

# Vyučování jako dialog

- Vedení dialogu
- Podněcující prostředí
- Kladení otázek
- Přípravenost učitele i žáků



# 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.

Text vznikl v souvislosti s výzkumným projektem grantové agentury GAČR (registr. č. 406/06/0546) na téma „Změny v koncepcích výchovy a vzdělávání v podmínkách učící se a pluralitní společnosti“.

**prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc.**  
**Mgr. Renata Šikulová**

## **VYUČOVÁNÍ JAKO DIALOG**

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](http://www.grada.cz)  
jako svou 2929. publikaci

Odpovědná redaktorka Světlá Fuková  
Sazba a zlom Milan Vokál  
Počet stran 132  
Vydání 1., 2007

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

© Grada Publishing, a.s., 2007  
Cover Photo © isifa.com

**ISBN 978-80-247-1541-4** (tištěná verze)  
**ISBN 978-80-247-6812-0** (elektronická verze ve formátu )  
© Grada Publishing, a.s. 2011

# OBSAH

Úvod . . . . .	7
<b>1. Potřeba dialogu ve vyučování . . . . .</b>	<b>9</b>
<b>2. Realizace dialogu ve vyučování . . . . .</b>	<b>31</b>
2.1 Dialog jako princip vyučování . . . . .	31
2.2 Podmínky realizace dialogu ve vyučování . . . . .	39
2.2.1 Prostředí podněcující dialog . . . . .	40
2.2.2 Připravenost učitele i žáků na vedení dialogu . . . . .	48
2.2.3 Kladení otázek podporujících dialog a diskusi . . . . .	51
2.2.4 Atraktivnost a nosnost tématu pro dialog . . . . .	56
2.3 Postup učitele a žáků při přípravě a vedení dialogu . . . . .	59
2.3.1 Etapa přípravy na dialog . . . . .	62
2.3.2 Etapa vedení dialogu . . . . .	94
2.3.3 Zhodnocování a překonávání individuálních zkušeností žáka a ovlivňování žákova pojetí učiva . . . . .	110
<b>3. Využití dialogu ve vyučování . . . . .</b>	<b>115</b>
<b>4. Dialog jako způsob existence a rozvoje člověka . . . . .</b>	<b>121</b>
<b>Literatura . . . . .</b>	<b>127</b>



## ÚVOD

Kniha „Vyučování jako dialog“ je určena všem, kteří se zajímají o výchovu a vzdělávání a sledují nebo se přímo účastní změn, kterými procházejí naše základní a střední školy v současné době. Chceme předkládanou publikaci oslovit především učitele, vedoucí pracovníky ve školství, studenty učitelství, ale i rodiče, kteří se o proměny školy zajímají.

Naším záměrem je přispět k probíhajícímu transformačnímu úsilí na školách a k modernizaci vyučování. Vycházíme z rozboru procesu učení i procesu řízení učebních činností žáků učitelem. Pokoušíme se hledat a nalézat cesty, jak zvýšit účinnost vyučování a zároveň rozvíjet u žáků klíčové kompetence obsažené v nových kurikulárních dokumentech (v rámcových vzdělávacích programech). Jedná se především o kompetenci kvalitně komunikovat, spolupracovat, tvořivě řešit problémy, pracovat s informacemi, které jsou chápány jako soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě i dalším vzdělávání (Tupý, 2003).

Jako jeden ze základních prostředků zkvalitnění vyučování chápeme dialog. Dialog jako společné hledání pravdy, dialog jako řešení rozporů, dialog jako nalézání souladu v názorech a postojích, dialog jako cesta k hlubšímu poznání a porozumění skutečnosti, dialog jako prostředek aktivizace žáků ve vyučování.

V této práci se chceme pokusit ukázat, že dialog jako princip vyučování má předpoklady vytvářet vnitřní podmínky pro překonávání tradičního konformismu a transmisivního pojetí výuky a že může přispívat k rozvoji osobnosti všech žáků, a to nejen v oblasti poznávacích schopností, ale také v oblasti afektivní, etické i psychomotorické. Dialog chápeme v mnohem širším smyslu než jako formu komunikace či výukovou metodu. Především v něm vidíme možnost vzájemného otevírání se člověka člověku, možnost společného hledání, objevování a vzájemného obohacování o své znalosti, zkušenosti, postoje, názory i prožitky a emoce. Výchovu a vzdělávání, a to především v podmínkách školy, považujeme (velice obrazně řečeno) za „vkládání osobnosti učitele do osobnosti jeho žáků“, pak by toto pojetí dialogu jako obecného principu vyučování mělo být ve škole jedním ze zá-

kladních aspektů práce učitele a žáků. Učitel by měl vytvářet kvalitní příležitosti a vhodné podmínky pro aktualizaci potenciálu každého žáka.

