

HISTORICKÝ VÝVOJ POJETÍ VYUČOVÁNÍ A VZNIK SYSTÉMU TRADIČNÍCH DIDAKTICKÝCH PRINCIPŮ

HANA FILOVÁ

Podoba školního vyučování – jeho charakteristické rysy i zdůrazňované zásady – se proměňovaly v souvislosti s historickým vývojem školy jako vzdělávací instituce, ale také s rozvojem věd o člověku a zvládnutostech jeho poznávání světa. Tak se vytvářela pojetí vyučování, která jsme si zvykli v pedagogice označovat pojmem koncepce výuky (někdy vzdělávací koncepce); má vždy systémovou, konzistentní, komplexní podobu, obecně vyjadřuje celkový přístup k chápání, realizaci a hodnocení příslušného jevu. Jestliže se má v praxi uplatnit jako funkční systém, musí se opírat o znalost a pochopení:

- teoretických východisek příslušné problematiky
- její praktické stránky (jak se projevuje v praxi)
- jejího významu či důsledků ve společenských (či jiných) souvislostech
- kritérií, používaných pro její hodnocení.

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

Vyučování funguje jako teoreticky zdůvodněný systém, který je tvořen především těmito kategoriemi:

- cíl (co má být výsledkem, očekávaný výstup)
- vzdělávací obsah (co se má učit – učivo)
- metody (jak se to má učit – postupy)
- formy (jak práci organizovat)
- prostředky (jakých prostředků a pomůcek používat)
- podmínky (co je podmínkou jeho efektivity)
- činitelé (kdo se účastní – učitel a žák/žáci, příp. další)
- výsledky výuky (jak jsou hodnoceny), potažmo vzdělávací výsledky školy

Pojetí (koncepce) výuky

Jak máme rozumět pojmu pojetí vyučování (koncepce výuky)? V první řadě víme, že vlastní specifické pojetí vyučování může mít každý člověk – nejen učitel nebo žák, rodič, jednotlivec odborník či laik; to však nemá oficiální charakter.

Jiný smysl ovšem má učitelovo pojetí výuky, které se někdy označuje jako učitelovo myšlení či jako učitelova subjektivní teorie (Janík 2005) a rozumí se jím komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které tvoří základnu pro učitelovo jednání, jeho vnímání a realizaci edukačních

procesů, ve kterých se realizuje skutečné školní vzdělávání (Průcha, 1997, s. 191).

Abychom porozuměli vývoji pojetí vyučování, musíme je vidět v historických souvislostech; proměňovalo se totiž v historii pod vlivem

- společensko-ekonomických podmínek
- vývojových trendů ve vědě, především filozofii a psychologii
- vyspělosti poznatků o výchově
- významných teorií (Komenský, Herbart, Dewey aj.)
- společenských priorit v jednotlivých historických obdobích.

Pod těmito vlivy se koncepce formuje většinou jako svébytný systém – zpravidla více či méně popírající či nahrazující koncepci předchozí.

Do značné míry každou koncepci charakterizují specifické didaktické (výukové) principy, které se konstituují v jednotlivých historických obdobích a vznikají vlastně jako pravidla, která někdo formuluje na základě pedagogické zkušenosti, ale i rozvoje společenského poznání a vědy, která je třeba respektovat, aby výuka byla úspěšná.

Historický přehled koncepcí (pojetí) vyučování

Označení pojetí	Historické období	Hlavní teoretická východiska (zdroje)	Představitelé a nové didaktické principy
1. Dogmatické	středověk	Školská filozofie (scholastika) – fil.	--- trvalost
2. Slovně názorné	17.- pol. 19. st. konec 19. st.	Racionalismus – fil. Senzualismus – fil. Asocianismus – psychol.	J. A. Komenský – názornost, přiměřenost J. F. Herbart – systematičnost, postupnost
3. Reformní	od konce 19. st.	Pragmatismus – fil. Reformní pedagogika Je tvořen celou řadou dílčích koncepcí (Dalton, Jena-plan, montessori ped....) aj. Antroposofie	J. Dewey – aktivnost (zkušenost), spojení se životem, integrace obsahu M. Montessori - orientace na dítě, individualizace (přiměřenost) aj. R. Steiner (wald.)
4. Rozvíjející	pol. 20. st.	Kognitivistická psychologie – psychol.	Vygotskij – sociální charakter, součinnost Zankov, Amonašvili – osobní angažovanost a současně spolupráce;

