

Zdeněk Kolář
Alena Vališová

Analýza vyučování

- vyučování jako dialog
- řízení učení žáků
- styly a způsoby hodnocení
- komunikace, kooperace a interakce



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, umístování 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. Zdeněk Kolář, Dr. Sc.
doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.

ANALÝZA VYUČOVÁNÍ

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 3743. publikaci

Odpovědná redaktorka Mgr. Iva Krejčová, Ph.D.
Sazba a zlom Martina Hukalová
Počet stran 232
Vydání 1., 2009

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.
Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

© Grada Publishing, a.s., 2009
Cover Photo © profimedia.cz

ISBN 978-80-247-2857-5

OBSAH

Obsah	5
Vyučování jako mnohostranný proces aneb analýza současného, případně perspektivního vyučování	7
I. Cíle ve vyučování	17
II. Vyučování – proces zpracovávání učebních obsahů	44
III. Vyučování – základní prostor pro učební činnosti žáků	67
IV. Problematika řízení učení žáků	89
V. Možnosti využití učebních stylů ve vyučování	108
VI. Zkušenosti žáků ve vyučování	124
VII. Vyučování jako dialog	140
VIII. Kooperace v procesu vyučování	151
IX. Vyučování jako projekce žáků v kontextu jejich přípravy pro celoživotní sebevzdělávání	159
X. Vůle a sebevládní jako nezbytný předpoklad efektivity vyučování	169
XI. Vyučování prostoupené hodnocením	175
XII. Vyučování jako všestranná komunikace	191
XIII. Vyučování jako proces zhodnocování moderní komunikační techniky	198
XIV. Ve vyučování se realizují kompetence učitelů	209
XV. Vyučování v kontextu autority učitele	216
Literatura	226

VYUČOVANÍ JAKO MNOHOSTRANNÝ PROCES ANEB ANALÝZA SOUČASNÉHO, PŘÍPADNĚ PERSPEKTIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

Vyučovací proces lze vymezit poměrně jednoduše a jednoznačně – žáci se učí, učitel řídí (vede) jejich učební činnosti. Většinou je také takto jednoduše vymezován. Ale vyučování je i přes možné jednoduché vymezení proces vzájemné interakce velké řady faktorů, řady poměrně složitých procesů. Vstupuje do něho mnoho prvků, realizuje se v něm množství nej-
různějších dějů, prolínají se v něm nejrozmanitější situace. A i kdybychom použili ono jednoduché vymezení – žáci se učí, učitel řídí (nebo pomáhá žákům v učení) – je nezbytné k tomu položit řadu konkrétnějších otázek:



Jak se žák učí?

Čemu se učí?



Co podmiňuje úspěšnost učení?

Proč se učí to a ne něco jiného?

Jak probíhá onen učební proces?

Jakými způsoby, operacemi učitel řídí?

Čím žákům pomáhá v učení?

Co sám poskytuje žákům?

Řízení znamená i kontrolu, jak to učitel dělá. Do těchto pohledů na vyučování pak patří i zvažování základního smyslu vyučování, jeho celkové koncipování. Nutno brát v úvahu osobnosti obou aktivních činitelů: motivace, volní vlastnosti, inteligenci, vybavenost, mravní kvality, zájmy, volní vlastnosti učitelů i žáků. Je třeba započítat do vyučování i vstupy vnějších faktorů, od intenzivního pronikání aktuálně uspořádaných společenských poměrů, a to i v podobě tzv. vzdělávací politiky, až po vybavení školy a aktivitu školského managementu, i vstupy rodičovské i jiné veřejnosti, hodnotící

soudy o vyučování jak uvnitř školy, tak i vně školy, v masmédiích... Tedy přes poměrně jednoduché možné vymezení je vyučování **velice složitý a výrazně strukturovaný systém a mnohostranný proces**.


Jestliže si uvědomíme všechny tyto skutečnosti a ještě řadu dalších, nemůže být vyučování chápáno jako tak jednoduchý proces, kde učitel předává vědomosti a dovednosti a žáci si tyto vědomosti a dovednosti tak, či onak osvojují. Ukazuje se, že vyučování – právě tím, že se v něm promítají živí lidé, a že ti živí lidé jsou v něm aktivní – je nesmírně složitou řadou operací vnějších i vnitřních, množství nejrůznějších situací připravených i zcela živelných, až náhodných. Je tedy vyučování skutečně fenomén, který můžeme označit jako **mnohostranný proces**.

Pokusíme se tuto tezi prokázat i tím, že uvedeme některá vymezení vyučování, jak jsou formulována v pedagogické literatuře. Právě v souvislosti s pokusy o vymezení se ukazuje, že i při zachování v podstatě shodných zásadních názorů každý autor klade větší či menší důraz na některou stránku, či kvalitu vyučování:

 **Pedagogický slovník** (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 266–267)

Výuka:

- Termín označuje synonymicky totéž co **vyučování** v běžném jeho významu.
- V teoriích obecné didaktiky se výuka objasňuje širě jakožto systém, který zahrnuje nejen proces vyučování, ale především cíle výuky; obsah výuky; podmínky, determinanty a prostředky výuky; typy výuky; vlastní vzdělávací proces, výsledky výuky.
- Podle J. Maňáka je výuka definována takto: Hlavní forma výchovně vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů.
- V teoriích „vědy o výuce“ (angl. *instructional science*) se výuka (resp. vyučování) chápe velmi obecně jako jakýkoliv edukační proces, tj. situace, kdy se člověk nebo automat něčemu učí prostřednictvím procesu organizovaného jiným člověkem nebo automatem (učení – řízené učení).

