

VYUČOVÁNÍ A VÝUKA

TOMÁŠ JANÍK

Pojmem vyučování označujeme specifický druh pedagogického jednání, které směřuje k podpoře učení žáků. Je záměrnou a plánovanou aktivitou, při níž učitel poskytuje žákům podněty (např. informace, příklady, úlohy) s cílem rozvíjet jejich znalosti, dovednosti, kompetence a jiné dispozice či potenciality. Vyučování je současně morální aktivitou, neboť se při něm rozvíjí postoje žáků a jejich hodnotové orientace k učení, ke škole, ke světu a k dalším lidem. Vyučování vždy předpokládá určité rozdělení rolí učitele a žáků. Existuje mnoho metafor, které tyto role přiléhavě vystihují: učitel jako řemeslník, umělec, výzkumník; žák jako tabula rasa, prázdná nádoba, konstruktér svých znalostí atp. Tyto metafory naznačují, že pojetí vyučování a učení, stejně jako pojetí role učitele a žáka může být různé.

Proměny pohledů na vyučování

V průběhu dějinného vývoje byla vytvořena řada modelů a teorií, jež z různých perspektiv popisují a objasňují podstatu toho, co nazýváme vyučováním:

- J. A. Komenský (1592–1670) ve své Didaktice analytické říká: „správně vyučovat znamená způsobovati, aby se žák učil hbitě, s chutí a důkladně“, a k rolím učitele a žáka dodává: „žáku přísluší práce, učiteli řízení“ (Komenský 2004, s. 13 a 19).
- Vztah mezi učitelem, žákem a učivem vyjadřuje také didaktický trojúhelník německého pedagoga J. F. Herbarta (1776–1841), jehož teorie vyučování je postavena na pojmech formální stupně poznávání a artikulace výuky. Autor vycházel z přesvědčení, že každé poznávání musí projít čtyřmi formálními stupni (jasnost, asociace, systém, metoda), a s ohledem na to je třeba výuku artikulovat, tj. metodicky uspořádat.
- Důraz na procesuální stránku vyučování položil také J. Dewey (1859–1952), který ho chápal jako řešení problémů. Klíčovými pojmy Deweyovy teorie vyučování jsou učení prostřednictvím jednání, zkušenost, praxe.
- Ve střední Evropě sehrály významnou roli práce německého pedagoga W. Klafkiho (*1927), který ve své teorii vyučování zdůraznil kategorii vzdělávacího obsahu. Významné jsou jeho práce věnované didaktické analýze učiva (Klafki 1967). Švýcar H. Aebli (1923–1990) koncipoval psychodidaktickou (konstruktivistickou) teorii vyučování, která vychází z teorie kognitivního vývoje J. Piageta (1896–1980). Aebli chápe vyučování jako vytváření učebních situací, v nichž žáci mohou konstruovat své znalosti na základě operací s objekty a relacemi. Konec 20. století přinesl explozivní rozmach teorií vyučování, přičemž společným východiskem řady z nich je právě konstruktivismus.

Vyučování – podobně jako další edukační aktivity (výchova, výcvik atp.) – vyrůstá ze starostlivosti starší generace o generaci mladší. Přílehavě to vyjadřuje obraz v Komenského díle *Orbis sensualium pictus*, kde se dospělý ujímá role průvodce dítěte se slovy: „Pojď sem, dítě, uč se moudrým býti.“ Vyučování tradičně provozuje starší generace ve snaze napomáhat mladší generaci osvojit si kulturu společnosti, v níž vyrůstá, a toto tvrzení platí také obráceně – mladší generace se stará o generaci starší (srov. vzdělávání seniorů, univerzita třetího věku atp.).

V moderním pohledu je vyučování nazíráno jako celistvý proces, který sestává z řady komponent. Je nasměřováno k podpoře učení a vedeno určitými cíli. Odvíjí se od konfrontace s určitým věcným obsahem (učivo). Je pro něj charakteristická interakce mezi učiteli a žáky. Odehrává se v určitých podmínkách (místních, časových a jiných), uplatňují se při něm určité výukové metody, organizační formy, didaktické prostředky a média (srov. Skalková 2007, Průcha 2002, Maňák 2003).