„Učitel nezbavuje žáka vlastního vidění světa. Respektuje, že tak jako on má ‚svůj svět‘ se svými pravdami, zákonitostmi, zkušenostmi, úhlem pohledu, tak i žák má ‚svůj svět‘ s jeho pocity, názory a zkušenostmi. Nejde o to bezvýhradně vnutit žákovi vlastní svět, ale o to hledat společné mosty k propojení obou světů a nalézat společný jazyk.“ (Spilková, 2005, s. 55) Prostředkem tohoto společného hledání a objevování může být a je právě dialog ve vyučování.



# 1. POTŘEBA DIALOGU VE VYUČOVÁNÍ

Předpokládáme, že název knihy „Vyučování jako dialog“ může vyvolat u čtenářů vřelý souhlas, ale může také někoho značně pohoršit. Již z úvodu vyplývá, že nejde pouze o dialog jako jednu z forem komunikace, ani nejde jen o jednu z metod vyučování, jak ji interpretuje např. L. Hrdina v článku „Dialog a jeho účinnost ve vyučovacím procese“ (Pedagogika 1992, č. 1, s. 103–112), ani o heuristický rozhovor, který za dialog vydává například L. Mojžíšek v knize „Vyučovací metody“ (Praha, SPN 1975, s. 146–156).

Jde o víc – **o uplatňování principu dialogu ve vyučování.**

Název knihy může pohoršit některé tzv. tradiční učitele, zejména autoritářské, dominantní typy mezi učiteli, kterých je v našich školách stále ještě dost. Základní argumentace těchto učitelů spočívá v otázce: Proč vést se žáky jakýkoliv dialog? Učitel má především vysvětlovat žákům záhady světa a vědeckého poznání, předkládat jim logicky ucelené učivo a zjišťovat, jak se žáci předloženou látku naučili. Nakonec učitel jejich výsledky zhodnotí. Naučil-li se žák, podle mínění učitele, látku dobře, předložil zvládnutou látku v odpovídající podobě (verbální reprodukce, písemné zadání, praktické operace, řešení situací), je vše v pořádku. Jestliže se látku nenaučil a není schopen ji předložit v odpovídající podobě, dostane špatnou známku, vlastně jako trest, že se nenaučil. Zámka je pak projevem selekce, ale plní také funkci výstrahy (pokud je špatná), nebo je významnou motivací (někdy dokonce jedinou motivací). Interpretace žákova neúspěchu se pak vlastně děje ve dvou polohách: žák je neúspěšný proto, že je líný, nechťelo se mu učit, o školu se nezajímá, nebo proto, že tuto látku není schopen racionálně zvládnout, nemá dostatečné schopnosti. Obojí se považuje v současné škole za stejný „přechin“, který se trestá (většinou špatnými známkami, které mnohdy znamenají „stop“ pro další postup v oblasti vzdělávání).

Takto bychom mohli stručně (snad až příliš schematicky) charakterizovat způsob vyučování používaný tzv. tradičním učitelem, který své pojetí výuky opírá o **konceptci slovně názorného vyučování.** Tato koncepce, tak nová a převratná v 17. století, se jeví pro současnou školu v 21. století

už v řadě věcí **nefunkční**. Podrobnou charakteristiku tohoto pojetí uvádí V. Spilková v monografii „Proměny primárního vzdělávání v ČR“ (2005), z ní vybíráme: „Tradiční, slovně názorné, transmisivní pojetí vyučování přeceňuje verbální stránku, lpí na metodě výkladu jako na primárním prostředku přenášení vědomostí. Chybí proces vlastního hledání, objevování a zmocňování se poznatků, je nedoceněna žákova samostatná myšlenková i praktická činnost. Žáci si potom osvojují poznatky jako hotové produkty, jako slova, věty, teorie, za nimiž nemají často žádné konkrétní představy. Umějí s pojmy verbálně operovat (umí vyjmenovat, přiřadit letopočet), ale už méně chápou podstatu věcí, vztahy a souvislosti. Předávání hotových poznatků jako ‚pravd k věření‘ (přenos, předávání = transmise) vede k nekritickému přejímání a reproduktivnímu myšlení, k absenci vlastních názorů, úsudků a přístupů. Přináší nebezpečí snadné ovlivnitelnosti a manipulovatelnosti autoritami různého druhu.“ (Spilková, 2005, s. 31)

