

# Didaktika pro vysokoškolské učitele

## Vybrané kapitoly

- Výukové cíle
- Organizační formy vysokoškolské výuky
- Didaktické metody a zásady
- Didaktická diagnostika, tvorba učebního textu
- E-learning





# Didaktika pro vysokoškolské učitele

- Výukové cíle
- Organizační formy vysokoškolské výuky
- Didaktické metody a zásady
- Didaktická diagnostika, tvorba učebního textu
- E-learning



***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.*

**doc. PhDr. Libuše Podlahová, Dr., a kolektiv**

**DIDAKTIKA PRO VYSOKOŠKOLSKÉ UČITELE**  
**Vybrané kapitoly**

---

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

**Autorský kolektiv:**

doc. PhDr. Libuše Podlahová, Dr. (kapitoly 1–6, 7.4)  
Mgr. Michaela Vaněčková, Ph.D. (kapitola 8)  
Mgr. Pavla Heřmánková (kapitoly 7.2.5, 7.3)  
PhDr. Milan Klement, Ph.D. (kapitola 9)  
PhDr. Jana Marešová (kapitoly 7.1–7.2.4)

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  
jako svou 4870. publikaci

**Recenze:**

doc. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.  
doc. PhDr. Otto Obst  
doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

Odpovědná redaktorka Hana Reslová Dušková  
Sazba a zlom Antonín Plicka  
Zpracování obálky Antonín Plicka  
Počet stran 160  
Vydání 1., 2012

Vytiskla Tiskárna PROTISK s.r.o., České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2012  
Cover Photo © fotobanka Allphoto

**ISBN 978-80-247-4217-5**

Tato publikace vychází s finančním příspěvím společnosti TESCO SW a.s.  
a Moravské vysoké školy Olomouc, o.p.s.

---

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

**ISBN 978-80-247-8101-3 (ve formátu PDF)**  
**ISBN 978-80-247-8102-0 (ve formátu EPUB)**

# OBSAH

ÚVOD .....	9
<b>1. DIDAKTIKA V PRÁCI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE .....</b>	<b>11</b>
1.1 Pedagogická kompetence .....	13
1.2 Pojetí didaktiky jako vědy .....	14
1.3 Vznik didaktiky a vývoj jejího pojetí .....	15
1.4 Významné osobnosti v historii didaktiky .....	17
1.4.1 <i>Novověk</i> .....	17
1.4.2 <i>Devatenácté století</i> .....	17
1.4.3 <i>Dvacáté století</i> .....	18
1.5 Proč tedy didaktika? .....	19
<b>2. OBSAH A CÍLE VZDĚLÁNÍ .....</b>	<b>21</b>
2.1 Obsah vzdělání .....	21
2.2 Obsah a kurikulum .....	22
2.3 Typy pojetí kurikula .....	23
2.3.1 <i>Filozofické pojetí</i> .....	23
2.3.2 <i>Empirické a praktické pojetí</i> .....	24
2.4 Vzdělávací standardy .....	25
2.5 Formy existence kurikula .....	26
2.6 Cíle výchovy a vzdělání .....	27
2.7 Dilemata cílů výchovy .....	29
<b>3. VÝUKOVÉ CÍLE A JEJICH STRUKTURA .....</b>	<b>31</b>
3.1 Požadavky na vlastnosti cílů výuky .....	32
3.2 Formulace cílů .....	33
3.3 Učební úlohy ve výuce .....	34
3.4 Formulace úloh .....	36
<b>4. ORGANIZAČNÍ FORMY VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY .....</b>	<b>37</b>
4.1 Přednáška .....	38
4.2 Příprava přednášky .....	40
4.3 Seminář .....	44
4.4 Příprava na seminář (cvičení) .....	45
4.5 Samostatné studium .....	46

