jejich didaktických souvislostí je důležitý důraz:

- na jednotu osvojování vědění a celostní rozvíjení osobnosti, na rozvíjející a výchovnou funkci vyučování, na jeho sociální roli;
- na některé nové dimenze obsahu vzdělávání (ekologie, multikulturní orientace aj.), na široké pojetí kvality přípravy (kompetencí), které překonává meze jednotlivých předmětů, rozšiřuje představy o profesní složce, nově utváří vztahy mezi všeobecným a odborným vzděláním;
- na učení, které využívá sociálních zkušeností žáků, pomáhá jim řešit osobní i společenské otázky každodenního života, jeho konfliktní situace, rozvíjí citlivost pro soudobé i budoucí problémy společnosti, vede k praktickému používání získaných vědomostí;
- na kulturu učení a vyučování, které rozvíjí dovednosti kritického myšlení, řešení problémů, tvořivosti v činnostech praktických i teoretických, vede k osvojování

⁴ Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995, s. 23

soudobých informačních technologií, rozvíjí potřebu i dovednosti dalšího sebevzdělávání.

Podrobnější výklad o perspektivních trendech vzdělávání je podán v kapitole 2.7.

Hlubší chápání nových tendencí ve vzdělávání přelomu tisíciletí předpokládá promyslet:

- jak se utvářely koncepce vzdělání v minulosti, proč a v čem byly překonány;
- které prvky zůstávaly živé a přecházely do nových teorií a praxe.

Představa o minulém vývoji obohacuje chápání současného stavu a přispívá k tvorbě nových perspektiv vzdělávání. Jak píše G. Mialaret: „...je třeba dát pojmu vzdělání obsah, který by byl v souladu s moderní situací, aniž tím opomíjíme přínos minulosti“ (1970, s. 61).

Zdrojem vzdělávacích obsahů jsou rozličné sféry společenského života: oblast vědy a její metody, technika, filozofie, náboženství, umění, péče o tělesnou kulturu a zdraví, pracovní činnosti a praktické zkušenosti. V různých historických etapách sociálně-ekonomického a kulturního vývoje vystupují různou měrou do popředí některé z těchto zdrojů, rozličně se utváří i jejich vzájemný vztah. **Vzdělání lze získat rozličnými cestami:** nejenom ve školských zařízeních, ale také cestou sebevzdělávání, prostřednictvím práce a praktických činností, účasti v životě společnosti, prostřednictvím moderních informačních prostředků.

Otázky a úkoly:

- Promyslete si, proč odpověď na otázku, jaká vzdělanostní koncepce bude odpovídat kultuře přelomu tisíciletí, předpokládá vědět, jak se utvářely koncepce vzdělávání v minulosti, proč a v čem byly překonávány? Čím obohacují představy o minulém vývoji chápání současného stavu a přispívají k tvorbě nových perspektiv vzdělávání?
- Které charakteristiky současného společenského vývoje vyvolávají potřebu změn v obsahu i pojetí vzdělání? Proč pojetí vzdělání má zásadní význam pro celý didaktický systém?
- Zamyslete se nad myšlenkou známého francouzského pedagoga G. Mialareta: „...úplné vzdělání je totiž stavem, kterého nelze nikdy dosáhnout. Jinak řečeno, sám pojem vzdělání v sobě zahrnuje dynamický proces zdokonalování a vzdělaný člověk je v podstatě ten, kdo usiluje stále se vzdělávat“ (1970, s. 64). Pokuste se ji interpretovat.

2.2 HISTORICKÝVOJOVÉ PROMĚNY CÍLŮ, OBSAHŮ A FUNKCE VZDĚLÁNÍ

Utváření obsahu vzdělání v antickém starověku

Pozoruhodná vzdělávací koncepce vznikla v antickém starověku. Osvobození od těžké práce, kterou vykonávali otroci, umožnilo svobodným občanům pěstovat teoretické vědění a myš-

lení. V době rozkvětu aténské otrokářské demokracie sofisté v 5. století před n. l. vytvořili obsahově ucelené vzdělání pro svobodné řecké občany. Pomáhalo to účastnit se aktivně a účinně politického života.

