

Didaktické zásady

Milena Kurelová

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- posoudit význam tradičních didaktických zásad pro výuku v současné škole;
- na příkladech vysvětlit souvislost didaktických zásad s ostatními kategoriemi školní didaktiky.

Pedagogika po staletí usilovala o formulaci základních pravidel, která by zajistila efektivnost výuky. Tak postupně vznikala a rozvíjel se systém pedagogických principů (zásad), tj. nejobecnějších norem podmiňujících úspěch pedagogické práce. Tyto principy se získávaly na základě rozboru těch pedagogických pracovních postupů, které ve výuce vedly k úspěšným výsledkům. O jejich formulaci se se zdarem pokusili již **J. A. Komenský**, **J. H. Pestalozzi**, **A. Diesterweg**, **K. D. Ušinskij**, **H. Spencer** i další klasikové pedagogiky. (Blíže a podrobněji viz např. Kurelová, 1990, 1993 a 1999.)

9.1 Co jsou didaktické zásady?

Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter. Vztahují se na všechny stránky výuky, tj. na učitelovu vyučovací činnost, na formy výuky, metody výuky a na materiální didaktické prostředky, dále na poznávací činnost žáka, na učivo atd.

Pro didaktické zásady je vedle stránky objektivní (zásady jsou odvozeny z objektivních zákonitostí výuky) příznačná také stránka subjektivní (záleží totiž na učiteli, na jeho kvalifikaci, osobní odpovědnosti atd., zda vytyčené požadavky při výuce skutečně uplatní).

Zásady jsou vždy formulovány z hlediska určité filozofické koncepce (z hlediska filozofie senzualistické, pragmatické apod.), ale ovlivňují je také jednotlivé teorie vzdělávání; v didaktických zásadách se odráží i prohlubující se poznání zákonitostí výuky. Některé zásady ztrácejí během svého vývoje svůj význam (např. zásada shody s přírodou u Komenského), jiné mění svůj smysl a obsah (např. zásada uvědomělosti) a vznikají zásady nové, např. princip zpětné vazby, princip problémovosti, princip emocionálnosti, princip motivace učení. (Pozn.: Rozdíl mezi principy a zásadami je v míře obecnosti; principy jsou nejobecnější zásady. Blíže viz např. Krejčí, 1991, s. 107–114.)

Na základě didaktických zásad se stanoví **didaktická pravidla**, která obsahují pokyny pro správné a účinné vedení výuky, specifikují a konkretizují didaktické zásady. Jsou méně obecná než zásady, neboť konkrétněji naznačují postup k cíli. (Maňák, 1990)

Zamysleme se nad některými pravidly z *Analytické didaktiky* J. A. Komenského:

- *Učitel nechť neučí, kolik sám může učit, nýbrž kolik může žák pochopiti.* (CXXXVIII)
- *Vždy postupně, nikdy skokem.* (CLXII)
- *Všemu, čemu se musíme učit, nechť se učíme vlastní prací.* (CLXXI)
- *Vše vlastními smysly, vždy a rozmanitě.* (CLXXXIII)
- *Všemu se vyučuje a učí příklady, ukázkami a cvičeními.*
- *Nechť se vyučuje a učí: Nečetným před četnými. Krátkým před obštrnými. Jednoduchým před složenými. Obecným před zvláštními. Blízkým před odlehlejšími. Pravidelným před nepravidelnými (čili normálním před nenormálními).*

Vědecké zdůvodnění didaktických zásad a jejich uspořádání není úloha jednoduchá a přes dosavadní veškeré úsilí nebyl ještě vytvořen všeobecně uznávaný a platný systém těchto zásad. Je otázkou, zda je to v současné době plurality různých filozofických koncepcí a teorií vzdělávání vůbec možné a nutné – např. v nejnovější obecnědidaktické práci J. Skalkové (1999) se o zásadách vůbec nepíše.

9.2 Přehled didaktických zásad

V naší publikaci připomeneme některé tradičně prezentované didaktické zásady jako příklad pro zamyšlení a diskuse v seminářích.

9.2.1 Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka

Při didaktické analýze učiva si učitel má uvědomit, jaké možnosti učivo dává pro rozvoj osobnosti žáka v jeho třech základních strukturách, tj. v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Podstata učitelovy práce je vždy komplexní. I když v daném tématu, v dané chvíli ve výuce upřednostňuje různé cíle, asi nebude moci nikdy tvrdit, že teď právě vzdělává a teď vychovává.

Jinou otázkou je, zda škola sama může nést za komplexní rozvoj osobnosti žáka plnou odpovědnost. Zdá se, že společnost to očekává, ale je vůbec tento požadavek reálný?

9.2.2 Zásada vědeckosti

Od učitele především očekává, že celoživotně udržuje kontakt s vědeckými disciplínami, které jsou základem jeho vyučovacích předmětů. Znamená pro něj využívat všech vzdělávacích možností k aktualizaci rychle zastarávajících poznatků.