4.5.1	<i>Zadání a vypracování referátu</i> .....	47
4.5.2	<i>Jiné písemné práce (seminární, ročníkové, bakalářské, diplomové)</i> .....	48
4.6	Praxe .....	49
<b>5.</b>	<b>DIDAKTICKÉ (VYUČOVACÍ) METODY</b> .....	<b>51</b>
5.1	Klasifikace metod .....	52
5.2	Výklad .....	53
5.2.1	<i>Problémový výklad</i> .....	55
5.2.2	<i>Vysvětlování</i> .....	56
5.3	Ukázka, demonstrace .....	56
5.4	Metody participativní, kooperativní .....	58
5.5	Procvičování .....	59
5.6	Dialogické metody .....	59
5.6.1	<i>Rozhovor</i> .....	60
5.6.2	<i>Diskuse</i> .....	61
5.7	Učení se z textu a vyhledávání informací .....	62
5.8	Skupinová práce .....	64
5.9	Projekty a samostatné práce .....	65
5.9.1	<i>Projekty</i> .....	65
5.9.2	<i>Samostatná práce</i> .....	66
5.10	Kompozice – esej, seminární práce .....	67
5.11	Tvůrčí práce – tvůrčí psaní .....	68
5.12	Učení se ze zkušenosti (praxe) .....	69
5.13	Exkurze .....	70
5.14	Brainstorming .....	71
5.15	Situační metoda .....	71
5.16	Inscenační metoda .....	72
5.17	Výuka podporovaná počítačem .....	73
<b>6.</b>	<b>DIDAKTICKÉ ZÁSADY</b> .....	<b>77</b>
6.1	Význam a vývoj didaktických zásad .....	77
6.2	Základní didaktické zásady .....	78
6.2.1	<i>Zásada komplexního rozvoje osobnosti studenta</i> .....	78
6.2.2	<i>Zásada vědeckosti</i> .....	79
6.2.3	<i>Zásada individuálního přístupu</i> .....	79
6.2.4	<i>Zásada spojení teorie s praxí</i> .....	80
6.2.5	<i>Zásada uvědomělosti a aktivity</i> .....	81
6.2.6	<i>Zásada názornosti</i> .....	82
6.2.7	<i>Zásada přiměřenosti</i> .....	83
6.2.8	<i>Zásada soustavnosti</i> .....	84
6.2.9	<i>Zásada trvalosti</i> .....	85

<b>7. DIDAKTICKÁ DIAGNOSTIKA .....</b>	<b>87</b>
7.1 Charakteristické problémy hodnocení .....	90
7.2 Diagnostické metody používané při hodnocení .....	92
7.2.1 Pozorování .....	92
7.2.2 Rozhovor .....	92
7.2.3 Analýza výsledků činnosti .....	93
7.2.4 Zkoušení (ústní zkouška) .....	94
7.2.5 Didaktický test .....	96
7.3 Klasifikace .....	103
7.4 Další metody hodnocení .....	105
7.4.1 Slovní hodnocení .....	105
7.4.2 Alternativní formy hodnocení .....	105
<b>8. TVORBA STUDIJNÍHO A VÝUKOVÉHO TEXTU .....</b>	<b>107</b>
8.1 Typologie textů .....	107
8.2 Charakter textu .....	108
8.2.1 Studijní text .....	108
8.2.2 Metodický text .....	109
8.2.3 Distanční text .....	109
8.3 Obecné zásady při tvorbě učebního textu .....	110
8.4 Vyjadřování .....	110
8.5 Fáze tvorby textu .....	111
8.5.1 Východiska pro tvorbu textu .....	111
8.5.2 Studium odborné literatury .....	112
8.5.3 Osnova .....	113
8.5.4 Samotný text a jeho struktura .....	113
8.5.5 Korektury a recenzní řízení .....	116
8.5.6 Formální náležitosti .....	116
<b>9. E-LEARNING A JEHO UPLATNĚNÍ NA VYSOKÉ ŠKOLE .....</b>	<b>117</b>
9.1 Vymezení pojmu e-learning a jeho složky .....	118
9.2 LMS systém jako nástroj pro realizaci efektivního e-learningu .....	123
9.2.1 Charakteristika LMS systému .....	123
9.2.2 Struktura a funkce LMS systému .....	124
9.3 Moderní typy realizace e-learningu .....	126
9.3.1 M-learning .....	126
9.3.2 Blended learning .....	127
9.3.3 E-twinning .....	127
<b>DOSLOV .....</b>	<b>129</b>
<b>RESUMÉ .....</b>	<b>131</b>

SUMMARY .....	133
PŘÍLOHA 1 .....	135
PŘÍLOHA 2 .....	137
SEZNAM LITERATURY .....	149
REJSTŘÍK .....	153



# ÚVOD

Úvod má být krátký, výstižný a připoutat pozornost eventuálního čtenáře. Tak tedy: předkládaný text je souhrnem nejnútnejších informací o tom, jak může vaše pedagogická činnost na vysoké škole přinést prostřednictvím vaší znalosti pedagogických (didaktických) pravidel efektivní výsledek. A sice ten, že si posluchači z přednášek či seminářů odnesou kvalitní vědomosti a dovednosti a nebudou ve výuce přítomni jen z povinnosti nebo zdvořilosti. Pocit uspokojení z výsledků dobře vykonané práce vás jistě potěší.