Z hlediska intelektuálního bylo v obsahu antického vzdělání důležité tzv. **kvadrivium**, které zahrnovalo studium aritmetiky, geometrie, astronomie a múziky. Cílem tohoto teoretického vědění bylo hledání cesty k poznání ideálního věčného řádu světa a úsilí začlenit se do něho, najít v něm oporu. Spolu s tím se utvářelo tzv. **trivium**. Obsahovalo studium gramatiky, rétoriky a dialektiky. Nabývalo stále na významu s demokratizací života v řeckém státě. **V období helénizmu (3. století před n. l.) vznikla spojením obou částí vzdělanostní soustava zvaná sedmero svobodných umění (septem artes liberales). Ta v dalším vývoji přešla do středověku. Zvláště hodnota trivia byla uznávána. Po staletí také bylo významnou složkou vzdělání. Menší význam se přikládal kvadriviu.**

Důležitou součástí obsahu vzdělání byla tělesná výchova. Měla především vojenský význam. Avšak Řekové pěstovali hry (zvláště zápasnictví) i pro cíle morální a estetické. V duchu ideálu **kalokagathie** spojovali dobro, pravdu a krásu. Zdůrazňovali přiměřenost a všestrannost, správné proporce mezi tělesnou a intelektuální výchovou, rovnoměrné rozvíjení všech stánek osobnosti. I v múzice (patří sem hudební melodie, tanec, určité aspekty básnictví) šlo o rytmickou symetrii a harmonii.

Charakteristickým rysem pojetí antického vzdělání bylo především odtržení teoretického vědění, duševní činnosti od činnosti praktické, tělesné práce. Význam vzdělání se nespatoval v užitečnosti, nebylo to vzdělání ve smyslu přípravy pro praktickou činnost. Tuto myšlenku vyjádřil např. Aristoteles, když tvrdil, že vzdělání „se má synům dát ne proto, že by bylo užitečné a potřebné, nýbrž proto, že je ušlechtilé a krásné“. Vzdělání, jako výsada svobodného občana, sloužilo ke kultivaci osobnosti a netýkalo se otroků. Jeho funkcí bylo zachovávat a upevňovat ten stav, který odpovídal otrokářskému systému řecké společnosti.

Uvedenou koncepci vzdělání v podstatě přejali i Římané. Světovládný Řím potřeboval dostatek úřednictva pro státní správu. Římané, kteří se učili u Řeků, se nezajímali tolik o poznávání přírody, spíše o vítězství nad člověkem a o správu jeho věcí. Jejich výchovným ideálem bylo **vychovávat řečníka, který by ovlivňoval veřejné mínění. Vznikaly proto školy rétorů. Ty poskytovaly i vyšší vzdělání politické.** K řeckému obsahu připojili Římané řecký jazyk, který jim měl otevřít bohatství řecké kultury. **M. F. Quintilianus** (asi 38–98 n. l.) ve svém díle *Základy rétoriky* věnoval hlavní pozornost otázkám vyučování. **Toto dílo lze chápat jako první didaktiku.** Jeho didaktické názory měly velký ohlas zejména později v období renezanace.

Scholastika a koncepce vzdělání ve středověku

Mezi pojetím vzdělání řecko-římského světa a raným křesťanstvím, kde obsah vzdělání utvářela křesťanská morálka a církevní látka, existovaly z počátku protiklady a napětí. To se projevovalo v původním prostém odmítání řecko-římské vzdělanosti. Vyjadřuje je známý výrok Tertulliána (160–220): „My křesťané nepotřebujeme žádnou vědu.“ Další vývoj šel přes mnohé kritiky, různá kompromisní řešení až k určité syntéze. Síla řeckého trivia byla postupně využívána jako spojenec křesťanské filozofie (Tomáš Akvinský, nar. 1225). A tak srážka náboženského hnutí s antickou vzdělaností vyústila k tomu, že náboženství vzalo do svých služeb vše, co se mu zdálo potřebné.

Vytvořila se nová ucelená koncepce vzdělání náboženského charakteru. Opírala se o autoritativní literární dokumenty se silnými asimilovanými i neasimilovanými složkami antickými. **Její jádro tvořilo trivium a kvadrivium. Hrály ovšem služebnou roli vůči náboženství. Gra-**

matika měla učit správně číst, psát a rozumět Písmu, rétorika rozebírala sloh Písma a učila kázání, geometrie byla důležitá pro církevní architekturu, aritmetika a astronomie měly význam pro vypočítávání církevních svátků aj. Mladá generace si osvojovala obsah Písma a materiálů církevních otců, získávala uzavřený, ucelený systém vědění, který vytvářel statický obraz světa. Světskou část realit tvořily poznatky obsažené ve spisech antických učenců, Aristotela, K. Ptolemaia aj., které ovšem byly přehodnoceny scholastikou.