			uvědomělost (pochopení smyslu) a vědeckost
5. Transmisivní	20. st. nyní	Tradiční psychologie učení, hl. behaviorismus – psychol. Tradiční pedagogická věda (vč. např. programovaného učení) – ped.	Tradiční směry i programované uč.; <i>opakování, procvičování,</i> zpětná vazba, kontrola - trvalost
6. Konstruktivistické (humanistické)	nyní	Humanistická psychologie, psychodidaktika – psychol.	Maslow, Aebli, Piaget, Bruner – uvědomělost (porozumění), individuální přístup, využitelnost v praxi

Podívejme se tedy blíže na základní („zlomové“) koncepce výuky v historii (srov. Spilková 1993).

1. Dogmatické pojetí vyučování

Dogmatické pojetí vyučování se spojuje se středověkou podobou školy jako vzdělávací instituce, která slouží velmi omezenému okruhu lidí. Společnost je feudální a řídicí filozofii jí vtiskuje církev. V mnohonárodní Evropě je vzdělávacím jazykem latina, takže „žáci“ se často učí, aniž by rozuměli - ve velkých a věkově nestejných třídách, kde učitelé neberou v úvahu jejich rozdílné možnosti.

Nosná myšlenka tohoto pojetí spočívá v tom, že umět znamená pamatovat si, takže je třeba verbálního (pamětního) osvojování „hotových“ poznatků, o kterých se nediskutuje; jsou to pravdy, kterým je třeba věřit – dogmata („praeceptor dixit“ – „jak učitel pravil“). Vyžaduje se tedy:

- pamětní učení
- mechanické učení, dril
- základem učení je slovo – často odtržené od zkušenosti žáka a praxe
- dominantní je učitel (hůl a metla).

Východisko: středověká školská filozofie (scholastika).

Průběh procesu vyučování:

- pravidlo (pojem)
- příklad
- napodobování, naučení
- procvičování, odpovídání na otázky učitele.

Důraz na dokonalé pamětní zvládnutí neustálým opakováním a procvičováním přinesl didaktice první a základní didaktický princip – **princip trvalosti**.

2. Slovně názorné pojetí vyučování

Od počátku novověku dochází k zásadnímu obratu v poznávání světa; středověký obraz světa se svými dogmaty dostává značné trhliny, které je třeba zacelit novými poznatky. Základním zlomem bylo objevení Ameriky, díky němuž se potvrdila teze o kulatosti Země ve shodě s učením G. Galileiho a M. Kopernika; ještě důležitějším vyústěním těchto objevů bylo logické zpochybnění pilířových církevních dogmat, které s těmito dosavadními zákonitostmi souvisely.

To vytváří nové pole pro pozici vzdělání ve společnosti a zároveň provokuje úvahy o tom, jak efektivně vzdělání zprostředkovat lidem. Tyto problémy se řešily na půdě filozofie (např. otázky poznatelnosti světa), ale byly i výsledkem konkrétních zkušeností z tehdejšího vyučování v praxi.

Nosná myšlenka, která pro pedagogiku vyplynula z tehdejšího poznání, byla, že vyučování je efektivní tehdy,

- když při něm uplatňujeme co nejvíce smyslů; to nám umožňuje vytvořit si v mysli konkrétní představy a obsahu lépe porozumět a používat v praxi (v podstatě hovoříme o významu zkušenosti v procesu poznávání);
- když cesty, kterými poznáváme svět, jsou rozmanité (JAK: cvičit mysl – ruku – jazyk).

Díky tomu vznikly (i když v rozmezí asi 250 let) dvě vůdčí koncepce, jejichž představitelé se zapsali do dějin světové pedagogiky:

1) Jan Amos Komenský (1592 - 1670)

Východiska: autor využil rozvoj novodobé evropské filozofie v 16.-17. stol., který v jeho době přinesl 2 přístupy, argumentující proti sobě:

- racionalismus (R. Descartes): „lidské poznání vychází z rozumu“ („Cogito ergo sum“)
- senzualismus (F. Bacon): nic není v rozumu, co nebylo ve smyslech.

Komenský pochopil význam spojení obou proudů pro úspěšnost vyučování, a to se promítá ve vymezení jeho „slovně-názorného“ pojetí vyučování.