Po přečtení názvů jednotlivých témat uvedených v obsahu této publikace sami zvažte, do jaké míry je pro vás problematika probíraná v textu užitečná. Ptejte se sami sebe: které kapitoly mohu využít ve své práci vysokoškolského učitele?

Vaši pozornost může upoutat kterákoli kapitola – podle toho, jaký kus jste urazili na své cestě stát se dobrým vysokoškolským učitelem, a nikoliv jen na slovo vzatým odborníkem, který „také přednáší“. Je tedy možno číst všechno, nebo jen vybrané části. Autory potěší, pokud jim sdělíte, co pro vás bylo užitečné.

Autoři



# 1. DIDAKTIKA V PRÁCI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE

Nemáme žádný důvod pochybovat o tom, že vysokoškolští učitelé jsou na slovo vzatí odborníci, vynikající znalci, či dokonce mistři svého oboru, schopní posunovat hranice lidského poznání dále a výše. Koneckonců, proto jsou na vysoké škole.

Vysoká **odborná a vědecká erudice** je bezesporu základním a nejdůležitějším předpokladem pro výkon profese vysokoškolského pedagoga. Je prostě podmínkou působení na vysoké škole, nezřídka je zdrojem učitelova renomé, společenského postavení a autority ve studentské i odborné obci. Jenže stejně tak je nám už od školních let známo, že ne každý, kdo něco zná, umí to také sdělit, nebo dokonce naučit. Také proto bývala pedagogika považována za „*vědu vychovatelskou a umění vyučovatelské*“ (Domin, 1911).

Úctyhodná vědecká erudice, impozantní výsledky teoretického bádání, brilantní publikace v impaktovaných a recenzovaných časopisech, úspěchy na vědeckých konferencích a sympoziích, vítězství v grantových soutěžích, mezinárodní věhlas, patentované vynálezy – to všechno je profesní výbavou vysokoškolského pedagoga, základem jeho profesní kariéry a znakem kvality vysoké školy.

Veškeré tyto atributy nemusí však automaticky zaručovat úspěch také v oblasti zprostředkování poznatků, vzdělávání, výchovy a inspirování mladých lidí, tedy na poli **pedagogickém**. Jinak bychom se o přednáškách skvěle disponovaných odborníků evropské, či dokonce světové úrovně nedočítali ve studentských hodnoceních výroků typu: „On pan profesor v tom má takový zmatek. Nemá asi propojený mozek s pusou.“ Čili – vysoká odbornost asi sama o sobě nepřináší automaticky pedagogické vavříny.

Odborník se totiž často nechává unést tématem a neuvědomuje si psychologické a pedagogické zákonitosti učení, které je třeba respektovat, mají-li se poznatky „přestěhovat“ z hlavy přednášejícího do hlav, lépe řečeno do poznatkové struktury, posluchačů. Einstein na dotaz, zda není teorie relativity příliš složitá, říká: „*Vědec, který nedokáže svou práci vysvětlit průměrně inteligentnímu čtrnáctiletému dítěti, je buď neschopný, anebo podvodník.*“ Didaktickou způsobilost „něco vysvětlit“ tedy Einstein u vědců zcela samozřejmě předpokládá. Domníváme se, že na rozdíl od teorie relativity se v tomto předpokladu lehce mylí.

Také se často říká, že učitelem, vychovatelem, rétořem se člověk rodí. V tom případě můžeme hovořit o štěstí, takový odborník umí své znalosti dobře a srozumitelně vysvětlit studentům či širší veřejnosti. Je populární, oblíbený, jeho přednášky jsou studenty hojně navštěvované, jejich zájem o obor i jeho studium vzrůstá. Vrozené **dispozice k učitelství** (pokud vůbec existují) však bohužel nemají všichni lidé, tím méně se to dá očekávat u odborníků orientovaných do vysokých sfér teoretického myšlení a bádání. Avšak: určité učitelské techniky, postupy, metody a operace se dají naučit.