 **Obecná didaktika** (Skalková, 2007, s. 99)


Vyučování je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých. Realizuje se především ve školách různých typů a stupňů, v rodině, v různých kurzech a speciálních zařízeních.

 **O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie** (Váňa, Pedagogika 3, 1962, s. 303)

Rozšíříme-li pojem učení na všechny obsah výchovného působení, nelze ani vyučování omezovat na vštěpování vědomostí a rozvíjení kognitivních schopností a pojmem „výchovné vyučování“ jaksí dodatečně vyjadřovat, že se přitom také přihlíží k afektivní sféře, k vytváření charakterových vlastností atd. Pojem vyučování jako jedna ze základních forem výchovné činnosti by se měl vztahovat na celý obsah výchovného působení, protože ve vyučování se působí na celou osobnost žáka. Záleží na tom, **co je obsahem vyučování, jaké cíle si klade.**

 **K některým teoretickým problémům zvyšování účinnosti vyučování v socialistické škole** (Kujal, Pedagogika 4, 1965, s. 443)




Vyučováním rozumíme **specifickou společenskou činnost společnosti řízenou a usměrňovanou**, jejímž cílem je všestranné rozvíjení a vzdělávání jednotlivce; probíhá v určitém čase, s určitým počtem žáků, určitou společenskou strukturou žákovského kolektivu, vybavením školy apod. Vyžaduje určité úsilí jak žáka, tak učitele. Vyučování je tedy charakterizováno svými výsledky, časem, počtem žáků a strukturou žákovského kolektivu, vynaloženým úsilím žáka a učitele, jakož i vynaloženým úsilím společnosti jako celku.

 **Didaktika a život** (Zankov, 1971, s.11–12)

Role (nebo smysl) vyučování spočívá v tom, že ono vytváří zónu nejbližšího rozvoje, která posléze přechází v rozvoj aktuální. Dobře prováděné vyučování jde (kráčí) před rozvojem. Vyučování se realizuje nejen v rámci již zvládnutých cyklů rozvoje, ale především se realizuje prostřednictvím těch psychických funkcí, které ještě nedozrály, a posunuje dopředu jejich formování (1971, s. 11).

 **Aktivita žáků ve vyučování** (Skalková, 1971, s. 143)

Především ve shodě se základním pojetím vyučování, jehož úkolem je zprostředkovat mládeži kulturní hodnoty lidstvem vytvořené a učinit ji schopnou dále je tvořivě rozvíjet, to nikterak neznamená oslabení jeho společenské podmíněnosti.

-  **Psychologické základy didaktiky** (Jiránek, 1964, s. 9–10)
Marxistické didaktické teorie sice všechny bez výjimky hlásají jednotu vyučování a učení, ale liší se v tom, jaký důraz kladou na obě složky, nebo jednu z nich.
-  Podle **J. Procházkové-Skalkové (1962)** je vyučovací proces charakterizován tím, že probíhá **mezi učitelem a žákem**, je tedy v podstatě **nadindividuálním, sociálním jevem**.
Naproti tomu **A. M. Dostál (1961)** spatřuje jádro vyučovacího procesu v **učení žáka**, v tom, že žák jako poznávající subjekt poznává objektivní skutečnost prostřednictvím učitele, hlavně prostřednictvím jeho slova. Opět jiný názor zastává **N. A. Landa (1962)**, když soudí, že podstatou vyučovacího procesu je **řízení, programování a kontrola**, tedy učitelova činnost, vyučování.
-  **Pedagogika pro učitele** (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 121)
Vyučování je **forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých**. Tato forma je naplňována **vzájemnou součinností učitele a žáků**. Celistvost vyučování je dána vnitřními vztahy uvnitř systému, které jsou vzájemně propojeny a vzájemně se ovlivňují. Zároveň jde o celek, který je ovlivněn také kontextem (společnosti, instituce), ve kterém funguje.

Mohli bychom uvádět ještě další obecné charakteristiky vyučování, ale i tak je vidět, že kromě onoho základního – interakce žáků a učitelů v procesu zvládnání obsahů – uvádí každý autor ještě některý další prvek, který k vyučování přísluší, který vyučování charakterizuje. Proto chceme předložit určitou analýzu vyučování tím, že budeme podrobněji charakterizovat každou z podstatných stránek, každý z procesů, které se dějí ve vyučování. Nechceme tím parcelovat vyučování jen na jednotlivé stránky, ale tuto analýzu chceme provádět s vědomím celistvosti, komplexnosti procesu, s vědomím, že ve vyučování se vzájemně prostupuje, vstupuje do aktivní interakce celá řada konkrétních procesů a variabilních situací. Při těchto analýzách se můžeme opírat o velmi bohatou didaktickou literaturu starší i nejnovější. Zároveň s tím bychom chtěli ukázat, že řadu současně nastolených a řešených problémů již naše didaktická teorie, ale v určité míře i školní praxe, zpracovávala před desítkami let. Řada problémů, které se řeší v současnosti, už byla nastolena mnohem dříve a existovaly už tehdy velice vážné pokusy

o jejich řešení. Tím chceme také vyjádřit názor, že přebudovávání školy (a v jejím rámci vyučování) je skutečně dlouhodobý proces.