Vyučování v širším a užším pojetí

Přestože vyučování je zpravidla spojováno se školou, pojem lze chápat v několika rovinách (Steindorf 2000, s. 39–40):

- V nejširším smyslu jím můžeme označit každé působení, jehož důsledkem je rozvíjení znalostí, dovedností, kompetencí, postojů či jiných dispozic nějakého člověka. Takové působení může být i nezamýšlené či náhodné. Metaforicky lze říci, že „vyučuje i život“, který neustále „dává nějaké lekce“.
- V širším slova smyslu se vyučování vztahuje k více či méně úmyslnému působení, které si však nenárokují školní charakter. V tomto smyslu se role vyučujících ujali velcí představitelé náboženství (např. Kristus, Budha), proroci a kazatelé. Takové vyučování se vztahuje zejména k mimoškolním vzdělávacím aktivitám (např. edukační model „mistr-učeň“, domácí vzdělávání atp.).
- V užším smyslu je za vyučování považováno každé záměrné, reflektované a metodické ovlivňování učebního procesu. Jde zejména o rozvíjení znalostí, dovedností, kompetencí, postojů či jiných dispozic žáků ve škole. Školní vyučování se odehrává specifickou formou – při výuce.
- V nejužším slova smyslu je vyučování slovně-názorným prezentováním jistých poznatků (vyučování ve smyslu akademického přednášení – z lat. *docere* = učit).

Vyučování nebo výuka

Široké vymezení pojmu vyučování s sebou přináší jisté problémy. Hlavním z nich je přesah pojmů vyučování a výuka. J. Skalková (2007, s. 118) k tomu uvádí: „V posledních letech se začalo používat termínu výuka a vyučování ve dvou jemně odlišených významech. Pojmu vyučování se připisuje význam

‘činnosti učitele’. Naproti tomu pojmem výuka se označuje spolupráce učitele a žáků.“

S ohledem na českou a zahraniční terminologickou tradici rozlišujeme pojmy vyučování a výuka právě ve výše uvedeném smyslu. Český pojem vyučování se blíží anglickému teaching a německému lehren, popř. unterrichten; český pojem výuka má blízko k anglickému instruction a k německému Unterricht.

Jak s vtipem poznamenává J. Dewey (1934, s. 35), vyučování ve vztahu k učení je jako prodej ve vztahu k nakupování. Vyučování je vytvářením příležitostí k učení, je nabídkou a současně pobídkou k učení. Při vyučování jde o profesionální podporu a řízení žákova učebního procesu. Významným příspěvkem k řešení vztahu mezi vyučováním a učením je práce Osera a Baeriswyla (2001), která představuje koncept choreografie vyučování a učení, založený na rozlišení vnějších vyučovacích aktivit učitele a vnitřních učebních aktivit žáků. Tyto teoretické koncepty umožňují zkoumat, jaké vyučování vede k jakému učení.

Procesy vyučování a učení se realizují ve výuce. Podle J. Maňáka (2003) je výuka hlavní formou vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosáhnout stanovených cílů. Výuku lze tedy chápat jako prostor pro vyučování a učení, v němž učitel a žáci sledují určité cíle a naplňují tím určitá očekávání společnosti (srov. Skalková 2007, s. 119–130). Cíle se konkretizují ve vzdělávacím obsahu (učivo). Jak uvádí Steindorf (2000), vzdělávací působení nevychází bezprostředně z učitele, ale z konfrontace s věcným obsahem, tedy s tím, co by se mělo podle učebních plánů (kurikula) stát znalostí, dovedností, kompetencí či jinou dispozicí žáka.