Čili kostrbatě řečeno: umění učit se dá naučit! A k tomu právě slouží jedna pedagogická disciplína – **didaktika**.

Co může vysokoškolský učitel získat studiem didaktiky? Než odpovíme, zkusme zformulovat možné – pravděpodobné – důvody vysokoškolského učitele, které by mohl mít, aby se do studia didaktiky vůbec pustil. Chce:

- obstat na vysoké škole nejen jako odborník či vědec, ale také jako dobrý učitel, který umí zprostředkovat poznatky vyučovaného oboru jiným subjektům,
- uklidnit své svědomí a pozvednout svoje sebevědomí,
- budovat renomé dobrého učitele a atraktivního rétora,
- získat pocit dobře vykonávané práce,
- budovat svůj vztah ke studentům jako budoucím následovníkům, partnerům, kolegům,
- usnadnit studentům pochopení vzdělávacího obsahu a řídit jejich učení,
- sdělovat obsah přístupnou formou, a tím popularizovat svůj obor,
- si ujasnit klíčové body vyučovaného obsahu, jeho hlavní prvky, vazby, systém, návaznost, příčinné souvislosti, význam sdělovaného obsahu,
- dosáhnout dovednosti vybírat učivo, zdůrazňovat podstatné prvky a tvořit obsah (kurikulum) vyučovaných předmětů,
- rozumět tomu, co jako učitel dělá.

V případě, že aspoň některý důvod je pro vás osobně relevantní, máte dobré východisko k tomu, abyste zvýšili svou informovanost o didaktických aspektech vyučovacího procesu na vysoké škole a dosáhli určitého stupně tzv. pedagogické kompetence.

## 1.1 PEDAGOGICKÁ KOMPETENCE

Pedagogická kompetence (nazývaná též didaktická nebo pedagogicko-diagnostická) nespočívá pouze v tom „umět učit“, „umět přednášet“ či implementovat pedagogické metody, zásady a techniky do odbornosti, ani v nějaké pedagogizaci vysoké školy za každou cenu, či dokonce v omezování významu odborné kompetence.

Podle Vašutové (2002) je pedagogická kompetence: „... souborem specifických a vysoce expertních znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích procesů v terciární úrovni a proměny studentské populace, jejich intelektové a osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby.“

Rozvedeno do podrobností – pedagogická kompetence zasahuje následující oblasti:

- interpersonální strategie (vztahy a interakce),
- strategie výuky studentů (jejich poznávací styly, motivace, bariéry),
- rozvíjení osobností studentů a jejich profesní socializace (zkušenostní a sociální učení, osobní dovednosti, zájmy a potřeby, věkové a intelektové zvláštnosti),
- řízení studijních činností studentů (kontrola, dokumentace, podmínky pro učení),
- transformace nových vědních poznatků do kurikula (aktualizování obsahu vzdělání),
- projektování studijních programů a kurzů,
- užívání heuristických, aktivizujících a učení podporujících metodických postupů ve výuce,
- aplikování informačních technologií,
- strategie hodnocení studentů,
- tvorba studijních textů a materiálů pro výuku,
- sebehodnocení a sebereflexe.

Kromě pedagogické kompetence zná pedagogika řadu dalších kompetencí, kterými má disponovat kvalifikovaný učitel. V odborné literatuře najdeme například tyto:

- **odborně-předmětové**, tzn. kompetence ve vědeckých základech daného předmětu včetně metodologie,

- **psychologické**, tzn. kompetence ve způsobech nahlížení na učící se subjekty z hlediska jejich individuálních zvláštností, možností i bariér učení, vytváření vztahů a hodnot,
- **komunikativní**, tzn. kompetence ve vytváření vztahů mezi učitelem a studenty, ve vytváření klimatu soužití a spolupráce, adekvátní užívání jazykových a jiných výrazových prostředků, komunikačních technologií apod.,
- **řídící a organizační**, tzn. kompetence rozhodovací, manažerské, plánovací, strategické a kontrolní, vedoucí k plynulému průběhu vyučovacího procesu, jeho racionální organizaci i hodnocení výsledku,
- **poradenské a konzultativní**, tzn. kompetence umět poradit při řešení studijních, osobních a odborných problémů studentů,
- **organizačně-administrativní**, tj. kompetence vykonávat akademickou funkci, vytvářet vzdělávací programy, vést administrativu, navazovat kontakty s domácími a zahraničními partnery, vystupovat v masmédiích, organizovat odborné akce, konference, workshopy, setkání, vést praxe a exkurze, připravovat porady apod.