Proces efektivního vyučování podle Komenského probíhá ve 3 stupních:

1. smyslové nazírání
2. racionální zvládnutí (přemýšlení)
3. praktické použití

Rysy koncepce J. A. Komenského:

- formuloval jako první „zlaté pravidlo vyučování“, t.j. **princip názornosti**
- škola je dílna lidskosti (**humanizace, demokratičnost a jednotnost školy**)

- žák není nádoba, kterou je třeba naplnit, ale pochoděň, kterou je třeba zapálit (**princip aktivity**).

2) Johan Friedrich Herbart (1776 - 1841)

Koncem 19. stol. se velmi bouřlivě rozvíjejí a diferencují vědy o člověku, samostatně se vymezuje psychologie. Na tomto poli J. F. Herbart formuluje podmínky úspěšného vyučování:

Podmínkou efektivního učení je vytváření představ ve vědomí žáka; tyto představy se pak sdružují podle určitých zákonitostí, které umožňují dobré pochopení, osvojení a vybavování učiva. Sdružování představ probíhá tak, že to nové, co poznáváme, propojujeme asociačními vazbami s tím starým, zvládnutým dříve. Spoje je třeba posilovat, upevňovat (opakování, procvičování), jinak vyhasínají.

Východiska: asociativní psychologie, která pracuje se 3 základními asociativními zákony:

1. zákon podobnosti (dobře si vybavujeme to, co se podobá tomu, co už známe)
2. zákon kontrastu (dobře si vybavujeme to, co je protikladem toho, co už známe)
3. zákon dotyku v prostoru a čase (dobře si vybavujeme to, co se stalo na stejném místě a ve stejném čase jako něco, co známe)

Efektivní výuka probíhá podle Herbarta ve 4 stupních:

1. Jasnost (dobrý výklad a vytvoření jasných představ)
2. Asociace (sdružování představ v řízeném rozhovoru)
3. Systém (pochopení vztahů, zobecnění pravidel)
4. Metoda (aplikace poznatků, prokázat zvládnutí)

J. F. Herbart vytvořil dynamický systém, pokrokovou teorii, kterou ale jeho pokračovatelé a přívrženci následovně „zdokonalili“ tak, že z ní udělali stereotypní a neživý návod pro školní práci. Přesto mu nelze upřít zásadní přínos ve vědeckém zdůvodnění principu systematickosti/soustavnosti (budování systému vědomostí v souvislosti s vytvářením soustavy představ ve vědomí učícího se žáka podle určitých pravidel).

Herbartismu se vytýká:

- extrémní orientace na učivo (dítě mimo pozornost)
- encyklopedismus (důraz na množství poznatků)
- formalismus (učení pro učení, není využitelné v praxi)
- intelektualismus
- pasivní, verbální charakter učení
- autoritářství učitele v řízení výuky.

3. Reformní pojetí vyučování

Herbartismu se dostává pro jeho deformace na konci 19. stol. značné kritiky a svobodněji orientovaní odborníci hledají cesty, jak vymanit tehdejší školu z pasivity a formalismu. Logicky je hlavním článkem reformy (změny pojetí výuky)

1. pozice dítěte ve vyučování
2. způsoby – metody a postupy – které by dovolily, aby se každé dítě mohlo podle svých možností co nejefektivněji ve škole rozvíjet.

Podstata reformního pojetí vyučování se tedy vymezuje jako reakce moderní pedagogiky na nedostatky herbartismu jako už nevyhovujícího konzervativního evropského modelu školy a vzdělávání; zcela očekávaně a přirozeně se nový proud formuje v Americe, kde kulturní konvence v rozvoji vědy nepředstavovaly pro rozvoj moderní pedagogické teorie i praxe zvláštní omezení.

Ekonomicky prosperující země jako USA tímto způsobem mohla realizovat svou potřebu efektivně pracujících a aktivních lidí, kteří spojovali své vzdělání se schopností uplatnit je v praxi.

Východiskem reformního pojetí vyučování je tedy americká pragmatická filozofie (empirismus), kterou představuje filozof **J. Dewey (1859 – 1952)**: Skutečné poznání světa se vždy opírá o reálnou zkušenost, která je osobní (tj. při vyučování je třeba vycházet z konkrétní zkušenosti dítěte).

V praxi pak Dewey realizoval v tomto smyslu model „činné školy“ („learning by doing“).