V této situaci je ovšem určitý problém. Všichni víme, že zejména tzv. **koncepte vyučování**, pojetí vyučování není již zdaleka jednotná (a vlastně nikdy ani nebyla jednotná). Už dávno neplatí jen tradiční „herbartovský trojúhelník“ a strohé vyučování, spočívající na předávání poznatků a dovedností žákům a zjišťování učitelem, jak si žáci poznatky a dovednosti osvojili s následným ohodnocením úrovně zvládnutí s tím, že toto ohodnocení bylo chápáno jako závěrečný bod určitého cyklu vyučování. Ve světě i u nás, se nejen v teorii, ale i v praxi aktivit školy i zcela konkrétních učitelů prosazují někdy až velice rozdílná pojetí vyučování, a to i na jedné škole. Od tradičního herbartismu (on to snad už ani není herbartismus, protože nositelé tohoto pojetí již o Herbatovi vědí jen to, že existoval a že něco vytvořil, vymyslel; skutečně jde asi spíše o tzv. transmisivní vyučování, jak toto pojetí nazval F. Tonucci) přes pokusy o rozvíjející vyučování, konstruktivistické vyučování, otevřené vyučování, až po některé pokusy s alternativními modely vyučování. A jak víme, základním momentem v této souvislosti je přijetí určité koncepce vyučování konkrétním učitelem a jeho osobní uplatňování tohoto modelu v práci ve vyučování. Jde o tzv. „učitelovo osobní pojetí vyučování“ (Mareš) s tím, že tento pojem byl vyvozen z obecnějších teoretických analýz „pojetí vyučování“ (koncepte vyučování), jak tuto teorii u nás rozpracoval především M. Sýkora (Kolář, Sýkora, 1986). To pak komplikuje situace kolem konkrétních modelů vyučování ještě více, protože např. i na jedné škole může být skrze osobní koncepce vyučování různých učitelů i více konkrétně realizovaných modelů vyučování. To platí zejména o kvalitách vyučování na druhém stupni ZŠ, ale především na středních školách, kde je vyučování realizováno jako tzv. „předmětové“ vyučování, kdy učitel každého předmětu, který vstupuje do třídy a vede učební činnost žáků, to může dělat a většinou také dělá poněkud jiným způsobem (někdy jsou skutečně značné rozdíly ve způsobech vedení vyučování). Takže žáci během přestávky se musí připravit nejen na jiný předmět, na jiný obsah, na jiného učitele – i osobnostně jiného – ale především na jeho osobitý způsob práce s nimi, na jím realizované osobní pojetí vyučování.

V tomto smyslu je tedy třeba otevřeně formulovat, že v našich analýzách různých stránek vyučování vycházíme z moderního pojetí vyučování, které představuje **určitou jednotu rozvíjejícího, konstruktivního a otevřeného vyučování**. Nechceme zde podrobněji analyzovat ony obecné problémy koncepcí vyučování, ale v analýzách jednotlivých stránek vyučování by mělo toto naše pojetí vyniknout.

Jako základní problematiku vyučování chceme analyzovat **otázky cílů vyučování**, a to v poloze formulování cílů, prosazování cílů, dosahování cílů vyučování, ale i v poloze vzájemného postupování ve vyučování cílů kognitivních, afektivních i konativních (psychomotorických). Přitom chceme prokázat i **nezbytnost přijetí cílů žáky a také nezbytnost priority afektivních cílů v motivační sféře a možnosti dosahování kognitivních cílů prostřednictvím přijetí žáky cílů afektivních**.

V souvislosti s zpracováváním cílové kategorie ve vyučování se pokusíme analyzovat vyučování jako **proces předávání kultury, hodnot a tradic lidstva dalším generacím** (zároveň dále budeme sledovat i další cílovou kategorii – prostřednictvím zpracovávání kultury lidstva rozvíjení – optimální – každé osobnosti), což bude významně směřovat do polohy koncipování obsahů, koncepce obsahu vyučování vůbec, i do polohy práce s obsahy ve vyučování. Neboli: budeme pojímat **vyučování jako proces realizace obsahů vyučování**, a to včetně problematiky centralizace nebo decentralizace koncipování obsahů, tedy problematiky Rámcových a Školních vzdělávacích programů. Současně přitom víme, jak učitelé, jako spoluvůrci obsahů, mohou někdy na základě svých aktuálních kompetencí až konzervovat ono tradiční pojetí obsahu, a tedy i celého vyučování.

Pokud chceme vycházet z některých vymezení vyučování, jak jsme je uvedli výše, bude třeba se věnovat analýze vyučování jako **učební činnosti žáků** s tím, že tuto učební činnost budeme chápat jako tzv. **řízené učení** (Kulič, Tollingerová), a sice tak, že se pokusíme analyzovat toto řízené učení jako učení tzv. „**smysluplné**“ (Ausubel, Mareš). Domníváme se, že právě toto pojetí **smysluplného učení** dobře naplňuje téma řízeného učení.

To znamená, že jako druhou stránku mince „učení“, tedy „řízené učení“ budeme analyzovat vyučování právě jako **řízení učebních činností žáků**. Budeme analyzovat především aktivity učitele při řízení onoho **smysluplného učení žáků**, ale i aktivity samotných žáků v této souvislosti, to značí i tzv. „samorízení“ učení, „autoregulaci“ v rámci realizovaného řízeného učení. Zmíněná analýza by mohla být velice obšírná, protože vlastně didaktická teorie se věnuje především oné řídicí aktivitě učitele ve vyučování (viz didaktické principy, rozborů forem a metod vyučování), ale pokusíme se soustředit se na základní souvislosti a zejména na dopady určitých typů řízení učení na kvalitu učebních procesů žáků.

