

VYUČOVÁNÍ

je definováno jako výchovně-vzdělávací (edukační) proces, který probíhá mezi pedagogem a žákem a směřuje k tomu, aby se prostřednictvím vybraných metod a forem žákovi zpřístupnily vybrané vzdělávací obsahy a bylo tak dosaženo vytyčených cílů.

POJETÍ VYUČOVÁNÍ (koncepce výuky)

je výrazně ovlivňováno historicko-společenskými faktory – proměňovalo se v historii pod vlivem filozofických a psychologických poznatků člověka o světě

Každá koncepce v historii pro sebe objevila specifický obecný princip (principy), který považuje za základní podmínku účinnosti vyučování.

Soustava tradičních didaktických principů

se tedy vytvořila v průběhu dějin školy a vyučování jako systém základních pravidel, která je třeba dodržovat, aby bylo dosaženo dobrých vzdělávacích výsledků.

Koncepce doložené v historii školy jako vzdělávací instituce začínají středověkem

Dogmatické pojetí vyučování (středověká škola)

Východisko (aktuální teoretický a ideový základ):

středověká školská filozofie – SCHOLASTIKA

- dogmata (jako sdělení, která se předkládají k „věření“)
- Podstata dogmatického pojetí vyučování: to, co je třeba se naučit, učíme se ZPAMĚTI, není třeba tomu rozumět, nebo to přijmout; musíme se to naučit *memorovat („Praeceptor discit...“)*.
- Základní princip: princip trvalosti
- *Efektivnost (extrémní pohled) - hlavní prostředek: „hůl a metla“, hromadná výuka ve velkých třídách bez věkové jednoty*

Slovně názorné pojetí vyučování (novověk) - vývoj ve 2 koncepcích: I.

⇒ a) J. A. Komenský (*1592) – 17. stol.

Ideové zdroje koncepce vycházejí ze 2 proudů tehdejší filozofie:

- **SENZUALISMUS** (Bacon): není v rozumu, co nebylo ve smyslech (vše, co o světě víme, jsme poznali svými *smysly*)
- **RACIONALISMUS** (Descartes): „Cogito, ergo sum“ (myslím, tedy jsem: základem poznání světa je *rozum, myšlení*)
- Model pojetí J. A. K.:
 1. Smyslové nazírání
 2. Rozumové zvládnutí (myšlenkové zpracování učiva)
 3. Použití v praxi

Princip: názornosti, aktivity, ... přiměřenosti

Komenský originálně formuloval “*zlaté pravidlo vyučování*“ (princip názornosti) jako základní předpoklad úspěšnosti vyučování

Slovně názorné pojetí vyučování (novověk) II.

b) **J. F. Herbart** (19. stol.):

Zdroje – psychologické (počátky psych. jako vědy.):

ASOCIANISMUS – poznávání, učení (i ve vyučování) probíhá jako (prostřednictvím) sdružování představ

Představy jsou názorné obrazy předmětů a jevů, které se vytvářejí ve vědomí člověka pod vlivem vnějších podnětů a učení probíhá jako „manipulace“ s nimi – podle „asociačních zákonů“: 1. z. podobnosti, 2. z. kontrastu, 3. z. dotyku v prostoru a čase

Model pojetí (Herbart) – 4 stupně:

1. Jasnost 2. Asociace (sdružování představ) 3. Systém 4. Metoda

Ve vyučování hraje roli to, jak učitel dokáže navodit (názorně) adekvátní představy a pomoci je žákům začlenit do jejich dosavadních poznávacích systémů

Princip systematickosti (soustavnosti)

POZOR! NEDOSTATKY, které zavinili Herbartovi pokračovatelé: formalismus, intelektualismus, orientace na učivo (x dítě?!) atd.

Reformní pojetí vyučování (od konce 19. stol.)

Podstata: reakce moderní pedagogiky na nedostatky herbartismu – NOVÉ OBJEVENÍ DÍTĚTE (hnutí nové výchovy) – navazuje na Rousseaua, Pestalozziho, Tolstého

Východiskem je filozofie konce 19. stol.:

EMPIRISMUS, PRAGMATICKÁ FILOZOFIE – J. DEWEY. (E.Keyová – „Století dítěte, 1900)

V pedagogice má tento odraz:

- *Principy: 1. Pedocentrismus , 2. Individualismus, 3. Aktivnost (zkušenost, spojení se životem), 4. Svoboda, 5. Globalismus v obsahu (integrace učiva, projekty), 6. Přirozenost, pozitivní zážitky, emocionalita*
- *Variabilita v koncepci : Dewey - činná škola, projektová výuka; Montessori – přirozenost; Freinet, Waldorfská škola - svoboda, Jenský plán, Dalton – samostatnost, individualizace; aj.*

⇒ *České podmínky: hnutí reformních (pokusných) škol mezi válkami*

Rozvíjející vyučování (SSSR - 60. léta 20. st.)

Podstata: maximálně využít mentální kapacity dětí při vyučování

Východisko: **psychologie (kognitivní) – VYGOTSKIJ:**

„dobře řízené (rozvíjející) vyučování může urychlit a zkvalitnit celkový rozvoj osobnosti dítěte (psychosociální), pokud požadavky na žáka klademe do tzv. zóny nejbližšího rozvoje (nikoli do zóny aktuálního vývoje) – vždy být o něco náročnější, než aby se nám bez obtíží vše dařilo; nutnost překonávat překážky.