To je ale pouze jeden pohled. Druhý, neméně významný, je pohled na učitele, který umí vhodnými výukovými metodami vědecké informace předávat, provázet žáky při jejich vyhledávání, zpracování a využívání. Umí rozvíjet myšlení žáků, vede je k porozumění, bez něhož nelze dosáhnout ani trvalého zapamatování, ani schopnosti aplikace získaných vědomostí.

9.2.3 Zásada individuálního přístupu k žákům

Žáci v jedné třídě se shodují snad jen v některých vnějších znacích, jakými jsou např. chronologický věk, výška, váha. To ovšem nejsou znaky pro jejich výuku podstatné. Důležitější jsou rozdíly ve zdravotním stavu, v úrovni myšlení, chápání, řeči, v úrovni citových a volních procesů, v zájmech, charakterových vlastnostech, postojích k učení, v osobních zkušenostech, v domácím prostředí apod. Z neúplného výčtu je zřejmé, že jde o znaky pro efektivitu výuky podstatné. Proto by měl učitel individuální zvláštnosti žáků dobře poznat a řídit učení žáků tak, aby každý z nich měl možnost pocítit radost z úspěchu v učební činnosti. Otázkou zůstává, zda má učitel metody pro získání relevantních informací, zda jsou všechny potřebné informace učiteli vůbec přístupné a je-li možné požadovat od něj důkladnou znalost každého jedince, když učitel sekundární školy např. vyučuje 150 žáků, se kterými přichází do kontaktu pouze dvě vyučovací hodiny týdně.

Zamyslete se nad tímto problémem. Jakou pomoc by učitelé potřebovali při uplatňování této zásady, jaké diagnostické metody by měli sami ovládat? Jaké možnosti pro uplatnění této zásady poskytují různé formy individualizace výuky?

9.2.4 Zásada spojení teorie s praxí

Tato zásada učitele upozorňuje, že škola není uzavřený systém, ale je spojena s okolím početnými vazbami. Žáci do školy přicházejí s jistými praktickými zkušenostmi, s představami, které by učitel měl poznat. Jeho úkolem je výukou správné představy upevňovat a rozvíjet, nesprávné opravovat.

Na druhé straně je žádoucí, aby učitel formuloval výukové cíle nejméně na úrovni jejich aplikace a přesvědčil žáky o smysluplnosti výuky ve škole. Měl

by vést žáky ke vnímání rozvíjejících podnětů okolí školy, učit je hledat v praxi potřebné informace, zpracovávat je a dokázat je v praxi uplatňovat.

Rozšiřování edukačního prostředí školy na její okolí je charakteristické pro různé alternativní vzdělávací koncepce. Při uplatnění vhodných organizačních forem nemůže být problémem ani v tradičně pojaté výuce.

9.2.5 Zásada uvědomělosti a aktivity

Uvědomělost vyjadřuje nejen postoj žáka k učení, ale vztahuje se i na kvalitu osvojovaných poznatků. Uvědoměle osvojené poznatky charakterizuje to, že jsou hluboce pochopené a žák na základě nich dovede něco udělat – vysvětlit, jinak formulovat, umí je aplikovat v praxi. Od učitele to vyžaduje explicitně formulovat cíle v oblasti porozumění a soustavně organizovat formativní hodnocení na základě kritérií dohodnutých se žáky.

Tím je také podněcována aktivita žáků, kterou rozumíme aktivitu celé osobnosti žáků, nejen myšlenkovou, ale i citovou a volní. Pro podněcování takové aktivity má učitel celou řadu možností: problémový způsob výuky, projektové vyučování, vhodně volené otázky (učební úlohy), samostatnou práci žáků, sokratovský a heuristický rozhovor, soutěže apod.

9.2.6 Zásada názornosti

Jde o zásadu, která byla a je zdůrazňována významnými pedagogy po celá staletí. Úvodem je třeba připomenout, že smyslové vnímání jevu či procesu tvoří pouze dílčí součást poznávacího aktu žáka. Učitelovo jednání v duchu této zásady je zpravidla především spojováno se zrakovým vnímáním. Názorný by měl být i např. výklad o společenských jevech tím, že by byl ilustrován žákům srozumitelnými příklady, a tím, že učitel použije pojmů, jejichž význam žáci dobře znají.

Platí, že zanedbání názoru v tomto širším pojetí může vést k verbálním, formálním, nejasným znalostem žáků; jeho přecenění může brzdit rozvoj abstraktního myšlení.

9.2.7 Zásada soustavnosti a přiměřenosti

Tato zásada reaguje na známou zkušenost, že poznatky osvojené v určitém logickém uspořádání jsou žáky lépe chápány, zapamatovány a používány v praxi než izolované, ze souvislosti vytržené učivo. To vyžaduje, aby učivo bylo uspořádáno podle didaktického systému, jenž přetváří systém příslušné vědní disciplíny tak, aby byl přístupný žákům určitého věku, aby poznatky tvořily pro žáky přijatelnou posloupnost a jeden poznatek logicky vyplýval z druhého. Tento systém si učitel vytváří obvykle několik let a dobrý učitel na něm neustále a průběžně pracuje. Například dějepis vyučovaný stylem „obrazů z dějin“ může vést k tomu, že druhou světovou válku žáci bez problémů zařadí do

19. století, neboť neznají souvislosti jejího vzniku, ani její důsledky a přesná data zapomněli.