Jde-li o učení a jeho řízení, pak následující analýza by se měla zabývat tzv. **stylem učení žáků**. Jde o problematiku uplatňování (žáci), respektování (učitel), využívání (žáci) a zhodnocování (učitel), případně zkvalitňování učebních stylů žáků, a to na základě analýzy možných a existujících stylů

učení. V rozborech tohoto typu se opíráme především o práci J. Mareše (1998) a H. Krykorkové (2008).

Víme, že učení žáků se neděje jen ve vyučování samém, ale v nejrůznějších situacích, kterými žáci procházejí ve škole i mimo školu. Jde o tzv. **sociální učení**. V naší problematice je to v podstatě jedna z kardinálních otázek současné didaktiky – jak do řízeného vyučování, učení vtáhnout, využit, zhodnotit to, co žáci získali jinde než ve vyučování, a to v podobě svých vlastních životních, individuálních zkušeností. Jak s těmito zkušenostmi pracovat, aby byly funkční v rozvoji poznání žáků, v rozvoji jejich poznávacích schopností i v rozvoji celé osobnosti každého žáka. To znamená, že se pokusíme pokračovat v analýze vyučování jako v **konstruování poznání žáků** s využitím jejich tzv. **prekonceptů**, s vylučováním, či překonáváním tzv. **miskonceptů** a s konkrétním koncipováním vyučování jako konstruování poznání žáků (Kolář, Doulík).

K tomu ovšem bude posléze nezbytné formulovat vyučování jako řešení problémů, vyučování jako **dialog**. A to nejen jako dialog mezi vědeckými poznatky a jejich systémy předkládanými učitelem a individuálními zkušenostmi žáků, ale i jako dialog názorů, postojů, orientací, zájmů, včetně tzv. techniky realizace dialogu ve vyučování. Zároveň se pokusíme analyzovat vyučování takovým způsobem, abychom se od dialogu dostali k určité **syntéze poznání světa a propojení této syntézy i s postoji** (Kolář, Šikulová).

Odtud je již velmi krátký krok k analýze vyučování coby **kooperace žáků v učebních aktivitách**, resp. kooperace žáků mezi sebou i jejich kooperace s učitelem – tedy **kooperace nejen jako kvalitnější cesty ke zvládnutí učiva, ale především jako vytváření předpokladů pro spolupráci s ostatními lidmi, jako vytváření návyků a dovedností spolupracovat, ale i jako potřebu spolupracovat** (Kasíková).

To vše pak souvisí s další neméně závažnou problematikou – v podstatě více méně s určitým vyústěním předchozích kapitol – tedy vnímání vyučování jako rozvíjení předpokladů žáků, coby **aktivní projekce žáků**, každého žáka a směřování k naplnění této projekce osobnosti žáka prostředky vyučování (s oporou o práce Z. Heluse). V souvislosti s projekcí žáků je současně nezbytné analyzovat možnosti a realitu práce školy při vybavení žáků, perspektivních absolventů na **celoživotní sebevzdělávání**, které je jako vybavení žáků nezbytnou podmínkou jejich uplatnění v životě a jež je důležité pro jejich aktivitu v celém životě. To znamená nejen motivovat žáky k takovému celoživotnímu vzdělávání, ale i vybavit je prostředky tohoto sebevzdělávání. A to i prostředky, které teprve nastupují, nastávají a pravděpodobně budou v budoucnu klíčovými pro vzdělávání člověka.

S celoživotním vzděláváním plně souvisí i takové kvality osobnosti, jako jsou její volní vlastnosti, její schopnost odpovědnosti, sebeovládání. Jde o faktory, kterým se ani v teorii, ani ve výchovně vzdělávací praxi nevěnuje mnoho pozornosti. Chceme se pokusit ukázat nejen význam a smysl výchovy a vzdělávání, které k těmto tolik potřebným kvalitám osobnosti vedou, ale alespoň také základní procesy, kterými lze k tak náročným vlastnostem osobností, žáků, absolventů dospět.

S problematikou komplexního rozvoje osobnosti každého žáka pak souvisí i problematika vyučování jako procesu prostoupeného **hodnocením**, protože právě hodnocení významně přispívá k rozvoji osobnosti každého žáka. Hodnocení je permanentní aktivita ve vyučování – hodnocení jako informace, jako regulace, jako pomoc žákovi. Zároveň považujeme hodnocení ve škole vždy **za subjektivní proces**, do tohoto hodnocení jako subjektivního procesu však vždy vstupuje pedagogický záměr učitelův (Sýkora, Amonšvili, Kolář, Šikulová, Dvořáková).

S problematikou hodnocení ve vyučování velice úzce souvisí problematika vyučování jako procesu, ve kterém žák zvládne kvalitní **sebehodnocení**; především prostřednictvím jeho vlastních hodnotících aktivit ve vyučování, jež je organizováno tak, aby i v hodnotících aktivitách byl žák stejně aktivní jako učitel (Šikulová).