Přestože bylo transmisivní vyučování herbartovské školy kritizováno již od počátku 20. století u nás i ve světě, stále existuje a přežívá i v současné době (Tonucci, 1994; Spilková, 2005). To neznamená, že by tímto způsobem učitel nedosahoval určitých úspěchů ve vzdělávání žáků. Problém se objeví, jakmile si položíme otázku: Co je vlastně vzdělání v současnosti a v perspektivě? Co by mělo být obsahem vzdělávání? Jaké kvality by měl mít vzdělaný člověk v 21. století? Na to můžeme odpovědět slovy J. Skalakové: „Dnes za vzdělaného nepokládáme toho, kdo si osvojil pamětně sumy encyklopedických poznatků. Předpokládáme, že spolu s osvojením systému určitých vědomostí a dovedností chápe vzdělaný člověk vztahy mezi poznatky, získal dovednosti používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, získal dovednosti pro další sebevzdělávání. Vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Tyto postoje nalézají svůj odraz ve schopnosti kritického uvažování, v praktických životních názorech a jednání.“ (Skalková, 1999, s. 27–28) Stejně tak se můžeme opřít o cíle a klíčové kompetence, které jsou formulované v **Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání** (2004).

*„Nově formulované úkoly vzdělávání pro 21. století kladou důraz na rozvíjení všech stránek osobnosti tak, aby žáci lépe porozuměli světu, v němž žijí, získali znalosti a dovednosti důležité pro život v rychle se měnícím světě a na základě vědomí vlastních kvalit a možností mohli nalézat své místo jak v rodině, tak i ve společnosti a na trhu práce. Vzdělávání má nejen zajišťovat rozvoj samostatného myšlení a rozvoj schopností získávat informace, kriticky je posuzovat, třídit a pracovat s nimi, ale mít i formativní funkci; proto jsou vzdělávací cíle zaměřeny i na rozvíjení takových kvalit osobnosti žáků, které mají svůj výraz v úctě k všelidským hodnotám, v toleranci vůči jiným rasám, kulturám, způsobům života i náboženstvím. Žáci si mají rozvíjet schopnosti pro hledání odpovědných a rozumných rozhodnutí, mají umět zhodnotit důsledky svého jednání nejen s ohledem na vlastní prospěch, ale i na etické normy platné v mezilidských a sociálních vztazích i s ohledem na demokratické a národní tradice. Vzdělávání má stimulovat žáky k aktivitě v činnosti a v jednání s ostatními, k rozvoji zvědavosti, tvořivosti v učení a v životě, k ochotě ke spolupráci a k vzájemné pomoci, má je vést k péči o celkovou tělesnou zdatnost a dobré zdraví, pomáhat jim pochopit principy udržitelného rozvoje a hledět do budoucnosti jako prostoru pro důstojný a smysluplný život, pro práci i pro seberealizaci.“*

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2004, s. 3)

„Pro rozvoj demokratické společnosti je důležité, aby právě škola respektovala a podporovala pluralitu poznání a vědění s vědomím, že mnoho pravd (donesána považovaných za nezpochybnitelné) je relativních vzhledem k různosti kontextů, že každá vědecká teorie je jen jedním z hledisek, které musí znovu vstupovat do dialogu.“ (Spilková, 2005, s. 31)

Tradiční koncepce vyučování s principem dialogu nepočítá. Dialog nemůže existovat tam, kde je učitel považován za jediný zdroj poznání svých žáků, kdy se učitel sám stylizuje do této role, nepřipouští jiné prameny poznání svých žáků a kdy učivo získané ve škole je jediné to správné a potřebné pro život (můžeme připomenout film „Škola základ života“, ve kterém profesor latiny vyčítá septimánce: „S takovou znalostí latiny chcete jít do praktického života?“).

Jak lze potom hodnotit produktivitu takových aktivit, jestliže uznáme, že proces učení je vnitřní individuální činnost žáka, na kterou působí mnoho činitelů? Jedním (nikoli jediným) z těchto činitelů, i když velice význam-

ným činitelem, je také **učitel** a jeho záměrně organizované působení na žáky. Navíc si musíme uvědomit, že v současnosti jiných činitelů a zdrojů, které poskytují žákům podněty k poznávání, je stále více a neustále přibývají. Do jisté míry jsou proti učiteli ve výhodě, protože jsou stále aktivnější, intenzivnější a atraktivnější. Vybavme si v těchto souvislostech počítače, internet, stále novější typy mobilních telefonů, výukové programy a poutavě zpracované encyklopedie na CD-ROM a DVD, s tím, že vše je stále více dostupné většímu počtu žáků.