Principy:

1. pedocentrismus (dítě v centru zájmu, „nové pojetí dítěte“)
2. důraz na aktivitu (zkušenost, zážitek) – „learning by doing“ – hledání, bádání, vlastní objevování poznatků
3. integrace učiva (svět je komplexní, poznatky globální)
4. individuální charakter učení (důraz na samostatnost)
5. důraz na vnitřní motivaci při učení
6. přirozenost, svoboda ve výchově, emocionálnost, rozvoj vlastní identity.

Specifické metody, které se využívají ve výuce (typický je jejich integrující charakter):

- problémová výuka
- projektová výuka.

V USA a posléze i v Evropě měl J. Dewey mnoho následovníků, kteří rozvíjeli koncepci reformní pedagogiky ve specifických systémech (za ostatní daltonský, jenský plán, montessori a frainetovská pedagogika aj.) Všechny měly společné tyto principy:

- **svoboda ve výchově – orientace na dítě – individualizace / princip individuálního přístupu**
- **užitečnost (použitelnost) / princip spojení školy se životem, teorie s praxí**
- **aktivita – samostatnost (odpovědnost za vlastní učení).**

Tyto principy lze také považovat za přínos reformismu pro systém didaktických principů.

V České republice se mezi světovými válkami (30. léta) rozvíjí v rámci reformismu hnutí pokusných škol s představiteli jako Vrána, Velínský, Chlup aj. (centra: Zlín, Praha, Kladno aj.) s týmiž charakteristikami.

Po 2. světové válce se už vzhledem k politické orientaci země tato tradice neobnovila, ale můžeme z ní čerpat v současné transformaci české školy.

Zajímavé podněty však v 60. letech přicházely také z tehdejšího Sovětského svazu – např.

4. Rozvíjející vyučování

V 60. letech 20. století byl v centru zájmu celého světa „vědeckotechnický pokrok“, který podmiňoval úspěšnost nejsilnějších zemí v soutěži o ekonomické a politické prvenství. Hledaly se cesty, jak ve vzdělávání zajistit připravenost mladých lidí na tyto úkoly prostřednictvím školy, jak maximálně zvýšit její efektivitu.

Zatímco v USA se rozvíjela humanistická psychologie (Maslow, Rogers), v Evropě představil svou teorii kognitivního (a morálního) vývoje J. Piaget aj., v SSSR vytvořili Vygotskij a Zankov koncepci rozvíjejícího vyučování, která vychází z myšlenky, že školní vyučování může za určitých podmínek podstatně urychlit celkový osobnostní rozvoj dítěte.

Teoretická východiska:

Kognitivní psychologie – Vygotskij („myšlení a řeč“)

Didaktické rozpracování – Zankov

Vygotskij zdůrazňoval teorii (oproti Piagetovi), že stadia intelektuálního vývoje dítěte nejsou věkově tak pevně vázána a vývoj lze urychlit, když s dětmi pracujeme „rozvíjejícím“ způsobem.

Ve své teorii rozlišil:

1. zónu aktuálního vývoje (jak se dítě přirozeně projevuje vzhledem k věku)
2. zónu nejbližšího rozvoje

Rozvíjející vyučování předpokládá, že ve školní práci na dítě klademe nároky, které přesahují zónu aktuálního vývoje do zóny nejbližšího rozvoje (ne dál): dítě musí vynakládat úsilí, které ho posunuje dopředu a urychluje jeho celkový

rozvoj. Za nezbytnou podmínku účinnosti však považuje spolupráci žáků, sociální obohacování (žáci rozvíjejí své poznání ve spolupráci s ostatními). Stejně důležitou podmínkou je však i to, že k učební motivaci dětí v této koncepci nepatří známky – pro zajištění zpětné vazby se používá slovní hodnocení.

Principy rozvíjejícího vyučování:

- princip vysokého stupně obtížnosti
- princip řídicí úlohy teoretických poznatků
- princip rychlého postupu vpřed
- princip rozvoje všech žáků
- princip uvědomělosti (pochopení učiva všemi žáky bez rozdílu).

V systému klasických didaktických principů lze vyzdvihnout v přínosu koncepce rozvíjejícího vyučování **princip uvědomělosti a princip vědeckosti**.

Další autoři, kteří se podíleli na aplikaci rozvíjejícího pojetí vyučování, byli Elkonina Talyzinová; na 1. st. ZŠ Š. Amonašvili; napsal knížku „Vítejte ve škole, děti“, ve které popisoval formou deníku krok za krokem počátky školního života prvňáčků, které sám vyučoval „rozvíjejícím“ způsobem.