Pro plné postižení vyučování je nesmírně důležitá **analýza komunikace** ve vyučování, konkrétně komunikace učitele s žákem, žáků mezi sebou – tedy komunikace všech se všemi (Mareš).

Je třeba chápat vyučování jako zhodnocování moderní komunikační technologie a její narůstající uplatňování ve vyučování, ale i v zázemí tohoto vyučování, jako proces o vyrovnávání se s přirozeným prostředím současných žáků, kteří již mají k dispozici téměř vše z komunikační techniky a umějí s tím pracovat. Co to znamená pro přeformování vyučování? Jak na tuto technologii reagovat ve vyučování, v koncipování vyučování? Je to vše až po vyučování jako koncipování a (společné) realizování projektů: a sice projektů reálných, reálně realizovatelných nejrůznějšími aktivitami, ale i projektů tzv. „virtuálních“, tedy opět práce s moderní komunikační technikou?

Zcela samostatnou analýzou bychom měli na závěr potvrdit všechny ony předchozí analýzy, konkrétně rozbořením vyučování jako **realizace moderních kompetencí učitele, ale i jako tzv. otevřenost školy, vyučování s tím, že se zde mohou uplatňovat i kompetence také jiných činitelů (rodičů, odborníků...)**. Více méně jde o **pohled na schopnost každého učitele řídit, vést učební činnosti žáků, pomáhat žákům v jejich rozvoji** (Koča, Vašutová).

Jako zcela samostatnou otázku vztahující se ke kompetencím učitele chceme analyzovat **funkčnost autority učitele ve vyučování**: nejen procesy vedoucí k vytváření této autority učitele, ale především otázky využívání této autority ve prospěch rozvoje žáků, jejich učební činnosti i rozvíjení dalších kvalit osobnosti každého žáka (Vališová).

To je jen rámcový program této publikace. Analýzy se nebudou týkat tzv. techniky vyučování, i když i to je v některých situacích nezbytné, ale i otázky realizace kvalitní výchovy prostřednictvím vyučování. Každý z výše uvedených problémů má svou **dimenzi vzdělávací** a svou výraznou **dimenzi výchovnou**. Tento fakt chceme svými rozbory respektovat o to výrazněji, že si uvědomujeme, že škola vstupuje intenzivněji do etapy, kdy stále více přejímá a bude více přejímat odpovědnost za komplexní rozvoj osobností mladých lidí tak, jak ostatní činitelé svou výchovnou funkci opouštějí, oslabují, neplní – včetně rodiny.

K projektované analýze různých stránek vyučování ovšem musíme zároveň ukázat, co znamená, nebo jaké mohou být důsledky **nedobře, chybně realizované některé stránky vyučování**. Víme všichni, kolik problémů přináší nerespektování určitých požadavků na kvalitu vyučování určitých obecných principů vyučování tradičních i moderních (spojených s moderními koncepcemi vyučování), **narušování** – buď z pohodlnosti, nebo pro nedostatečné kompetence, či pro nesprávné pedagogické přesvědčení (onen pojem „nesprávné“ pedagogické přesvědčení asi bude potřebovat speciální výklad a ten zřejmě nebude jednoduchý) – **určitých pravidel** (neradi bychom použili slovo „zákonitost“) moderního vyučování, porušování i základních požadavků jednání s lidmi, zejména s mladými lidmi a dětmi, porušování požadavků na úctu k žákovi, respektování jeho osobnosti i jeho osobitosti, atd. Snad nejhorší ze všech důvodů špatného zapůsobení vyučování je jev, který nazýváme slušně zažitý a fungující **stereotyp vyvolávající nudu**. V podstatě jde o jakousi rutinu, jež by měla být v práci s dětmi a s mládeží nepřipustná.

Jde však i o další významnou dimenzi chápání vyučování a především tolik potřebných změn ve vyučování. Jsme zastánci potřeby provádění změn komplexně, ne po částech, či změn jednotlivých prvků vyučování. Takové změny se většinou nedaří, nepřinášejí očekávaný efekt. Víme, že vyučování jako reálný praktický fenomén je vlastně složitý strukturovaný systém a právě coby systém se v plném rozsahu projevuje a chová. Jestliže část tohoto systému (některý dílčí subsystém, budeme-li používat terminologie systémové metodologie) změníme, nebo nahradíme novým subsystémem (např. změníme způsoby hodnocení, jak se o to již několikrát mnozí

pokusili), systém jako celek projevuje snahu uchovat se jako komplex systému a **přizpůsobit si** (nebo dokonce podřídit si) i nově vnesený subsystém. Může při tom docházet i k určitým modifikacím některých vlastností systému jako celku, ale systém jako takový se zachovává. Tuto skutečnost je třeba si uvědomit i v souvislosti s prosazováním tzv. Školních vzdělávacích programů – což je typický subsystém v rámci celého komplexu vyučování. I ze zkušeností z některých poměrně rozsáhlých experimentů víme, že parciální změny obvykle nepřinesly předpověděný efekt. Byly většinou „pohlčeny“ původním systémem vyučování (příklad změn ve školním hodnocení, snahy o zavádění skupinového vyučování...). A nebezpečí vstřebání této operace komplexem tradičního vyučování je zde skutečně veliké. I proto chceme prostřednictvím analýzy jednotlivých stránek vyučování v podstatě představit celý komplex vyučování se zcela jasným zaměřením na potřebné změny v těchto jednotlivých oblastech, a tím i změny celého komplexu.