Soustavná práce učitele má rovněž pozitivní formativní účinek na žáka (pravidelnost v domácí přípravě, úprava sešitů, pomůcek apod.).

Pokusili jsme se připomenout některé tradiční zásady a upozornit i na problémy jejich uplatňování. Domyslete další souvislosti řešením následujících otázek a úkolů.

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Američtí autoři Knirk a Gustafson (1986) považují za první zásadu moderní didaktiky **soustředění na činnost žáka**: *Vyučování je třeba promýšlet, plánovat i hodnotit nikoli z hlediska činnosti učitele, ale především z pohledu žáka: co žák zažije, co bude dělat a co si z výuky odnese*. Se kterými zásadami uvedenými v předchozím textu tento požadavek souvisí?
2. České a moravské reformní školy třicátých let 20. století razily a ověřovaly tyto principy (podle rukopisu J. Kozlíka): 1. globalizace učiva; 2. individualizace přístupu; 3. diferenciací; 4. demokratizace; 5. racionalizace; 6. socializace výchovy. Porovnejte je se zásadami v této kapitole.
3. Mají uvedené didaktické zásady obecnou platnost, v jakýchkoli systémech výuky, nebo je platnost některých omezena? Svoje tvrzení odůvodněte. Diskutuje problémy naznačené u jednotlivých zásad.
4. Prostudujte si knihu T. Houšky *Škola je hra!*, v níž autor uvádí i další zásady, které je nutno dodržovat, jako jsou princip iniciace (vyprovokovat zvědavost dětí, aktivizovat ji), princip primárních informací (vyčlenění základních informací, na nichž je možno stavět; jsou to informace, vědomosti a dovednosti, které budou potřebovat všechny děti v životě bez ohledu na jejich pozdější zaměření), dále princip učení ve druhém plánu, princip kontinuity, princip kreativní aktivizace, princip bezpečí a lásky – citová jistota podporuje efektivní práci atd. Najděte souvislost těchto zásad se zásadami formulovanými v naší kapitole.
5. Analyzujte obsah učebnice ve vyučovacím předmětu své aprobace z hlediska dodržování tradičních didaktických zásad.
6. Zamyslete se nad vztahem didaktických zásad a organizačních forem výuky, didaktických zásad a metod výuky, didaktických zásad a materiálních didaktických prostředků, didaktických zásad a výukových cílů. Uvádějte konkrétní příklady (např. zásada aktivity a heuristická metoda).
7. Jak vzbudíte a udržíte aktivitu žáků ve výuce?

KLÍČOVÁ SLOVA

didaktické zásady
didaktické principy
didaktická pravidla
zásada komplexního rozvoje žáka
zásada vědeckosti
zásada individuálního přístupu k žákům

zásada spojení teorie s praxí
zásada uvědomělosti
zásada aktivity
zásada názornosti
zásada soustavnosti

Výukové cíle a jejich taxonomie

Zdeněk Kalhous

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat obsah pojmu „výukový cíl“;
- vysvětlit, proč v našem pojetí výuky s výukovými cíli pracujeme;
- zdůvodnit význam vlastností výukových cílů pro učební činnosti žáků;
- popsat taxonomie kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů;
- analyzovat didaktický postup při vymezování a realizaci kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů;
- formulovat výukové cíle k učivu předmětu své aprobace.

Výukový cíl považujeme za důležitou kategorii školní didaktiky a didaktik jednotlivých předmětů, i když jsme si vědomi kritiky některých pedagogických směrů, zejména z druhé poloviny 20. století. Například antiautoritativní pedagogika odmítá řadu didaktických principů, organizačních forem, metod, včetně výukových cílů uplatňovaných v současném vzdělávacím systému. Ve školní didaktice nelze kategoricky některé názory těchto pedagogických směrů zavrhnout.

S. Kerr (šéf vzdělávání u firmy General Electric) se dlouhou dobu zabýval systémem cílů, především pružných cílů (stretch goals) v práci manažera. Na otázku, jaký je správný přístup k cílům, stanovil tři základní a velmi jednoduchá pravidla, užitečná i pro práci učitele:

1. Nenastavujte takové cíle, které by vašim lidem způsobily neúnosný stres.
2. Pokud takové cíle přesto stanovíte, netrestejte za neúspěch při jejich realizaci.
3. Chcete-li od svých lidí, aby vymysleli a začali dělat něco, co zde ještě nebylo, dejte jim veškerou pomoc a všechny dostupné nástroje a zdroje. (*Moderní řízení*, 1996)