

Didaktické myšlení jako učitelská způsobilost

Jaroslav Šturma

V osnovných materiálech se objevují nezřídka požadavky rozvíjet u žáků matematické, fyzikální, jindy historické a v poslední době třeba ekologické a politické myšlení. Podobné výrazy v souvislosti s požadavky na odborné učitele nacházíme v oborových didaktikách, např. v pracích J. Fenclové (Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky), V. Čapka (Teorie a metodologie základů didaktiky dějepisu) a dalších. V práci Singule — Vališová — Valenta je stať prvního z autorů věnována pedagogickému myšlení. Práce vyšla v r. 1991 na filosofické fakultě UK v Praze pod názvem Didaktika pedagogiky. Pedagogické myšlení je tam charakterizováno jako proces zprostředkovaného a zobecňujícího poznávání pedagogické skutečnosti. Z toho lze usoudit, že autorův přístup je především psychologický a gnoseologický. Oboroví didaktici přistupují k této otázce sice také jako k intelektuálnímu procesu, ale jeho objektem jsou výhradně jevy daného oboru, tj. politické, fyzikální, historické. Pokud vůbec použijí termín ve spojení s didaktikou, pak třeba takto: Didaktické myšlení učitele fyziky, jako to učinila ve své monografii J. Fenclová (1984). Tam pohříchu termín není vymezen a krom názvu se vyskytuje velmi zřídka.

V pedagogicko-psychologické literatuře západní provenience se stále častěji termín zkoumá i užívá jako pedagogická reflexe, učitelovo myšlení apod. Nesnáze vznikají tam, kde nebývá přesně a důkladně vymezen termín „pedagogický, didaktický“, což je spojeno s předmětem a definicí pedagogiky u nás. Didaktika je právě zásluhou práce v oblasti oborových didaktik na tom o něco lépe. Domníváme se ovšem, že za to vděčí též snadnějšímu vymezení vzdělání a vyučování, než víceznačného pojmu výchova.

Tyto a podobné naše úvahy mohly by se zdát projevem pedagogického akademismu, leč uvědomíme-li si, že pedagogické myšlení je součástí kompetence každého pedagoga a didaktické myšlení profesní vybaveností každého učitele, akademické nejsou. Jakmile si stanovíme požadavek didaktického myšlení jako podmínku úspěšné činnosti učitele, stojíme jako vzdělavatelé učitelů před úkolem toto myšlení vytvářet, rozvíjet, zdokonalovat. Je to jistě věc výchovy, ale také výcviku a tréninku. Chceme-li vytvořit úspěšný výukový program, musíme nejen jeho cíl definovat pokud možno přesně, ale také jej operacionalizovat. Chceme tedy chápat didaktické myšlení jako komplex souvztažných procesů a úkonů, které předcházejí, doprovázejí a následují jakékoliv učitelovo počínání ve smyslu didaktického aktu, jehož je žák prvořadým objektem, účastníkem a partnerem vzájemné interakce. Toto myšlení je součástí didaktické reflexe učitele prováděné v různých rovinách,

např. každodenních učebních povinností, interaktivní (ve vztahu k žákům), sociálněpolitické (změny školského systému), teoretické a filosofické (smysl vlastní práce) apod.

Vychovatel z povolání i učitel se v rámci své profese při styku s žáky pohybuje ve třech dimenzích: Prvá je dána tím, jací žáci jsou, co existuje v přítomnosti. Druhá je dána tím, co může nastat z hlediska možností a předpokladů vychovávaných, třetí pak tím co nastat nutné musí, co se má stát, aby se prosadily a uspokojily požadavky a normy okolí, případně se dostalo vnitřním, tedy hovoříme-li s Kantem, mravním imperativům. V těchto dimenzích také uvažuje, zpracovává informace a rozhoduje se. Didaktické myšlení je neodlučitelné od pedagogického a didaktického jednání a konání. Didaktické jevy a fakty jsou vnímány, poznávány a samozřejmě i prožívány v situacích, které učitel zvládá právě podle úrovně svého myšlení více či méně racionálně.