Obecně bychom mohli vymezit moderní vyučování, které by mělo být účinnější a dokonalejší, jako soubor činností, prostřednictvím nichž bychom chtěli nejen sledovat vývoj osobnosti žáka, ale jako činnosti, procesy, které budou tento vývoj záměrně ovlivňovat, podněcovat a tento vývoj v podstatě urychlovat, zkvalitňovat. Jde tedy o vyučování, které bude zaměřeno nikoliv pouze na osvojování vědomostí a dovedností, ale především na **rozvoj osobnosti** s tím, že potřebné vědomosti a dovednosti jsou významným výsledkem, proces zvládnutí vědomostí a dovedností je významným prostředkem onoho obecného i specifického rozvoje osobnosti všech žáků. Jde tedy i o vyučování, které se zaměřuje na ty kvality osobnosti, které jsou ve stadiu zrání, utváření. Tím se vyučování vlastně stává činitelem akcelerace rozvoje. Ale tyto obecné myšlenky se pokusíme v celé studii konkrétněji rozpracovat.

I. CÍLE VE VYUČOVÁNÍ

Chceme-li analyzovat cíle ve vyučování, nelze začít jinak než slovy J. Á. Komenského: „*Přímo za cílem, oklikám se vždy vyhýbej. Hled' tedy hned od začátku k cíli. Ukaž jej i žákovi. Cíle si všíměj bedlivěji než prostředků.*“ (Didaktika analytická, 2004, s. 54) Komenský tak do několika vět vtělil základní myšlenku o potřebě cíle a práce s cílem ve výchově, a tedy i ve vyučování. Vyjádřil tak myšlenku, že cíl je nejdůležitější prvek každého aktu výchovy, záměrného vzdělávání, každého aktu záměrného, řízeného učení, každého konkrétního procesu, nebo sledu procesů zaměřených na (zejména záměrné) rozvíjení osobnosti žáka. Platí to nejen ve výchově obecně, ale i ve vyučování, které charakterizujeme jako organizovanou a systematickou výchovu a vzdělávání zvláště. Vyučování tedy považujeme za základní proces intencionálního působení na rozvoj dítěte a mladého člověka.

Tím spíše je třeba zdůraznit smysl cíle, že příliš často si v praxi vyučování cíle ani nestanovujeme, nepracujeme s nimi ani sami jako učitelé, tím méně pak společně s žáky. Vycházíme ze situace, že máme v rámci osnov, vzdělávacího programu, ve svém didaktickém vybavení, ve svém modelu vyučování, případně v učebnici připravený určitý navržený a někdy i poměrně pevně zažitý i ověřený postup v podobě zcela konkrétního obsahu a způsobů jeho zpracovávání s žáky. A s tím pracujeme, aniž si uvědomujeme, co vlastně prostřednictvím zvládnutí tohoto konkrétního obsahu, konkrétním organizačním a metodickým uspořádáním sledujeme, čeho chceme dosáhnout, v jaké oblasti rozvoje osobnosti žáka chceme vytvořit vědomost, dovednost, postoj, motiv, pohotovost určitého jednání, vybavení pro určité jednání, chování. Nebo, jak říká J. Slavík (1995, s. 260–268), volíme „námetový přístup“, a tedy stavíme si otázku: „Co a jak budeme dnes společně dělat?“, místo abychom si položili otázku: „Co se změní ve schopnostech žáka při řešení tohoto úkolu?“, která souvisí s „cílovým přístupem“. Takové jednání a chování učitele je tím spíše reálné ve vyučování, když ani v kurikulárních dokumentech nebývají vždy konkrétně formulované obsahy propojeny s cílovými hodnotami, nebo jsou ony cílové hodnoty formulovány až příliš obecně (nebo dokonce nepřesně, jak je tomu např. v Rámcovém vzdě-

lávacím programu pro ZŠ) a obsah je koncipován i konkretizován jakoby nezávisle na těchto cílových hodnotách. V podstatě tak zaměňujeme cíl konkrétním obsahem. Cílem je nám vlastně stav, kdy žák aktivně zvládl určitý soubor poznatků (subjektivně „vědomostí“), naučil se používat některé pracovní postupy, zvládl tyto postupy jako dovednosti, zaujal konkrétní postoje (postoje už tak často nevnímáme). To je ale velmi tradiční pojetí vyučování. Nebo je cíl formulován tak obecně, že nemůže ovlivnit konkrétní vyučovací proces, konkrétní výchovně vzdělávací činnosti.