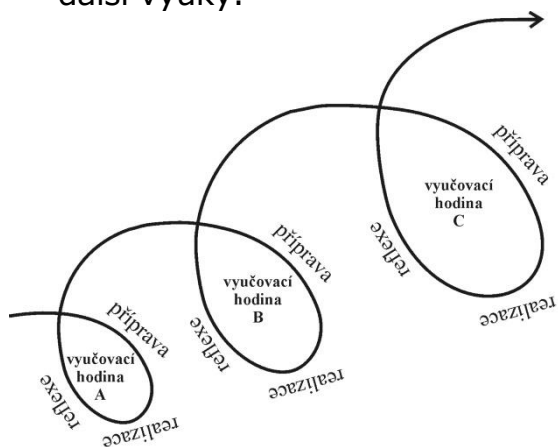
Vyučování jako utváření pedagogických situací

Co vlastně učitel dělá, když vyučuje? Školní vyučování je specifickým typem jeho jednání, které se realizuje v pedagogických situacích. Ty představují určitý časově ohraničený úsek, v němž se odehrává interakce mezi učitelem, žákem a učivem. Pedagogické situace jsou charakteristické svou komplexností, dynamičností, simultánností, nepředvídatelností a řadou dalších rysů, které utvářejí souhrn podmínek, v nichž učitel vyučuje. Povaha pedagogické situace ovlivňuje povahu vyučování. Situace, do nichž učitel vstupuje, se nacházejí na pomyslném kontinuu od bezproblémových až po situace takřka neřešitelné. První z nich je učitel schopen zvládat na základě rutinních postupů či „receptů“ – potud je vyučování řemeslem. Naopak v problematických situacích rutinní postupy selhávají a učitel musí „tvořivě improvizovat“ – vyučování je pak umem a uměním. Takové vyučování si můžeme představit jako racionální, cílevědomou a plánovanou činnost učitele, která se opírá o rozhodování (zvažování alternativ), co v dané pedagogické situaci dělat. Jak ukazují výzkumy, učitel jedná pod tlakem; své jednání prožívá jako intuitivní a také je tak prožívat musí, aby zvládl vysoké tempo interakcí, vlastní dynamiky a situační komplexnosti vyučovacího procesu.

Odpovědí na situaci, již učitel vnímá a prožívá jako silně emocionálně laděnou, je jednání v afektu, kdy může být racionalita kognitivních procesů blokována do té míry, že dojde až k dezorganizaci jednání (podrobněji Janík 2005).

Pedagogické situace učitel nejen zvládá, ale také je utváří. V tom se projevuje jeho pedagogická tvořivost. Vyučování tvořivým, dynamickým procesem, v němž lze identifikovat tři gradující fáze.

- Fáze plánování výuky – zahrnuje učitelovu přípravu na výuku, jejímž jádrem je didaktická analýza učiva. Učitel se při ní zamýšlí nad tím, jak aranžovat „plodné setkání určitých dětí s určitými vzdělávacími obsahy“ (Klafki 1967, s. 121).
- Realizace výuky – zahrnuje vlastní aktivity učitele a žáků ve výuce. Uplatňují se při ní různé didaktické styly řízení výuky (např. styl příkazový, úkolový, styl se vzájemným hodnocením, se sebehodnocením, s nabídkou, s řízeným objevováním, se samostatným objevováním – srov. Dobrý 1998), různé výukové metody (např. slovní, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické, aktivizující, komplexní), různé organizační formy výuky (např. hromadná výuka, samostatná práce, práce ve dvojicích, skupinová práce), různé didaktické prostředky a média (např. učebnice, školní obrazy a modely, informační technologie) a další (Maňák 2003).
- Reflexe výuky – zahrnuje myšlenkové aktivity učitele, jejichž cílem je zhodnotit výuku, která proběhla, a získat tak východisko pro plánování další výuky.