Škola přestává být institucí, která jen předává dalším generacím po staletí nashromážděné kulturní dědictví, neplní pouze informační a vzdělávací funkci. K této základní funkci „přibírá“ stále výrazněji i další funkce, zejména socializační (výchovnou), poradenskou a profesionalizační (Kraus, Poláčková a kol., 2001). Škola může prostřednictvím profesně a odborně připravených, kompetentních učitelů vytvářet podmínky a prostor pro optimální, samostatný a osobitý rozvoj každého žáka v souladu s jeho individuálními předpoklady (Pelikán, 2002).

Tím se zásadně mění **úloha učitele** v procesu řízení vyučování. Podle J. Pelikána plní učitel roli „citlivého **průvodce realitou**, do které se žák narodil a ve kterém žije, učí ho poznávat svět, získávat zkušenosti, poznatky, ale i prožitky. Úlohou pedagoga je **pomáhat** mladému člověku být sám sebou, stát se integrovanou, autentickou a přitom socializovanou osobností, která si postupně vytváří obraz světa ve vlastním vědomí a nachází v tomto světě své místo.“ (Pelikán, 2002, s. 20–21)

Hlavní úloha učitele vychází ze základních cílů, formulovaných v kurikulárních dokumentech, a ze současného pojetí vzdělávání – přispívat k celkové kultivaci osobnosti dítěte a mladého člověka, k osvojování základních kulturních dovedností jako nástrojů dalšího vzdělávání, k rozvoji zájmu o školu, o poznávání a vzdělávání vůbec. Učitel by si měl být vědom toho, že cílem školy není pouze předávání a reprodukce poznatků, ale především **naučit žáka učit se**, tj. pomoci žákovi získat nástroje (rozvinuté myšlenkové procesy, klíčové dovednosti – řešit problémy, spolupracovat, pracovat s informacemi, kvalitně komunikovat), které mu umožní vzdělávat se po celý život a vyrovnávat se adekvátním způsobem se změnami, které ho v životě potkají.

Můžeme konstatovat, že rostoucí nároky na učitelskou profesi, vyplývající z nových cílů vzdělávání a z měnícího se pojetí vyučování ve škole, se odrážejí v nových požadavcích na pregraduální přípravu učitelů a zasahují i systém celoživotního vzdělávání učitelů. Tyto požadavky se promítají do přípravného vzdělávání jako **klíčové kompetence**, které jsou nutným před-

pokladem učitelské kvalifikace (Helus, 1999, 2001; Lukášová-Kantorková, 2003; Švec, 1999; Vašutová, 2001, 2004; Spilková, 2004). Jako příklad uvádíme přehled kompetencí, které tvoří, podle J. Vašutové (2001), jádro profesního standardu:

- kompetence oborově předmětová,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence obecně pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Profesní standard je dále konkretizován pro jednotlivé učitelské kategorie v podobě výčtu dovedností a znalostí a jim odpovídajících položek kurikula učitelského vzdělávání.

Naše chápání **vyučování jako dialogu** vychází z humanistické koncepce školy, pro kterou je charakteristický **konstruktivistický** přístup k řízení učebních činností žáků ve vyučování. Významným momentem takto pojatého vyučování je podpora autonomie žáka, podpora jeho učební aktivity a motivace k učení a zhodnocování zkušeností žáků. Učení vnímáme jako prohlubování a rekonstrukci toho, co už žáci v nějaké podobě znají. Je to základní pojem, o který se v našem pojetí vyučování opíráme, proto považujeme za potřebné alespoň stručně vysvětlit základní vymezení procesu **učení**.

V psychologii nalezneme řadu vymezení tohoto pojmu. Učení v širokém smyslu pokládá psychologie za obecný jev v životě organismů a vymezuje jej jako „ty změny v chování, které vznikají na základě přizpůsobování se jedince k proměnlivým životním podmínkám“. (Linhart, 1965, s. 16) „Učení je tím sociálně podmíněným procesem, jímž obsah společenského vědomí (společenská zkušenost, vědecké poznání) přechází do vědomí individua.“ (Linhart, 1965, s. 11) „Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 80) Konkrétnější vymezení předkládá V. Kulič. Učení chápe jako psychický proces, který je v jednotě tělesných a duševních předpokladů rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní a společenské prostředí, v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence (Kulič, 1992).

Pro učitele je důležité vymezení pojmu učení z hlediska **pedagogického kontextu**. Znamená to, že půjde o učení v pedagogických situacích, které ve školním prostředí navozuje učitel. J. Mareš používá pojmu **smysluplné učení** (Mareš, 2001, s. 385). Toto pojetí učení vysvětluje jako učení aktivní, konstruující, kumulativní, autoregulované, zacílené, situované a individuálně odlišné. Podrobnější pohled na jednotlivé charakteristiky, které J. Mareš uvádí, plně odpovídají našemu pojetí učení, jehož organickou součástí je dialog.