Profesní kompetence jsou pro didaktiku dílčím pojmem, jsou ale zásadním **předpokladem výkonu profese učitele**, vyjadřují, jakými vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi a postoji by měl učitel disponovat a o které by měl usilovat. Proto jsme je v této kapitole stručně zopakovali (blíže viz Podlahová, Vaněčková, 2009). O získání pedagogických kompetencí se učitel může snažit ovládnutím základů didaktiky, psychologie, životními zkušenostmi, sebereflexí. Míra „vrozenosti“ těchto profesně důležitých dispozic je totiž poměrně velmi nízká. Nejeftektivnějším způsobem získávání vědomostí pro budování pedagogických kompetencí, které jsou nezbytné pro kvalitní výkon vyučujícího na vysoké škole, je studium a zvládnutí základů **didaktiky**.

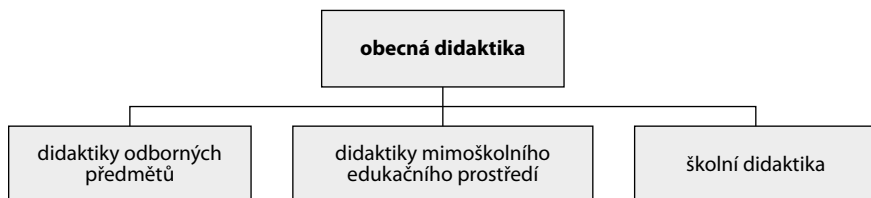
---

## 1.2 POJETÍ DIDAKTIKY JAKO VĚDY

---

Didaktika je jednou z vědních disciplín v systému **pedagogických věd**. Ten zahrnuje disciplíny jako: obecná pedagogika, filozofie výchovy, školský management, dějiny školství a pedagogiky, speciální pedagogika (psychopedie, etopedie, logopedie, tyflopédie, somatopedie), sociální pedagogika, andragogika, gerapedagogika, metodologie pedagogiky, oborové didaktiky, srovnávací pedagogika, sociologie výchovy, etnopedagogika.

**Obecná didaktika** je teoretická zastřešující disciplína pro všechny z ní odvozené oborové didaktiky a uplatňuje se všude, kde získává student vědomosti, dovednosti, návyky a postoje. Členění didaktiky znázorňuje obrázek 1.



*Obr. 1 Členění didaktiky*

**Didaktiky jednotlivých odborných předmětů** se zabývají problémy výuky matematiky, fyziky, jazyků, ekonomických předmětů aj.

**Didaktiky mimoškolního edukačního prostředí** – didaktika volného času, didaktika sportovního tréninku, sportovních her, didaktika plavání, didaktika učení cizích jazyků pro samouky, didaktika pobytu v přírodě atd.

**Školní didaktika** – při vysokoškolské přípravě studentů učitelství a pro použití ve školní praxi základních a středních škol našla v poslední době své místo tzv. **školní didaktika** (Kalhous, Obst, 2002), která tvoří „most“ mezi didaktikou obecnou (teoretickou) a didaktikami jednotlivých předmětů (oborů). V případě vysoké školy (a našeho textu) se jedná právě o školní didaktiku v podmínkách výuky na vysoké škole a u dospělých studentů.