Obr. 1: Gradující cyklus přípravy, realizace a reflexe výuky

Vyučování jako cyklus pedagogického uvažování a jednání

Hlubší pohled na výše naznačený problém nabízí Shulman (1987, s. 12-17), který chápe vyučování jako cyklus pedagogického uvažování a jednání odehrávající se v těchto krocích:

- Porozumění – vyučování v první řadě předpokládá, že učitel do hloubky rozumí učivu, jemuž má vyučovat, že tedy rozumí cílům, k nimž může práce s určitým učivem směřovat, strukturám učiva a tomu, v jakých vztazích vůči sobě stojí jednotlivé ideje uvnitř disciplíny i mimo ni.

- Transformace – učitel musí své porozumění učivu transformovat tak, aby se stalo srozumitelným i pro žáky. Tato transformace zahrnuje několik kroků: a) Příprava – kritická analýza a interpretace učiva, strukturování a rozfázování učiva s ohledem na cíle výuky. b) Reprezentace – úvahy o tom, jaké reprezentace učiva (analogie, metafory, příklady, demonstrace, vysvětlení atd.) ve výuce použít. c) Výběr – zpracování reprezentací učiva do forem a metod výuky; učitel ze svého repertoáru výukových přístupů a strategií vybírá vhodné postupy organizování, řízení a aranžování výuky. d) Přizpůsobení učiva žákům – zohlednění učebních obtíží a představ žáků o učivu (prekoncepce, miskoncepce), zohlednění jazyka, kultury a motivace, pohlaví, věku, schopností, zájmu, sebepojetí žáků atp.; učivo je pak upraveno a diferencováno s ohledem na jednotlivce.
- Vlastní vyučování – zahrnuje řadu vyučovacích aktivit včetně zvládnutí třídního managementu – řízení výuky, prezentování a vysvětlování učiva, kontroly domácích úkolů, rozvoje interakce se žáky pomocí otázek, dotazování a poskytování odpovědí, řízení diskuzí, udělování pochval a trestů, organizování skupinové práce, kázeňská opatření, využívání humoru, experimentování atp.
- Hodnocení – v průběhu vyučování se průběžně zjišťuje, jak žáci učivu rozumějí. Spadá sem i ověřování žákovy porozumění na konci vyučovací hodiny. Hodnocení je zaměřeno také na učitele, na jeho jednání v hodině a na to, jak pracoval s učivem.
- Reflexe – je ohlédnutím se zpět za vyučováním a učením, založeném na rekonstrukci a kritické analýze učitelova jednání a chování třídy. Umožňuje učiteli poučit se na základě získaných zkušeností.
- Nové porozumění – díky odučené hodině získává učitel nové porozumění cílům, k nimž může práce s určitým učivem směřovat, rozumí strukturám učiva, žákům i sobě samému. Prostřednictvím experimentálního učení sebe sama a na základě „aha-zážitků“ se u učitele konsoliduje nové porozumění, s nímž vstupuje do dalšího vyučování.

Vyučování v rukou profesionálů

Vyučování jako klíčová profesní aktivita učitele směřuje k podpoře učení žáků. Je svěřeno do rukou profesionálů – učitelů, kteří jsou pro ně speciálně připraveni, tj. disponují znalostmi a dovednostmi, které jim umožňují vyučování s úspěchem realizovat. Na základě výzkumu a s oporou o praktické zkušenosti učitelů se rozvíjí didaktická teorie, která integruje poznatky o procesech vyučování a učení ve školních třídách. Sleduje se průběžné zkvalitňování procesů odehrávajících se ve školních třídách. Nejde přitom o nic méně důležitého než o kvalitu milionů hodin vyučovaných dnes a denně učiteli po celém světě.

Literatura

DEWEY, J. *How We Think*. Boston: Heath, 1934.

- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.
- KOMENSKÝ, J. A. *Orbis sensualium pictus. Svět v obrazech*. Praha: Strnad 1942.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola, 2004.
- KLAFKI, W. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN, 1967.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 2003.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, č. 1, s. 1–22.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007.
- STEINDORF, G. *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000.