**Aktivnost učení** – žák by měl být k učení naladěný a motivován, provádět kognitivní operace vyššího řádu, aby se poznatkům nejen naučil, ale také pochopil souvislosti a vztahy, aby jim rozuměl; důraz je kladen na vlastní aktivitu žáka, jejíž těžiště spočívá především v myšlenkových aktivitách.

**Konstruktivnost učení** – žákovo učení vychází z dosavadních znalostí, z individuálních zájmů a životních zkušeností, z osobní historie, žák nové poznatky aktivně zpracovává, konstruuje si je, rekonstruuje starší poznatky.

**Kumulativnost učení** – Mareš připodobňuje žákovo učení „stavbě budovy“. Žákova „budova“ znalostí nevzniká naráz, ale postupně, jednotlivé výsledky se hromadí, zapadají do sebe jako stavebnice, kumulují se; záleží na kvalitě dosavadních znalostí i na způsobu, jakým na staré znalosti navazují nové.

**Autoregulativnost učení** – postupně by se měl žák naučit rozhodovat o tom, co je třeba v učení dělat dál, naučit se řídit své vlastní učení.

**Zacílenost učení** – pro žáka bude mít učení smysl a bude pro něj přijatelnější, pokud bude vědět, kam v učení směřuje, bude mít obecnou představu o cíli, kterého má dosáhnout; záměrem učitele by mělo být, aby žák přijal cíl za svůj.

**Situovanost učení** – učení žáka probíhá v závislosti na obsahu a na situacích, ale také na sociálně-kulturních podmínkách, na pravidlech dané komunity, co komunita považuje za důležité se učit a jakými způsoby.

**Individuální odlišnost učení** – vychází z individuálních zvláštností jednotlivých žáků, z jejich osobnostních charakteristik a předpokladů pro učení – různost vloh, postoju k učení, různá úroveň aspirace, odlišné zájmy o témata nebo činnosti, různé temperamentové charakteristiky, rozdílná úroveň sebepojetí apod. (Mareš, 2001, s. 386–387).

Právě o takový **smysluplný** charakter učební činnosti žáků nám ve vyučování jde, takové učení pomáhá žákům zvládat profesně kompetentní učitel. M. Pash (1998) hovoří v této souvislosti o tzv. **autentickém učení**. Můžeme tím rozumět výuku organizovanou s důrazem na **smysluplné** využití učební látky, kdy si žáci ověřují získané znalosti prostřednictvím aplikace v reálné

situaci. Autentické učení umožňuje žákům vycházet z odpovídajícího kontextu a používat získané poznatky smysluplným způsobem, což je pro učení žáka významná a motivující aktivita. Autentické učení zahrnuje shromažďování, interpretaci a syntézu znalostí a výsledkem jsou produkty, které mají estetickou, praktickou i osobní hodnotu (Pash a kol., 1998, s. 150–152). Na mnohých našich školách se s autentickým učáním můžeme setkat v podobě krátkodobých či dlouhodobějších projektů (Kašová, 1995).

V běžném chápání vyučování se často zaměřuje **vnitřní proces učení**, jako individuální a sociálně determinovaná žáková činnost, **za činnost vnější**, kterou vykonává **učitel** směrem k žákovi. Činnost učitele je tak vydávána za podstatu procesu učení, zatímco ve skutečnosti je podstata tohoto procesu v žákovi, v jeho činnostech, v jeho myšlenkových aktivitách, i když učitel tuto žákovu činnost svými řídicími aktivitami významně ovlivňuje.

**Vyučování** je vlastně procesem organizovaného učení žáků a procesem programově řízených učebních činností žáků učitelem. Vlastní proces učení (vnitřní žáková činnost) je soustředěn na zpracovávání předkládaných obsahů (nejčastěji předkládaných učitelem), na vnitřní zpracovávání, zhodnocování těchto obsahů, které mají zejména v podání učitele povahu společensko-historických zkušeností. Dále jsou tyto obsahy žákem přetvářeny v prvky a zasazovány do stávajících struktur systému, který řídí vnější chování a jednání žáka (vykonávané činnosti, postupy, způsoby řešení).