Scholastika jakožto křesťanská filozofie, školská učenost, představovala světový názor, o němž se vše opíralo. Vznikla z úsilí zdůvodnit články víry a křesťanská dogmata rozumem, obhájit je, sloučit vědu s náboženstvím. Její metodický postup spočívá v dialektické konfrontaci argumentů „pro“ a „proti“ určitému názoru. Základním prostředkem vyučování byla znalost středověké latiny, upravené pro potřeby církve. Latina byla jazykem školským i vědním. Každý vzdělanec si ji musel osvojit jako obecný dorozumívací jazyk.

Doslovně se tradovaly církevní texty, od nichž nebylo možné se odchýlit. Vyučování se proto především orientovalo na paměť. Metoda, jíž se používalo, se opírala hlavně o postupy deduktivní. **Do popředí vystoupilo slovní, verbální, knižní vzdělání. Na rozdíl od antické harmonie byla zdůrazňována především složka nábožensko-mravní, kdežto ostatní složky, především tělesná, byly potlačeny.** Odpovídalo to supranaturalistickému cíli, který byl položen do přípravy pro onen svět. A toto pojetí vzdělávacích obsahů, které mělo v podstatě nazírací charakter, i základní metoda, které se užívalo, panovaly na univerzitách i na středních školách partikulárních a ovlivňovaly školství po další staletí.

Vedle uvedené vzdělávací koncepce se odlišně rozvíjel **obsah rytířské výchovy**. V přípravě světských feudálů vystupoval do popředí fyzický rozvoj a získání dovedností, jako jezdit na koni, plavat, střilet z luku, zápasit, lovit. Předpokládalo se osvojení zdvořilého a uhlazeného chování, dvornosti k paním. Učili se zpěvu a hudbě, skládat básně a hrát v šachy. Znalosti čtení a psaní nebyly nutné. **Děti rolníků** byly nadále vzdělávány a vychovávány spoluúčastí v práci rodičů. Lidová moudrost se předávala z pokolení na pokolení v pohádkách, pověstech, v příslovích a pořekadlech. Významným prvkem poučení lidu byla i kázání, zejména potulných kazatelů žebrevých řádů. Speciální poslání mělo vyučování katechizmu na farách. Farní školy byly pouze ve městech a větších obcích.

V dalším vývoji, ve 12. a 13. století, se objevovaly některé nové prvky. Uplatňovaly se tu změny v důsledku studia nových řeckých a arabských pramenů, působil vliv kvetoucích měst a jejich obchodu, rozvoj peněžnictví, ale i vývoj vědních disciplín jako matematiky a astronomie. Tyto nové obsahy nalézaly svůj výraz ve **středověkých encyklopediích**. Významné pro 13. století je, že tyto encyklopedie (vznikaly v severní Itálii) byly určeny laikům a byly psány v jazyce národním. Začaly se tu tedy již uplatňovat zájmy o **vzdělávání měšťanů**. Víra a vědění, teologie a světské vědy tu stály vedle sebe a reprezentovaly dvojí pravdu.

Školství se rozvíjelo především v rámci církve (školy klášterní, farní, katedrální) a pod jejím vlivem. Postupně však stále více podporovala rozvoj školství a vzdělání města. Byly to především školy partikulární, které poskytovaly všeobecnou přípravu pro školy vysoké. Je třeba si ovšem uvědomit, že ve středověku nebyla ještě přesná hranice mezi jednotlivými stupni škol, jak je to běžné v současné době. Nebyla tedy ani přesná hranice mezi univerzitou a školou partikulární. Fakulta artistická, která byla součástí univerzity, podávala všeobecně vzdělávací základ a navštěvovali ji žáci mezi 15.–20. rokem věku. Také obsah a metoda práce odpovídaly vyššímu stupni střední školy v našem smyslu. Museli jí projít všichni, kteří chtěli studovat odborně na univerzitních fakultách (teologické, právnické, medicínské).

Členitější sociální struktura středověké společnosti s sebou přinesla i diferencovanější podoby vzdělávacích možností. Vždy však bylo toto vzdělávání zaměřeno k vládnoucím a vlivným vrstvám společnosti, ať už šlo o feudály, představitele církve, nebo bohatnoucí měšťanstvo. Příprava řemeslníků nebo rodinná výchova mládeže zemědělců poskytovaly určitou úroveň **vzdělávání především na základě účasti v práci dospělých**, na základě praktických činností a zkušeností.