### 1.3 VZNIK DIDAKTIKY A VÝVOJ JEJÍHO POJETÍ

Termín „didaktika“ vznikl z řeckého slova „didaskein“ – vyučovat. Komenský chápal didaktiku jako „... nauku o vyučování ... podávající všeobecné umění, jak učit všechny všemu.“ (Komenský, 1960)

Tato krásná idea všeobecného encyklopedického vzdělání („učit všechny všemu“) se realizovala v určitém historickém kontextu, ale s nástupem industriální společnosti přestala být reálná. Vytvořila se potřeba specializovaného **odborného vzdělání** podle jednotlivých profesí a pracovních odvětví. Tím vzrostla i úloha didaktik jednotlivých oborů. Vzdělávací proces je totiž kromě jiného typický potřebou určité **efektivity** při zprostředkování poznatků studentům

v již existujících i nově vznikajících oborech. Dnes je navíc značně ovlivněn zvýšením množství informací a zjednodušením přístupu k nim.

Ve starším pojetí pedagogické teorie se souběžně vymezovaly dvě oblasti obecné didaktiky. Byly to:

- **Teorie vzdělání**, která se zabývá vzdělávacími **cíli a obsahy**, tj. řeší témata jako:
  - cíle a obsah vzdělání, obsahy jednotlivých předmětů, transformace obsahů vědní disciplíny na vyučovací předmět,
  - základní (kmenové) učivo, kurikulum, učební plány a osnovy, studijní programy,
  - kultivace člověka, koncepce jeho vzdělávání, mezigenerační přenos kulturních hodnot,
  - formy vzdělávání, profesní kompetence učitele, žákovské (studentské) kompetence, pojetí obsahu vzdělání.

Zjednodušeně lze říct, že teorie vzdělání se zabývá věcnou stránkou – tedy **CO** učit.

- **Teorie vzdělávacích procesů** (teorie vyučování), která řeší následující témata:
  - procesy učení a vzdělávání,
  - metody, techniky, zásady, postupy,
  - fáze vyučovacího procesu, vyučovací hodina, organizační formy,
  - komunikace mezi vzdělávajícím a vzdělaným subjektem,
  - vedení hodiny, řízení vzdělávacího procesu, autorita učitele.

A opět zjednodušeně – v teorii vzdělávacích procesů (vyučování) se jedná o to, **JAK** učit.

Teorie vyučování se zabývá vzdělávacími procesy, v tomto smyslu se tedy jedná o „instrukční“ neboli technologické pojetí, které je typické pro edukační procesy s jasně vymezeným cílem (vzdělávání dospělých, běžná výuka, kvalifikační a rekvalifikační kurzy, výcviková činnost, podnikové kurzy, vzdělávací cykly).

V české pedagogické literatuře se chápání didaktiky ve smyslu jednoty teorie vzdělání a teorie vyučovacího procesu nekryje se zahraničním chápáním. V anglosaské pedagogice se vyvinula samostatná interdisciplinární věda označovaná jako „*theory of curriculum*“ (teorie kurikula), či badatelsky zaměřená věda „*curriculum research and development*“ (výzkum a vývoj kurikula), na rozdíl od „*instructional science*“ (tj. instrukční věda nebo technologie vyučovacích postupů). U nás se tento termín zatím nevžil, zůstáváme u tradičního názvu didaktika. České chápání didaktiky jako jednoty „statického“ (teorie



vzdělání) a „dynamického“ (teorie vyučování) se u nás užívá již po několik staletí a opírá se o zažitá a vyzkoušené didaktické systémy Komenského, Pestalozziho, Rousseaua, Herbarta, Deweye, Příhody, Fröbela, Freineta. Také v německé terminologii se nadále běžně užívá termín „*die Didaktik*“.

## 1.4 VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI V HISTORII DIDAKTIKY

### 1.4.1 NOVOVĚK

První spis, který měl v názvu slovo „didaktika“, napsal v roce 1612 Wolfgang Ratke (*Nova didactica*). Tento spis zaujal Komenského (1592–1670) natolik, že se začal zabývat myšlenkou na sepsání soustavné didaktiky jakožto „*umění o umění nebo umělem vyučování mládeže v uměních, jazyku a moudrosti, a to snadno, jakoby hrou*“ (Komenský, 1960).

Pro Komenského představovala didaktika nejen způsob, jak učit, ale také způsob, jak všem lidem usnadnit pochopení univerza a uspořádanosti světa. Toto pochopení je podle Komenského možné pro všechny, dokonce i pro děti, bude-li se užívat správných postupů a metod a vycházet z jejich osobních zkušeností. Mnoho Komenského zásad platí dodnes – zásada názornosti, soustavnosti, postupnosti, přiměřenosti atd. („*od bližšího ke vzdálenějšímu, od snadného k obtížnějšímu, od jednoduchého ke složitějšímu*“, Komenský, 1960). Komenského pojetí didaktiky je široké a zahrnuje otázky, které dnes řeší spíše obecná pedagogika.