Ve vyučování je učení žáka orientováno především na rozvíjení **kognitivní** stránky tohoto řídicího systému – na osvojování a zvládnutí souborů poznatků, pravidel, obecných zákonitostí, intelektuálních operací. To vše tvoří racionální opory pro jednání, chování, postoje. V souvislosti s výše uváděným pojetím vzdělávání nemůžeme nezmínit i další oblasti žákovu učení, které je třeba rozvíjet. B. Bloom (1956) hovoří dále o oblasti **afektivní** (patří sem projevy emocionálního chování – city, postoje, preference, hodnoty) a **psychomotorické** (patří sem učení smyslové, učení se dovednostem, od jednoduchých činností až po složité řetězce zručného chování). Z těchto tří oblastí učení vycházejí vzdělávací cíle a kompetence žáka obsažené v Rámcovém vzdělávacím programu, o kterém jsme se již zmiňovali výše.

Žák se prostřednictvím své učební činnosti v podstatě vyrovnává s okolním světem. Psychologové v této souvislosti hovoří o tzv. sociálním učení (Čáp, Mareš, 2001) a o učení řízeném (Kulič, 1992). Toto řízené učení se realizuje především ve škole, ale můžeme se s ním setkat v jiných situacích, např. při řízené volno-časové aktivitě žáka. Učení je také činnost, kterou žák vykonává směrem k sobě samému. Problematika procesu učení je sice rozpracovaná v psychologii, ale ještě není dostatečně aplikovaná v pedago-

gické a didaktické teorii. V poslední době se objevují práce s touto tematikou častěji, intenzivněji se věnuje tomuto problému J. Mareš (Učení ve školním kontextu. In: Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha, Portál 2001) nebo B. Pupala (Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In: Kolláriková, Z. Předškolní a primární pedagogika. Praha, Portál 2001).

Názory na to, jak koncipovat výuku, aby se optimalizovalo žákovu učení, se různí. Následující tabulka ukazuje, jak se proměňovaly názory na učení žáka a činnosti učitele ve škole.

**Tab. 1** *Názory na školní učení a vyučování a jejich proměny v čase (převzato: Čap, Mareš, 2001, s. 404)*

Časové období	Pojetí učení	Pojetí žáka	Pojetí učitele	Typické vyučovací metody
1900–1950	učení je zpevňování reakcí	žák je příjemcem odměn a trestů	učitel je distributorem odměn a trestů	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ série otázek a odpovědí zaměřených na výklad a opakování učiva</li> <li>■ doplňování pracovních listů</li> <li>■ nácvik dovedností a praktické procvičování</li> </ul>
1960–1970	učení je získávání znalostí	žák je procesor zpracovávající informace	učitel je zprostředkovatelem znalostí	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ výklad</li> <li>■ vysvětlování</li> <li>■ studium učebnic a příruček</li> <li>■ audiovizuální technika</li> </ul>
1980–1990	učení je konstruování znalostí	žák je aktér hledající význam a smysl toho, čemu se učí	učitel je žákovým průvodcem na cestě poznání	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ diskuse o problémech</li> <li>■ řízené objevování</li> <li>■ spoluúčast na stanovení cílů</li> <li>■ aktivní participace na řešení učebních úloh</li> </ul>

Proces žákova učení ve vyučování je uměle oddělován od jeho přirozených učebních aktivit, které žák vykovává jednak ve škole, ale i mimo školu, v běžných životních situacích, které prožívá. Ve vyučování je zatím stále značně přeceňována činnost učitele z hlediska řízení učebních činností žáků. Tato činnost učitele ve vyučování byla v některých koncepcích absolutizována a vydávána za podstatu celého vzdělávacího procesu. To se ve



svém důsledku projevilo v pojetí didaktické teorie (zejména přednášené na vysokých školách připravujících učitele), která se orientuje především na práci učitele, tu analyzuje z hlediska didaktických kategorií a formuluje pro ni normy jednání. Proces žákovy učení a jeho aspekty jakoby zůstával v pozadí. Tím se dostává do polohy jen normotvorné disciplíny. Zformalizování společenských vztahů, které se odrazilo i ve zformalizování vyučovací činnosti, jen pomohlo tento stav upevnit.

Na adresu škol vzdělávajících učitele přidává slova kritiky také americký psycholog, představitel humanistické a personalistické psychologie, C. R. Rogers, když upozorňuje na to, že „většina institucí vzdělávající učitele je velmi tradičních a klade důraz pouze na kognitivní učení a metody, kterými ho lze dosáhnout. Jsou to staří mistři ve vytváření atmosféry sdělující: Ne-dělej, co dělám. Dělej, co říkám.“ (Rogers, 1998, s. 230–231) Jinak řečeno, kvalitativní proměna učitelského vzdělávání neprobíhá tak rychle, jak by bylo potřeba. Hlavní příčinu nespatřujeme ani tak v obsahové koncepci studijních programů a oborů učitelství, jako spíše v subjektivním pojetí výuky některých vysokoškolských učitelů.