Humanistické vzdělání jako nová vzdělanostní syntéza

Ve společenském vývoji 14. a 15. století se objevují podstatné změny. Nastupuje období, kdy dochází k prvotní akumulaci kapitálu, začínají se rozvíjet manufaktury a dále ožívá obchod. Staré středověké vzdělání, které bylo především zaměřeno na přípravu kněží, přestávalo být funkční. Šlechta i bohatnoucí městské kruhy potřebovaly vzdělání, které by přinášelo vyšší světskou kulturu a bylo by více obráceno k potřebám světského života. A tak nutně dochází ke změnám vzdělávacích obsahů. Kritéria pro nové pojetí života a pak i pro novou koncepci vzdělání byla nalezena v původních hodnotách antické kultury, v myšlení Řeků a Římanů (F. Petrarka, 1304–1374).

Renezance, rozvíjející se od 14. století, přináší nový pohled na život a spolu s tím i nové pojetí vzdělávacích obsahů. Vytvořila si svou novou vzdělanostní syntézu, kterou představovalo humanistické pojetí vzdělání. Zájem středověku o zbožnost a posmrtný život se přesunuje k zájmu o reálný život pozemský, o plné prožití života na této zemi, k úsilí pochopit a žít jeho krásu a plnost. Starověký ideál dobře vyváženého obsahu vzdělání byl vlastně ve středověku zapomenut. Renesance, která se bouřlivě rozvíjela především v 15. a 16. století, obnovuje snahy o vyváženost mezi tělesnými, intelektuálními, estetickými a morálními aspekty vzdělávacích obsahů. Vytlačuje scholastiku z obsahu vzdělání. Také středověká latina, přizpůsobená potřebám živého jazyka, se nahrazuje latinou klasickou, zavádí se i řečtina. Nová koncepce humanistického vzdělání se ovšem utváří v ostrém boji s přežívající scholastickou filozofií a jejími představiteli. Jádrem humanizmu tvoří snaha vníknout do krás antické literatury. S nadšením se studují filozofičtí myslitelé řečtí a římstí, objevují se dříve neznámí středověcí autoři. Byl projevován zájem nejen o antická díla básnická, studovala se i matematika, přírodní vědy a politické myšlení. Pozornost vzbuzovala také díla odborná, stavitelská, lékařská, díla svědčící o řemeslné vyspělosti antiky.

Z hlediska intelektuálního bylo stále hlavní trivium. Z něho nejdůležitější se stala gramatika. Znalost řecké a latinské gramatiky byla totiž nezbytná pro studium řeckých a římských klasiků. Proto se **velká pozornost věnovala filologii a filologické metodě.** Jazyková výuka měla vést k zdokonalování ve vyjadřování ústním i písemným. Z děl starých mistrů se ovšem čerpaly i **podněty estetické a morální**, neboť se jevila jako ideál lidskosti. Přinášela i vzory kritického a nezávislého myšlení. Kvadrivium bylo i nadále hodnoceno nízko. Uplatňuje se tu tradicionalismus, nepochybně pod silným vlivem církve. Ovšem toto tradiční pojetí vzdělávacích obsahů pozdní renesance začíná postupně být v rozporu s obdobím vědeckých objevů (Galileo Galilei, K. Kolumbus, M. Koperník, J. Kepler) a novými vědeckými poznatky.

Proti uniformnímu vzdělání středověku se utváří vzdělání individuální. Nehlásá již především křesťanskou pokoru, ale **vede k osobnímu sebevědomí a k uplatňování ve veřejném životě.** **Představy o humanistickém vzdělání nabývaly ovšem různých podob.** Jedna z významných tendencí požadovala, **aby mládež vedle humanistických studií zaměřených na klasické jazyky poznávala i skutečnost, život kolem sebe, přírodu.** Představitelem tohoto proudu byl především François Rabelais (1490–1552), který své myšlenky vyložil v díle *Gargantua a Pantagruel*. Druhý směr se výrazně soustřeďuje především ke studiu klasické literatury. Zdůrazňuje nutnost poznat život a vědění starověku na základě studia klasických spisů. **Veškeré vyučování se soustřeďuje kolem latiny a studia klasické literatury.** I věcné učení je jí podřízeno. Např. je nutno znát různé