*Předpokládá se „dopomoc“ učitele, spolužáka - **SPOLUPRÁCE (sociální sdílení).***

Principy: 1. Vyučování na vysoké úrovni obtížnosti, 2. Rychlý postup vpřed, 3. Vedoucí úloha teoretických vědomostí, 4. Zvládnutí učiva (porozumění) všemi žáky, 5. Všeobecný rozvoj všech žáků, vč. nejslabších.

Podmínky: sociální charakter (všichni společně), slovní hodnocení - není nutný nátlak známkami

Česká verze: reaguje na přebujelost nároků v 70.- 80. letech, pak v 90. letech
ANGAŽOVANÉ UČENÍ (S. Červenka – PAU)

Transmisivní (tradiční) pojetí vyučování

Podstata: vyučování spočívá v “přenosu” (transmisi) poznatků z učitele na žáka;

- odráží “tradiční” koncepci vztahu U – Ž: učitel je subjekt vzdělávání, který působí na více méně pasivní objekt (žáka)
- Východiska:

Transmisivní pojetí vyučování je kombinací tradičních modelů tohoto typu (od dogmatismu k herbartismu apod.), ale i nepochopené koncepce rozvíjejícího vyuč.

Charakteristika:

- dítě přichází do školy a “nic neví”
- úkolem učitele je všechno ho naučit (U= garantem správnosti, pravdivosti poznání a učení)
- inteligence je závislá na množství vědomostí a formuje se jako suma poznatků

Důsledky:

- předimenzovanost osnov, příliš mnoho faktů k zapamatování
- pasivita žáků
- jejich neochota přijmout odpovědnost za své učení
- převažuje vnější motivace k učení (učí se kvůli známce, chybí zájem)
- orientace na výkon
- hodnocení výsledků probíhá jako srovnávání výkonů dětí mezi sebou
- sociální vztahy jsou deformované (přebujelá soutěživost, chybí skutečná spolupráce, autoritářství a nátlakové metody ze strany U)
- vysoká formálnost ve vzdělávání (důraz na to, co se musí

Humanistické pojetí vyučování

Podstata: každé dítě je jiné a má individuální vnitřní předpoklady k učení, proto je třeba vytvořit takové podmínky, aby si každý žák našel optimální vzdělávací cestu. Úlohou učitele je především odhalit vnitřní možnosti každého dítěte a být mu pomocníkem na jeho individuální cestě za poznáním” (Maslow, Rogers).

Východiska:

1. Humanistická psychologie (Maslow, Rogers)
 - učitel = pomocník dítěte při jeho rozvoji a růstu
 - cílem výchovy a vzdělávání je *realizace maxima vnitřních potencií každého žáka*
2. Reformní pedagogika a její principy
3. Pedagogický konstruktivismus (psychodidaktika)

Charakteristika:

- žák přichází do školy a ví o světě řadu věcí (má individuální, specifické znalosti)
- úkolem učitele je pomoci mu tato specifické poznatky (re)konstruovat tak, aby odpovídaly realitě – to vše ve spolupráci s ostatními dětmi (učí se spolu a od sebe navzájem, učitel nenásilně koriguje)
- Inteligence se VE ŠKOLE formuje (a chápe) jako schopnost jedince (re)konstruovat svoje poznání a realizovat vlastní možnosti v praktické činnosti („konstruktivismus“)

Nejistoty ped. konstruktivismu:

- pro tradičního učitele představuje nesnáz v hodnocení výsledků učení, protože musí předpokládat, že každý bude umět něco jiného, příp. jinak
- konstruktivismus je přístup založený na individuální zkušenosti učícího se člověka, proto je velmi specifický a těžko se dokazuje jeho skutečná účinnost (statisticky, na základě srovnatelného výkonu)
- větší důraz než na vědomosti se klade na činnost samu a přemýšlení o ní, takže učitel by měl být vždy “u toho”, když se děti učí (nemůže přenášet odpovědnost na rodiče)

Závěrem:

- ⇒ Dnešní přístupy ke vzdělávání (pojetí, koncepce) a jeho efektivitě nejsou konečné (nikdy nebudou), jsou dány oficiálními trendy (které jsme popsali), ale hlavně respektováním individuálních možností každého žáka (i učitele).
- ⇒ Nabízející se úvaha o „šťěstí kápnout na dobrého učitele“ souvisí plně s kapacitou „dobrého žáka“ (nemluvíme o jedničkářích, každý může být dobrý...).
- ⇒ Jako učitelé věříme...a rádi a s nejlepším přesvědčením a kvalifikací konáme (viz Feuerstein in LEBEER).

Děkuji za pozornost.

Hana Filová, kat. prim. pedagogiky PdF MU, 2014

Literatura:

HORKÁ, H. a kol. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: PdF MU, 2009.

SPILKOVÁ, V. a kol. *K současnému pojetí didaktiky základní školy*. Praha : Karolinum, 1994.

Kol. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno : PedF MU, 1996.

JŮVA, V. st. a ml. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1994, 1996.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001.

LEBEER, J. (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4