V. Spilková upozorňuje na to, že klíčovým úkolem pro pedagogické fakulty je překonávání transmisivního pojetí výuky, kdy poznatky jsou předávány v hotové podobě, normativně v podobě definic a abstraktních teorií bez vztahu ke konkrétním kontextům školní praxe a vlastním zkušenostem studentů, prostřednictvím slovních metod a frontální organizace výuky. Důsledkem je často vznik povrchních a formálních znalostí, které student učitelství není schopen využít pro hlubší porozumění a řešení praktických situací ve škole a pro rozvoj vlastního pojetí výuky (Spilková, 2004). Také zde má své oprávnění požadavek aktivního a činnostního učení jako předpokladu pro získání potřebných kompetencí studentů učitelství, které by byli schopni následně aplikovat ve školní praxi při práci s dětmi.

Podíváme-li se na vyučování takto kritickými očima, nezní již potřeba dialogu ve vyučování tak úplně protismyslně. Ukazuje se totiž, že právě **dialog** nejvíce vystihuje podstatu žákovy učební činnosti, a v důsledku toho i podstatu požadované činnosti učitele v jeho úsilí o ovlivňování učebních činností žáků (skupin i jednotlivců).

Otázka dialogu ve vyučování je vznesena nejen proto, že dialog je podstatnou součástí procesu učení ve vyučování i mimo vyučování, ale také proto, že vyučování chápeme jako jeden ze základních procesů kultivace a socializace člověka. Učitel vstupuje do otevřené konfrontace se stávajícími (z hlediska žáka aktuálními) i budoucími individuálními zkušenostmi žáků. Je to proces společného aktivního hledání a poznávání skutečnosti a učitel

tento proces může výrazně ovlivnit. V této souvislosti se můžeme odvolat na názor R. Palouše: „Dialog je nejen metodou, ale i způsobem lidské existence, oslovování a odpovídání, není jen druhem pedagogického působení, ale tím, co výchovně činí výchovným. Není to tedy jen technika předávání vědomostí, ani personální vztah mezi účastníky dialogu, ale brána a cesta člověka k pravdě.“ (Palouš, 1965, s. 13)

Nový poznatek vstupuje do konfrontačního vztahu nejen se stávajícími poznatky a jejich systémy, ale konfrontaci podléhají také názory, postoje ke skutečnosti s emocionálními náboji. Za obsahy této povahy považujeme nejen starší poznatky, názory a postoje získané ve vyučování (které již proběhlo), ale i žákovy individuální zkušenosti, které si žák upevnil v praktických aktivitách mimo vyučování. Neexistuje-li ve vědomí žáka obsah starší, vztahující se k obsahům novým (a to se ve vyučování stává poměrně často), tyto nově vstupující obsahy se posléze stávají jakýmsi základem hodnocení a přijímání nebo odmítání obsahů příštích.

Učitel konfrontaci nových poznatků s individuálními zkušenostmi žáků ovlivňuje svou přesvědčivostí (vědeckou, emocionální, logickou, osobní, zkušenostní) předkládaných nových obsahů. Jádrem procesu učení se postupně stává konfrontace nově vstupujících obsahů s obsahy starými, nebo konfrontace různých částí nových obsahů, z nichž žák některé přijímá, jiné přijímá s výhradami a některé odmítá přijmout.

Jako příklad můžeme uvést situaci ve vyučování občanské výchovy (nebo v základech společenských věd na střední škole), kdy učitel vysvětluje smysluplnost a potřebnost demokracie a jeho výklad jinak přijímá žák, jehož otec je nezaměstnaný a jinak žák, jehož rodiče mají dobrou zaměstnání, či vlastní podnik. Odlišně budou přijímat výklad o výkonné moci, legislativní moci, soudní moci v demokracii, možná s rozpaky bude první žák přijímat tezi o rovnosti občanů a určitě nebude přijímat tezi, že všichni jsou strůjci svého osudu, nebo tezi o sociální solidaritě.

Každá konkrétní konfrontace je ovlivněna mnoha faktory, jako je momentální stav subjektu, vztah k prameni nových obsahů, propojení stávajících zkušeností s individuálními zkušenostmi, potvrzení správnosti starých obsahů vlastními činnostmi, intenzita individuálních zkušeností „zakotvených“ v těchto starých obsahích apod. Můžeme to vyjádřit i tak, že proces hodnocení a přijímání nových obsahů je určitým stupněm a určitou formou vnitřního dialogu každého žáka, přičemž tento dialog probíhá permanentně. Na základě výše analyzovaného procesu učení můžeme konstatovat, že **vnitřní dialog** se realizuje nejen ve vyučování. Dokonce mnohem častěji a intenzivněji v situacích mimo vyučování, protože na těchto situacích bývá

žák výrazněji zainteresován než na školní práci. Dialog může mít svá východiska v aktivitách, na kterých jsou žáci nějakým způsobem zainteresováni (autentické učení, projektová výuka).