V ČR byla koncepce rozvíjejícího učení nepromyšleně použita jako východisko pro nový školský zákon v r. 1976 – zákon Další rozvoj československé výchovně-vzdělávací soustavy (maximalismus, vysoká náročnost). Zde však nebyla aplikována úspěšně; českému modelu se vytýká celková předimenzovanost, která vedla k zakotvení transmisivních přístupů a v konečném důsledku k snížení kvality práce školy jako celku.

Naopak úspěšně bylo pojetí rozvíjejícího vyučování aplikováno v 90. letech s rozvojem alternativních přístupů ke vzdělávání a škole - S. Červenka (Přátelé angažovaného učení - PAU) v koncepci angažovaného učení, která otevřela prostor pro moderní, humanisticky orientovanou „inovativní školu“.

Celková nespokojenost s kvalitou českého školství se po roce 1989 vymezila mj. jako kritika transmisivní koncepce vyučování a vyústila též pod vlivem společenských požadavků (Bílá kniha) v celkovou transformaci naší vzdělávací koncepce.

5) Transmisivní (tradiční) pojetí vyučování

Podstata:

- vyučování spočívá v „přenosu“ (transmisi) poznatků z učitele na žáka;
- odráží „tradiční“ koncepci vztahu učitel - žák: učitel je subjekt vzdělávání, který působí na více méně pasivní objekt (žáka) - direktivnost
- učitel má v ruce různé donucovací prostředky k tomu, aby žáci vyhověli jeho požadavkům

Pokud jde o jeho teoretická východiska, transmisivní pojetí vyučování je kombinací tradičních modelů tohoto typu (od dogmatismu k herbartismu apod.), ale i nepochopené koncepce rozvíjejícího vyučování.

Charakteristika transmisivního pojetí vyučování:

- dítě přichází do školy a „nic neví“
- úkolem učitele je všechno ho naučit (učitel je garantem správnosti a pravdivosti poznání a učení)
- inteligence žáka se chápe jako množství jeho vědomostí a utváří se jako „balík“ poznatků (které se dají kvantifikovat a číselně ohodnotit).

Důsledky transmisivní výuky:

- předimenzovanost osnov, příliš mnoho faktů k zapamatování
- roztržitost obsahu vzdělání, příliš formální předmětová diferenciac
- jednotvárnost metod a forem výuky
- malé možnosti individualizace a diferenciac ve výuce
- pasivita žáků
- jejich neochota přijmout odpovědnost za své učení
- převažuje vnější motivace k učení (učí se kvůli známce, chybí zájem a vnitřní motivace)
- orientace na výkon (na známku)
- hodnocení výsledků probíhá jako srovnávání výkonů dětí mezi sebou
- sociální vztahy jsou deformované (přebujelá soutěživost, chybí skutečná spolupráce, autoritářství a nátlakové metody ze strany učitele)
- vysoká formálnost ve vzdělávání (důraz na to, co se musí a má, nedostatek osobních vztahů a vazeb).

Tyto důvody jsou dostatečné, abychom vážně začali uvažovat o tom, jak na prahu 21. století změnit výukové strategie tak, aby škola mohla být skutečně místem společenské změny. Řešení nabízí humanistické pojetí vyučování.

6) Humanistické pojetí vyučování (konstruktivistické)

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

Humanistický přístup ve smyslu lidskosti ve vztazích se běžně od učitele očekává, ale tradiční škola na něj vlastně není „nastavena“, pokud jde o zavedené vzdělávací technologie (počínaje plánováním přes realizaci výuky a konče hodnocením jejích výsledků). Především jde o to, že se všichni žáci učí společně a současně a očekává se, že by tedy měli mít stejné znalosti (což lze považovat za mýtus).

Teoretická východiska:

- humanistická psychologie (Maslow, Rogers)

- pedagogický konstruktivismus
- psychodidaktika.

Jinými slovy, učitel je pomocník dítěte při jeho rozvoji a růstu; jeho úkolem je pomoci žákovi odhalit jeho vnitřní potenciál a doprovázet jej při jeho realizaci.

Cílem výchovy a vzdělávání je realizace maxima vnitřních potenciálů každého žáka tak, aby se mohl v životě uplatnit a prožil plnohodnotný, šťastný život.

