

tice a přírodních vědách by si měli uvědomit význam takového spojení studijních oborů a otevření kombinací s pedagogikou podpořit. Seznámení s metodami přírodních věd, matematiky a techniky by mohlo podstatně přispět k prohloubení metodologické kvalifikace odborníků v pedagogice. Vzhledem k rozdílnému charakteru pedagogiky, popř. didaktiky, a uvedených věd jde ovšem o úkol nelehký.

Ve studiích oborových didaktiků a pedagogů se poukazuje na nutnost zpřesňování terminologie. Oborové didaktiky pojednávají o problémech přesahujících vyučování. Překonává se pojetí tradiční didaktiky. Oprávněně se proto uvažuje o termínu oborové pedagogiky. Problematiku, na jejíž aktuálnost jsme se pokusili upozornit, je tedy možno vyjádřit jako vztahy pedagogiky a oborových pedagogik.

- [1] Čapek, V. — Pachmann, E.: Oborové didaktiky a jejich základní funkce (na příkladě didaktiky chemie a didaktiky historie). *Pedagogika*, 34, 1984, č. 5, s. 581–597.
- [2] Fenclová, J. — Kotásek, J.: Předmět a základní problémy didaktiky fyziky. *Pedagogika*, 32, 1982, č. 4, s. 421–434.
- [3] Chlup, O.: Středoškolská didaktika. Brno, nákladem Nových škol v Brně 1935.
- [4] Pařízek, V.: Vztah pedagogiky a oborových didaktik při integraci učitelského vzdělání. *Pedagogika*, 36, 1986, č. 2, s. 201–205.
- [5] Sborník konference k významu obecné didaktiky a didaktik předmětů v přípravě budoucích učitelů. Uspořádal J. Mrhač. Pedagogická fakulta v Ostravě 1990.
- [6] Speciální didaktiky jako vědní obory a jako studijní předměty. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Praha 13.–15. října 1981.
- [7] Šimoník, O.: Didaktiky v přípravě učitelů. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 2, s. 224–225.
- [8] Teorie a praxe výchovy socialistického učitele. Informační bulletin FF UK 1/1985. Praha, Univerzita Karlova 1985, s. 45 an.
- [9] Zborník Pedagogickej fakulty v Prešove Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach. Společenské vedy. Roč. XIX. Zväzok 2. Bratislava, SPN 1989.

## K problému vzťahových súvislostí a sebapoňatia odborových didaktík

**Branislav Pupala**

Otázka postavenia odborových didaktík vo vzťahu k všeobecným pedagogickým disciplinám a k im relevantným vedným oblastiam je vari jednou z najfrekvencovanejších tém metodologicko-teoretických diskusií príslušných

odborníkov. Nie náhodou bola táto problematika naposledy predmetom osobitnej rubriky v *Pedagogickej orientácii* č.5, a je tiež jedným z nosných bodov rokovania sekcie Obecná didaktika a didaktiky oborové tejto vedeckej konferencie. Je celkom zrejmé, že opätovné nastoľovanie potreby riešenia vzťahových súvislostí spomenutej triády vychádza z iniciatívy a hlavne problémov vlastných odborových didaktík. Práve tie totiž tým, že „sedia na dvoch stoličkách“, pociťujú najviac nečistoty svojej autonómnej existencie, ktorá sa prejavuje aj pretrvávajúcimi ťažkosťami týchto disciplín pri presadzovaní sa ako svojbytných odborov.

Zo strany všeobecných pedagogických vied (najmä všeobecnej didaktiky) majú odborové didaktiky plnú podporu a akceptovanie. Ich vzájomný vzťah sa však často argumentuje skôr proklamatívnyymi a nie celkom obsažnými vyjadreniami o vzťahu všeobecného a konkrétneho, teoretického a prakticko-aplikačného, či o potrebe vzájomného obohacovania, čo nie veľmi účinne napomáha funkčnejšej konkretizácii ich vzájomného prepojenia. I napriek tomu však netreba pochybovať o tom, ba treba to zdôrazniť, že odborové didaktiky sú výsostne disciplínami pedagogickými. Problém je však v tom, že dovolávanie sa odborových didaktík (v súčasnej predmetovej štruktúre) po autonómnej sebakonštitúcii, spôsobuje už na úrovni vlastných pedagogických disciplín viac ich odtrhnutosť a atomizáciu, ako vzájomné prepojenie, čo v konečnom dôsledku je jednou z príčin permanentného ohrozenia. Toto poznanie vylučuje vytváranie jednoznačnej autonómnosti spomenutých odborov, kde napr. vágne formulovaný vzťah všeobecného a konkrétneho má v skutočnosti výrazne difúzny charakter bez presného zvyrazňovania kompetenčných oblastí. Platí to tak pre všeobecnú didaktiku vo vzťahu ku komplexu odborových didaktík, ako aj vo vzťahoch odborových didaktík k sebe navzájom.