Za jakých okolností k dialogu nedochází? Ve škole se stává (a není to výjimkou), že učitel svým autoritářským přístupem potlačuje žákův vnitřní dialog už v samotném zárodku. Jedná se o situace, kdy učitel jedná se žáky z pozice moci. „Uplatnění moci a dialog se vzájemně vylučují“ (Machovec, 1965, s. 229) a autoritářský způsob vedení vyučování takovou ukázkou moci je. Jinou situací je, když žák nemá, s čím by nový poznatek srovnával, a dost často chybí žákovi motiv k vnitřnímu dialogu, protože učební látka pro něho není zajímavá nebo ji nepřikládá subjektivní důležitost (učivo pro něj postrádá smysl). K dialogu ve vyučování nedochází také tam, kde k tomu nejsou vytvořené podmínky a kde chybí vůle.

Z předchozího textu vyplývá, že nám nejde o dialog jen jako o jednu z vyučovacích metod, i když v následujícím textu se k dialogu jako výukové metodě také dostaneme. Nám jde o dialog jako princip, tedy jako obecnější požadavek kladený na kvalitu vyučování. A jako princip se také může realizovat ve formě otevřené diskuse, besedy, rozhovoru, otevřené konfrontace různých názorů, může mít také podobu konfrontace určitého učiva, kterou zpracovávají žáci ve škole, s individuálními či skupinovými zkušenostmi žáků, může mít podobu zpracovávání samostatné práce žáků, diskusí ve skupinách, koncipování a realizace projektu atd.

Dialog jsme vymezili nejen teoreticky, ale i prakticky jako společné hledání ve vyučování, společné nalézání řešení situací, problémů, objevování nového poznání a zhodnocování stávajícího poznání v konfrontaci s novými obsahy (učivem). Každý rozhovor, diskuse nemusí být zároveň dialogem. Níže uvedené příklady by měly ukázat určitou gradaci náročnosti a odlišení dialogu od jiných postupů.

### **UKÁZKA 1 – Katechetický rozhovor (reprodukční rozhovor)**

#### **Vyučovaný předmět:**

#### **Dějepis**

U: Ve kterých letech u nás panoval král Karel IV?

Ž: V letech 1347 až 1378.

U: Kdo byl jeho otec a jeho matka? Jak se jmenovali?

Ž: Otec byl Jan Lucemburský a matka Eliška Přemyslovna.

U: Co vše dal vybudovat Karel IV.?

- Ž: Karel IV. dal postavit hrad Karlštejn, Karlův kamenný most, hladovou zeď, založil Nové město pražské.
- U: Ještě něco významného založil?
- Ž: Založil Karlovu univerzitu, byla to první univerzita na sever od Alp.
- U: Kolik měl Karel IV. po sobě žen?
- Ž: Prosim, čtyři.
- U: Mohl bys je vyjmenovat?
- Ž: Blanka z Valoi, Anna Falcká, Anna Svídnická, Alžběta Pomořanská.
- U: Kteří Karlovi synové byli po jeho smrti králi?
- Ž: Václav IV. král český, Zikmund, král uherský.
- 

A tak by bylo možné pokračovat dál: učitel klade očekávané otázky, žák (žáci) odpovídají předem naučenými odpověďmi.

---

## **UKÁZKA 2 – Heuristický rozhovor**

**Vyučovaný předmět:**

**Fyzika**

- U: Proč korek na vodě plave?
- Ž: Protože má menší hustotu než voda.
- U: Správně. A když zahřejeme vzduch, rozpíná se. Jaký vliv má rozpínání vzduchu na jeho hustotu?
- Ž: Snižuje se.
- U: Dobře. A co se stane s teplým vzduchem, který je obklopen studeným vzduchem? (*mlčení*)
- U: No, co se stane s korkem, který je obklopen vodou?
- Ž: Vznese se na hladinu.
- U: Ano. Takže co se stane, když bude teplý vzduch obklopen studeným?
- Ž: Taky se vznese nahoru.
- U: Správně a proč?
- Ž: Protože má menší hustotu než studený vzduch.
- U: Výborně. Takže teplý vzduch se vznese nad studený. Věděla bys nějaký příklad, kdy se této zákonitosti využívá?
- Ž: Balon naplněný horkým vzduchem?
- U: Výborný příklad! A proto říkáme, že teplý vzduch stoupá.

(Převzato: Petty, G. Moderní vyučování. Praha, Portál 1996, s. 161.)

---