Didaktické myšlení zahrnuje řadu psychických a intelektuálních funkcí a operací, např. analýzu, syntézu, rozhodování, hodnocení, projektování, regulování, řešení problémů a úkolů apod. Doprovázejí pedagogické jednání a činnosti, souvisí s kompetencí. Vždy však odněkud vycházejí a někam směřují: v místě, vzhledem k objektům pedagogického působení a v čase. Pedagogické situace jsou zejména při vyučování záměrně vyvolávány, diagnostikovány, anticipovány, regulovány, řešeny, usměrňovány dle konkrétních pravidel a norem konceptů, strategií, taktik, receptů a návodů. Učitel uvažuje a myslí na základě svého vzdělání a výchovy nebo odborné průpravy, podle osobních konceptů, svého přesvědčení, pedagogického kréda, případně ideálů.

Výchova i vyučování mají svoji logiku i dialektiku, každý jev má své příčiny i následky, svou podmíněnost, své limity. Interpretace je též produktem myšlení o poznaných nebo zaznamenaných faktech, kde hrají roli implikace, generalizace, srovnávání, kauzální analýza, zjednodušování, znázorňování, modelování, definování, atribuování, kombinování. Těmi se odborně zabývá psychologie, logika, heuristika a další obory, avšak v myšlení učitele fungují v komplexech a strukturách individuální povahy, které lze obecně modelovat. Zdá se, že nepropracovanějším subsystémem didaktického myšlení je rozhodování a rozhodovací činnosti, zejména učitelů. Existují četné modely a monografie, u nás např. H. Kantorková, Využití teorie pedagogického rozhodování v přípravě studentů učitelství, SPN Praha, 1990.

Učitelovo rozhodování je jistě výrazným problémem, protože probíhá v situacích mnohdy velice složitých, často v extrémně krátkých časech, s vysokou odpovědností. Je totiž známo, že při výchově neexistují maličkosti a že nesprávná rozhodnutí mohou mít nedozírné následky ... Zkoumání didak-

tického i pedagogického myšlení je tedy aktuálním úkolem nejen didaktiky, ale výrazně interdisciplinární záležitostí. Metodologické nároky jsou značné, ale vyhovět jim lze právě ve spolupráci všech styčných oborů, hlavně obecné didaktiky, psychodidaktiky a oborových didaktik.

Vztahy mezi vědním oborem a oborovou didaktikou

Josef Halbych

V řadě pedagogických studií a oborově didaktických prací, dřívějších i současných, je vždy věnována určitá pozornost problematice speciálních či oborových didaktik, jak pro vyučovací předměty společenskovědné tak přírodovědné, na všech typech našich škol. V souvislosti s hlubokými přeměnami v naší společnosti a s postupující demokratizací společenského života zůstávají otázky výchovy a vzdělávání stále potřebnou a naléhavou problematikou. Je proto záslužné, že na naší Konferenci, konané v rámci 2. sjezdu České pedagogické společnosti, byla skupina oborových didaktik zastoupena. Toto, svým způsobem i nově informativní setkání oborových didaktiků po určité době, dává i novou příležitost znovu aktivovat a svým způsobem restituovat existenci oborových didaktik. Domníváme se, že nezanikly, ale že mají i nadále své místo v pedagogických disciplínách a své využití pro výchovný a vzdělávací proces.

Určitá stanoviska a myšlenky byly v tomto ohledu již vysloveny (viz *Pedagogická orientace* č. 5, 1992). Je třeba na ně reagovat a blíže se dotknout některých specifických otázek v nich obsažených. Již úvodem můžeme konstatovat, že tam vyslovené názory a předestřená hlediska je možné plně akceptovat. Současně je však třeba i říci, že při hlubším zamyšlení se nad touto problematikou by bylo zapotřebí některá východiska nově přehodnotit, ne pouze tradičně opakovat. Dále pak některé okruhy jevů oborových didaktik též pregnančněji definovat a včlenit je do nových souvislostí a vztahů.

Vztahové oblasti v poli působení oborových didaktik jsou velmi významné i též velmi citlivé. Je zde evidentní dichotomické členění základních vztahů. Jednak, vztah k vědnímu oboru a jeho disciplínám, z něhož vyvěrá věcný obsahový základ vyučovacího předmětu — učivo (a k němu přiřazované činnosti pro jeho realizaci ve vyučovacím procesu), jednak vztah k vědním oborům pedagogice a psychologii a k jejich dílčím vědním disciplínám (pedagogické psychologii). V poli působení oborové didaktiky je, z hlediska povahy vyučovacího předmětu, důležitý její vztah k základnímu