### 1.4.2 DEVATENÁCTÉ STOLETÍ

V první polovině 19. století se didaktická teorie obrací spíše k otázkám vyučovacího procesu, v didaktice převažuje zřetel k teorii vyučování, nikoliv k teorii vzdělávacích obsahů a cílů (J. F. Herbart, J. J. Pestalozzi, A. Diesterweg).

J. F. Herbart (1776–1841) se zabýval mechanismy učení a psychologicky zdůvodnil postup, kterým se poznatek dostává do poznatkové struktury žáka. Stanovil tzv. formální stupně při výuce a učení: **jasnost, asociace, systém, metoda** (žák pochopí, pak asociuje – začleňuje do svého systému vědomostí a osvojí si také cestu – metodu poznání). Jeho zásluhou se pedagogika „psychologizovala“ a v oblasti cílů výchovy se výrazně vztáhla k etice („*nemám ničádného pojmu o výchově bez vyučování, jako neuznávám žádného vyučo-*

*vání, které nevychovává,*“ Pedagogická encyklopedie I, 1938). Cílem veškeré výchovy je cíl mravní, prostředkem k tomuto cíli je výuka. Od té doby se užívá termín „výchovné vyučování“. Od vychovatele (učitele) Herbart žádá „vědu a myšlení“, což umožňuje proniknout k podstatě metodických postupů i k psychologii dítěte.

G. A. Lindner (1828–1887) chápal didaktiku jako „vědu vyučovatelskou a umění vyučovat“ (Domin, 1911), čímž ji směřuje k teorii („věda vyučovatelská“) a zároveň k praxi („umění vyučovatelské“). Navazoval na Herbartu, k vědám nezbytným pro pedagogiku přiřazuje kromě etiky a psychologie také logiku a sociologii.

J. Dewey (1859–1952) vychází z americké pragmatické filozofie, která chápe výchovu jako **zpracovávání zkušeností** (nikoliv jako rozvoj vnitřních sil člověka nebo působení vnějších vlivů), a z pedagogického instrumentalismu, který požaduje permanentní duševní růst ve smyslu neustálé přestavby a „přetavování“ zkušenosti. Proto Dewey vyžaduje, aby výchova byla z hlediska vychovávaného subjektu aktivní, tj. těsně spojená s jeho zájmy. Didaktiku chápe jako „tvorbu“, která je vždy osobní a v každé situaci jiná. Věda a vědění, pojmy a teorie jsou v jeho pojetí chápány jako jakési „skříňky s nástroji“, z nichž jedinec vybírá podle jejich užitečnosti. Poznání není podle něj cílem, ale jen prostředkem; vlastně tedy oponuje Komenskému, pro kterého je poznání cílem výchovy (a následným cílem je „náprava věcí lidských“). Tento moment užitečnosti zdůrazňuje celá následná pragmatická pedagogika, které nejde jako Komenskému o pochopení univerza, ale o to, aby člověk pomocí poznání dokázal vyjít se svým prostředím.

### 1.4.3 DVACÁTÉ STOLETÍ

Ve 20. století vznikla na základě zavádění přírodovědných metod do sociálních věd řada didaktických teorií a směrů. Většina z nich vycházela z pozitivistické filozofie, zakládala se na využívání poznatků psychologie učení (Thorndike), inspirovala se zvyšováním efektivity práce (taylorismus, Ford, Baťa, Bobbit) a preferovala precizní stanovování výukových cílů a samostatnost žáka při jejich dosahování. Značný přínos měly práce J. Piageta, který zkoumal podstatu poznávacích procesů jednotlivce.

Druhá světová válka vyvolala potřebu dalšího zefektivnění výuky využitím technických výukových prostředků, zvýšila se role didaktika-specialisty připravujícího vzdělávací programy, učebnice, programy, plány, didaktické filmy a média. Vzniklo programované učení (Horák, 1985) založené na segmentaci učiva, okamžitě zpětné vazbě a vlastním tempu učícího se subjektu.