Vyučování má být realizováno jako proces konstruování poznatkového systému, který přirozeně vyrůstá z dětských prekonceptů tak, že si jej vlastně žák buduje sám – ve společenství ostatních žáků a pod kontrolou učitele.

Žák (dítě) má právo být ve výuce akceptován i se svými specifickými zvláštnostmi a předpoklady – úkolem učitele je získat ho pro spolupráci.

Charakteristika konstruktivistického pojetí vyučování:

1. žák přichází do školy a ví o světě řadu věcí – dětské prekoncepce (má individuální, specifické znalosti)
2. úkolem učitele je pomoci mu tato specifické poznatky (re)konstruovat tak, aby odpovídaly realitě – to vše ve spolupráci s ostatními dětmi (učí se spolu a od sebe navzájem, učitel nenásilně koriguje)
3. inteligence se rozvíjí jako schopnost budovat si aktivním způsobem vlastní systém poznávání světa (nejen vědomosti, ale i způsoby myšlení)

Pozitiva konstruktivistického pojetí výuky:

- možnost každého žáka pracovat na úrovni svých možností, příp. osobního maxima
- při dobrém pedagogickém vedení vysoká míra osobní zaangażovanosti dětí
- pozitivně stimulující kooperativní učení – spolupráce
- ucelené poznatky, smysluplné, integrované znalosti v systému, kterému děti rozumí, protože je jejich vlastní (jako výsledek konstruktivistické výuky)
- mírou úspěchu žáka je jeho osobní pokrok, nikoli porovnávání s druhými, není proto třeba známek, používá se slovní hodnocení, v optimálním případě také sebehodnocení
- ochota převzít zodpovědnost za vlastní učení
- velké možnosti individualizace a diferenciací ve vyučování.

Nejistoty pociťované ze strany některých učitelů ve vztahu ke konstruktivistickému pojetí plynou většinou z toho, že:

- konstruktivismus je přístup založený na individuální zkušenosti učícího se člověka, proto je velmi specifický a těžko se dokazuje jeho skutečná účinnost (především statisticky, na základě porovnávání výkonů žáků)
- pro tradičního učitele představuje nesnáze v hodnocení výsledků učení, protože předpokládá, že každý bude umět něco jiného, příp. jinak

- tradiční učitelé v něm vlastně přicházejí o tradiční „mocenské“ nástroje ve výuce: porovnávání a známkování jako motivace k učení
- větší důraz než na vědomosti se klade na činnost samu a přemýšlení o ní, takže učitel by měl být vždy „u toho“, když se děti učí (nemůže přenášet odpovědnost na rodiče).

Konstruktivistický přístup k vyučování představuje pro moderního učitele pobídku, aby začal pedagogicky uvažovat opačným směrem; aby koncentroval primární zájem od své osoby jako subjektu výuky směrem k žákovi a soustředil ho na uspořádání optimálních podmínek pro jeho učení. Za hlavní přínos konstruktivistického pojetí vyučování do moderního systému didaktických principů lze považovat **princip uvědomělosti** (porozumění a smysluplnost), **princip individualizace ve vyučování** (překračuje tradiční individuální přístup a směřuje k otevírání školy pro všechny, k inkluzivní škole), **využitelnost v praxi**.

Závěrem

Výše uvedený historický přehled pojetí vyučování představuje informační rámec, který nám může pomoci zorientovat se v zákonitostech, které se uplatnily při formování současné koncepce výuky (také transformace české školy a vzdělávacího systému) a v těchto souvislostech ji dále rozvíjet.

Aplikační úlohy:

- Vybavte si z obecné pedagogiky téma „pedagogické principy“ a pokuste se sepsat podle výše uvedených koncepcí vyučování, jak se historicky vyvíjel „balík“ tradičních didaktických principů.
- Pojmenujte vlastními slovy alespoň 3 principy, které specificky přináší humanistické pojetí vyučování.
- Prodiskutujte ve skupině přínosy a úskalí konstruktivistického pojetí vyučování a zvažte svůj osobní příklon nebo odstup ve vztahu k němu. Uvedte své argumenty.

Literatura

JŮVA, V. *Přehled dějin výchovy*. Brno : MU 1993.

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

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds). *Předškolská a elementární pedagogika*. Praha : Portál, 2001.

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998.

SPIILKOVÁ, V. *Problémy současné školy a pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1993.