

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

# Didaktika dospělých

PEDAGOGIKA



GRADA®

**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](http://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

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Slovo úvodem</b>  | <b>11</b> |
| <b>1. Didaktika dospělých</b>  | <b>12</b> |
| 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        |
| <b>2. Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení</b>                  | <b>21</b> |
| 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        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3. Specifika vzdělávání dospělých</b>  | <b>43</b> |
| 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        |
| <br>  |           |
| <b>4. Osobnost vzdělavatele dospělých</b>                                       | <b>79</b> |
| 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        |
| <br>  |           |
| <b>5. Didaktický proces</b>   | <b>84</b> |
| 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        |
| <br>  |           |
| <b>6. Kurikulum</b>   | <b>91</b> |
| 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     | <i>Národní soustava povolání</i>                                  | 93         |
| 6.1.4     | <i>Obsah výuky ve vzdělávání dospělých</i>                        | 93         |
| <b>7.</b> | <b>Výukové cíle</b>   | <b>106</b> |
| 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        |
| <b>8.</b> | <b>Didaktické zásady</b>  | <b>112</b> |
| 8.1       | Vznik a vývoj didaktických zásad z historického hlediska          | 112        |
| 8.2       | Didaktické principy ve výuce dospělých                            | 113        |
| <b>9.</b> | <b>Organizační formy výuky</b>                                    | <b>117</b> |
| 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        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>10. Výukové metody</b>  | <b>141</b> |
| 10.1 Klasifikace výukových metod   | 141        |
| 10.2 Popis jednotlivých výukových metod                                  | 146        |
| 10.2.1 <i>Metody slovní</i>  | 146        |
| 10.2.2 <i>Metody situační</i>  | 154        |
| 10.2.3 <i>Případová studie</i>   | 156        |
| 10.2.4 <i>Metoda brainstormingu</i>                                      | 156        |
| 10.2.5 <i>Myšlenková mapa</i>  | 158        |
| 10.2.6 <i>Metody inscenační</i>  | 159        |
| 10.2.7 <i>Metoda tvořivého dramatu</i>                                   | 160        |
| 10.2.8 <i>Sugestopedie</i>   | 160        |
| 10.2.9 <i>Didaktická hra</i>   | 162        |
| 10.2.10 <i>Mikrovyučování</i>  | 163        |
| 10.2.11 <i>Icebreakery</i>   | 164        |
| 10.2.12 <i>Metody heuristické, řešení problémů</i>                       | 164        |
| 10.2.13 <i>Metody názorně demonstrační</i>                               | 168        |
| 10.2.14 <i>Metody dovednostně praktické</i>                              | 169        |
| <br>   |            |
| <b>11. Učební úlohy ve výuce</b>   | <b>170</b> |
| 11.1 Druhy učebních úloh   | 170        |
| 11.1.1 <i>Taxonomie učebních úloh podle D. Tollingerové</i>              | 171        |
| 11.2 Parametry učebních úloh   | 173        |
| 11.2.1 <i>Další důležité vlastnosti učebních úloh</i>                    | 174        |
| <br>   |            |
| <b>12. Distanční výuka a e-learning</b>                                  | <b>176</b> |
| 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 <i>Charakteristiky dobrého distančního studijního textu</i>       | 185        |
| 12.10 Tutor  | 188        |
| 12.11 Tutoriál   | 188        |
| 12.12 E-learning   | 189        |
| 12.12.1 <i>Zavádění e-learningu na českých vysokých školách</i>          | 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        |
| <b>13.</b> | <b>Didaktické prostředky</b>                                    | <b>193</b> |
| 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        |
| <b>14.</b> | <b>Příprava učitele na výuku</b>                                | <b>201</b> |
| 14.1       | Plánování výuky   | 201        |
| <b>15.</b> | <b>Evaluace výuky</b>   | <b>204</b> |
| 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 vzděláných</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        |
| <b>16.</b> | <b>Problémové situace ve vzdělávání dospělých</b>               | <b>213</b> |
| 16.1       | Problémová skupina  | 213        |
| 16.2       | Přístup ke školení  | 214        |
|            | <b>Závěr</b>  | <b>216</b> |
|            | <b>Použitá literatura</b>                                       | <b>217</b> |
|            | 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. Známa 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 sehrávají 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 jejich 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** zaobírající 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).

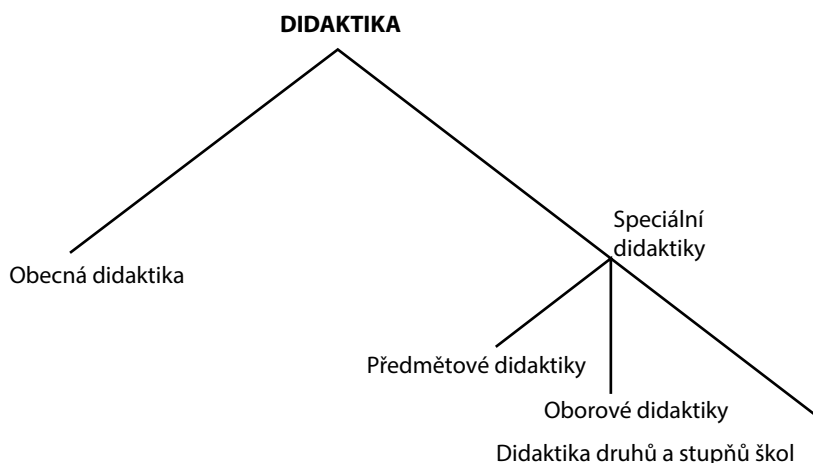
**Obecnou didaktiku** pojímáme jako základní pedagogickou disciplínu, která má normotvornou pozici, zabývá se objasňováním základních otázek didaktického procesu a usiluje o systematizaci a interpretaci klíčových didaktických jevů a zákonitostí a o vymezení obecně platných didaktických principů.

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)