Tento stav je závažný zejména v situaci, kdy se významně usiluje o přebudování pojetí vyučování a kdy se v podstatě významně posouvá, nově formuluje právě cílová kategorie. Přesněji: mění se cílová hodnota a k jejímu obrazu by se měl změnit celý komplex vyučování. Cíl se pod tlakem nové reality společnosti, stále se inovujících poloh aktivit a reálného života v současnosti mění. Hovoří se o tom, že se mění i povaha základního východiska modernizace cílů, dnes již **tradiční industriální společnost na společnost informační**, že silně i do procesů a povahy vzdělávání vstupuje **globalizace**. To vyžaduje skutečně radikální změny i v pojetí vzdělávání vůbec, ale i v pojetí cílů vzdělávání – řekli bychom – v pojetí cílů jde o radikální změny. A to je vlastně samotná podstata potřeby změny vyučování jako celého komplexu. Vždyť víme, že cíle (a v důsledku i obsahy a jejich realizace ve vyučování) jsou konkrétně historicky podmíněny, a je tedy nezbytné je stále znovu a znovu analyzovat, vysvětlovat, inovovat a konkretizovat ve vztahu ke zcela určitým společenským podmínkám a s nimi souvisejícími perspektivami. Cíl vzdělávání (a výchovy) se tedy v současnosti posouvá do polohy vymezení **určité úrovně rozvoje osobnosti**, stavu rozvoje osobnosti, úrovně rozvoje všestranných schopností člověka, a sice z polohy tradičního chápání cíle ve vyučování jako úrovně, kvality a pevnosti zvládnutých vědomostí a dovedností. Více méně proto se v současnosti používá pro vymezení cíle termín dosažené **kompetence** (klíčová kompetence, očekávané výstupy), který umožňuje přesnější operativní (činnostní) vyjádření požadovaných cílových hodnot. Ale na druhé straně právě onou (nezbytnou) operacionalizací se často až pragmatizují cílové hodnoty, zdůrazňuje se výrazněji **instrumentální dimenze vzdělávání** (tendence zdůrazňovat schopnosti praktické aplikace). Přitom víme, že cíl je koncipován v mnohem širším pojetí, nejen v obecné poloze jako rozvoj osobností žáků, ale i v systému vědomostí, dovedností, vlastností, postojů, hodnot, motivů žáků a absolventů škol.

Mohli bychom to formulovat i tak: prostřednictvím **procesu** (zdůrazňujeme „procesu“) zvládnání vědomostí a dovedností, který bude ve vyučování

vždy výchozím, základním procesem, usilujeme o rozvíjení celého komplexu kvalit, vlastností a schopností osobnosti každého žáka, usilujeme o rozvoj komplexní osobnosti. Pak ale tento proces práce s vědomostmi a dovednostmi musí mít takovému pojetí odpovídající kvalitu, skladbu, strukturu, metodiku, organizaci, vybavení živých činitelů vyučování, funkčnost. To znamená, že nejpodstatnější je organizační a metodické vybavení práce obsahy, které mají dovést žáky skrze zvládnutí poznatků, dovedností, pracovních postupů a metod ke zvládnutí metod obecnější povahy, metod schopných transferu na jiné, nové situace, motivy, postoje, hodnoty, systémy chování a jednání. K cílům se nepropracujeme jen vymezením obsahu, ale vymezením obsahu společně se způsoby práce s těmito obsahy, v propojení se způsoby práce, v prostoupení s těmito způsoby práce. Cíle je tedy třeba vymezovat jedním dechem s vymezováním způsobilostí nositelů těchto cílů – učitelů.

Potřeba změny cílů vyučování z polohy znalostí a dovedností do polohy úrovně rozvoje osobnosti (velmi obecně řečeno) je vyvolána celou řadou hlubokých proměn života, společnosti, celou řadou tendencí, které dávají charakter současné době, životu společnosti i jednotlivce. Jde o velice razantní změny sociálních vztahů a struktur, o poměrně jadrné změny v hodnotových orientacích, o snad nejvýraznější změny v oblasti techniky a komunikace, změny ve způsobech práce, v životním stylu. Především ale jde o to, že dobu a život člověka v ní poznamenává především samotný **fenomén změny**, její intenzita a především její zrychlující se dynamika. Právě tyto faktory jsou důvody objektivní potřeby změn cílů výchovy a vzdělávání i v jednom ze základních společenských procesů, ve vyučování.

Možná absence cíle v praktickém vyučovacím procesu má někdy své důvody i v konkrétním chápání vyučování (potažmo pak také výchovy) konkrétním učitelem (nebo skupiny učitelů). Odvolávám se na vymezení tzv. koncepcí vyučování, nebo pojetí vyučování (jak o tom u nás psali Kolář, Sýkora, 1986) i až „osobního pojetí vyučování učitele“ (jak to formuloval J. Mareš mimo jiné in: Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996). Vždyť v pedagogické (didaktické) teorii jsou téměř permanentně, přímo i nepřímo, vedeny spory právě o cílovou kategorii, a tedy i v konkrétně přijatých osobních koncepcích vyučování jednotlivými učiteli, to znamená i zcela určité pojetí cílové kategorie pro vyučování. V současnosti u nás dost časté přeceňování spontánní aktivity žáků bývá spojeno také s odmítáním cílové kategorie, nebo alespoň s podceňováním role cíle ve vyučování, nebo i chápání cíle jako kategorie, která ohrožuje zvnějšku (svou apriorní daností) svobodný rozvoj žáka, jeho spontánnost, jeho zájmy a potřeby.

V tomto smyslu máme i určité vzory ve vývoji chápání vyučování. Např. již J. Dewey (pragmatická pedagogika) odmítá cíle dané zvnějšku, když výchovu (jejíž součástí je vyučování) chápe jako neustálou přestavbu, přebudování, rekonstrukci zkušeností (v podstatě individuálních zkušeností žáků). Potvrzuje to jeho vyjádření k podstatě vyučování: „*Než se může vyučování s jistotou pustit do podávání dějů a myšlenek zprostředkujícími značkami, musí škola opatřit pravé situace, na kterých žáky osobní účast důkladně seznámí s důležitostmi látky i problémů, jež látka předkládá.*“ (Dewey, 1932, s. 314–315)

Některé alternativní modely vyučování vycházejí z pozice, že cíl by měl být dán (pokud se s ním vůbec pracuje) potřebami, zájmy, možnostmi žáka, tedy, že cíl vychází ze samotného žáka a cíle vyučování nemohou ovlivňovat nějaké vnější požadavky, standardy, normy, teleologické představy jako ideální formulované vlastnosti. K podobnému, nebo velice blízkému pojetí vyučování se více méně hlásí i operace, která je oficiálně nazývána „reformou“ školy, vyučování (více méně v podobě odstranění centrálních osnov centrálně vymezených vzdělávacími programy a jejich nahrazení pravděpodobně značně rozrůzněnými Školními vzdělávacími programy). To může značně komplikovat rozvoj a úroveň vzdělanosti. V určitém smyslu jde o příklon k pedocentrickému chápání vyučování, kdy cíl vyplývá ze situace, z konkrétních motivů i žáků a učitelů, nebo dokonce jej lze vyvodit z konkrétního daného obsahu (což bohužel bývá v praxi vyučování asi nejčastější situace). Tyto někdy až agresivně se prosazující názory na kvalitu, potřebnost cílové kategorie ve výchově vůbec, a ve vyučování zvláště, jistě působí na některé učitele a oni těmito názorům svou praktickou výchovně vzdělávací prací vyhovují ke škodě vyučování, ke škodě především žáků. Prostřednictvím odvozování cílů pouze od potřeb žáků či od zcela konkrétních situací významně inklinujeme ke zdůrazňování (přílišnému) tzv. **instrumentální dimenze vzdělávání** a odmítáme, nebo alespoň nevnímáme **obecně kultivační dimenzi vzdělávání**. J. Skalková to vymezuje: „*Vytváří se určitá pragmatická reakce na dosavadní pojetí cílů a jejich obecné formule. Ty zahrnovaly nepochybně v jistém filozofujícím pojetí ideální a optimistické, trvale platné dimenze, ovšem z hlediska složitého reálného života vlastně idealizované.*“ (Skalková, 2008, s. 241–242) A to i přes to, že v tzv. kurikulárních dokumentech (Rámcový vzdělávací program /RVP/) jsou v podobě „klíčových kompetencí“ formulovány cíle v rovině obecného rozvoje osobnosti každého žáka a jsou rozvedeny i v operativní poloze (v poloze činnosti).

Aby tedy cíle byly reálným vyučováním skutečně dosažitelné, především prostřednictvím zpracovávání obsahů vyučování, je třeba už při jejich koncipování v kurikulárních dokumentech – a posléze v osobních pojetích vyučování konkrétních učitelů – klást důraz na jednotu, propojení vědomostí a komplexního rozvoje osobnosti (tedy i hledisek mravních, sociálních...), na některé nové dimenze obsahu, které se bezprostředně žáků dotýkají (ekologie, globalizace), na možnosti, prostor pro zhodnocování zkušeností žáků z jejich každodenního života, na samotnou kvalitu učení zaměřenou na rozvoj např. kritického myšlení atd.

Cíl zdaleka není jen věcí učitele. Není tedy jen učitelovou starostí formulovat pro svou práci s žáky, pro práci žáků ve vyučování cíl. Je to především odpovědnost zpracovatelů vzdělávacích programů, kde by zásadní cíle měly být formulovány – jistě i zde stále ještě ve značně obecné poloze. Cíl je ale kategorie nesmírně významná pro každého žáka. Řekli bychom, že pro žáka má cíl daleko významnější podobu než pro učitele, i když to v praxi školy často tak nevypadá. To znamená, že cíl nejen stanovujeme, vymezujeme, formulujeme, ale musíme s ním ve vyučování velmi intenzivně pracovat. Zatím je situace taková, že pokud se s cílem ve vyučování vůbec pracuje, pracuje s ním především učitel. „*Je tedy pedagogická situace běžné školy charakteristická tím, že velmi často vědomě neusiluje o utváření cílových situací. Většinou cíl zná (pokud si jej uvědomuje a pracuje s ním) a postup k němu určuje sám učitel. Žák nemá přehled o cestě, kterou je veden.* (Takové vedení má pak povahu spíše manipulace s žákem – pozn. Z. K.). *Učitel promýšlí každý krok kupředu a žák to akceptuje.*“ (Skalková, 1970, s. 142)

Přítom práce s cílem je v projektování i v samotné realizaci vyučování rozhodujícím momentem (odvoláváme se na myšlenku Komenského uvedenou v úvodu). Každá činnost, každá operace by ve vyučování měla být nejen proto, že to tak je uvedeno v apriorně připraveném programu (v někým připraveném programu), nebo je to v učebnici, ale proto, že jejím prostřednictvím sledujeme dosažení některého cíle – konkrétního, obecnějšího, kognitivního, afektivního, krátkodobého, dlouhodobého – v podobě zvládnuté určité kvality žáky (zdůrazňujeme **žáky**, protože jde i o to, aby tohoto cíle dosáhli všichni žáci – viz Červenka, 1992 – i když to nebude vždy a ve všech polohách ve stejné úrovni). Význam cíle ještě můžeme podtrhnout názorem významného didaktického novátora L. V. Zankova: „*Pro správnou a opravdu úspěšnou realizaci vyučovacích zásad je totiž nezbytné pochopit, jak nás tato zásada dovede k určitému cíli. Na tomto základě mohou být vypracovány takové metody a postupy vyučování, které odpovídají zvláštnos-*