Pozoruhodným a snád' aj symptomatickým javom v línii problému ktorý tu diskutujeme je fakt, že v pozícii najviac neuznaných, ohrozených, či málo sebaistých odborových didaktík sa cítia byť práve tie, ktoré sú obsahovo najhomogénnejšie. Ide predovšetkým o *didaktiky jednotlivých prírodných, ale aj spoločenských vied*, ktorým na rozdiel povedzme od didaktiky telesnej výchovy, prvouky, či pracovného vyučovania, možno namiesto termínu odborová didaktika jednoznačne prisúdiť ekvivalent — didaktika vedného odboru — v pravom slova zmysle. Na jednej strane tým, že sa dané didaktiky konštitujú, resp. chcú konštituovať paralelne s im prislúchajúcimi vednými odbormi, ktoré na rozdiel od nich majú spravidla pre svoju exaktnosť a historickú tradíciu nepopierateľný vysoký status, dochádza zo strany týchto vied k povýšeneckému znevažovaniu a podceňovaniu príslušných didaktík. A práve tu si treba opäť uvedomiť význam chápania odborových

didaktík nie ako hraničných, ale výlučne pedagogických disciplín. Predmet skúmania i metodológia didaktík sa totiž vzťahuje výhradne do okruhu predmetu a metodológie pedagogického poznávania, čím sa snaha o akékoľvek porovnanie napr. didaktiky fyziky s niektorou z vlastných disciplín fyziky stáva nezmyselná a bezpredmetná. Navyše aj preto, že pedagogické disciplíny sú priestorovo viazané na špecifické pedagogické problémy a podmienky vlastného teritória, na rozdiel od exaktných prírodných vied, ktoré sú voči otázke priestorovej podmienenosti indiferentné.

Osobitnou a metodologicky vážnou sa však javí otázka, či je vôbec správne chápať a konštituovať nosné odborové didaktiky ako didaktiky vedných odborov. Isteže táto otázka spadá viac do okruhu všeobecných pedagogických (didaktických) otázok, avšak implicitne vyjadruje aj nevyhnutnosť koncepcnej sebareflexie súčasných odborových didaktík v zmysle nastolenej otázky. Treba pripomenúť, že odborové didaktiky v podobe didaktík vedných odborov nachádzajú svoju podporu v scientistických tendenciách všeobecnodidaktickej koncepcie, ktorá jednostranne akcentuje význam vedeckého poznávania v školskom vyučovaní, premietnutý až na úroveň vzdelávacích makroprojektov, a najmä všeobecných teoretických východísk pre tvorbu koncepcie jednotlivých učebných predmetov, ktorých hierarchická štruktúra sa uzavreto reprodukuje aj štruktúrou odborových didaktík. Prirodzaným dôsledkom tohoto stavu je aj konzervácia súčasnej predmetovej štruktúry učebných plánov (najmä na úrovni všeobecného vzdelávania), prejavujúca sa ťažkopádnosťou koncipovania a presadzovania nových učebných predmetov. Všeobecná scientistická orientovanosť odborových didaktík ich tak uzatvára do obmedzeného a obmedzujúceho rámca príslušnej vednej oblasti, pričom aj vlastné otázky štruktúry, v lepšom prípade na retrospektívu jej historického vývoja, ako na ontogenetické podmienky poznávacieho procesu detí.

Tak napr. reálny problém integrácie vyučovacích predmetov je z pozície súčasných odborových didaktík (ale aj didaktiky všeobecnej) primárne argumentovaný integračnými tendenciami vedeckého poznania. To je exemplárny príklad pedagogického scientizmu, ktorý ignoruje štúdium procesov kognitívneho vývinu dieťaťa, kde zákonitosti štruktúracie poznatkových schém objasňujú hlavný zmysel, dôvod i metodológiu integračných a diferenciacných prístupov v školskom vyučovaní. Je však málo pravdepodobné, že súčasné sebapoňatie odborových didaktík môže spieť k reálnemu rešpektovaniu naznačeného teoretického východiska. Ukazuje sa totiž, že odborové didaktiky by v daných intenciách mali uvoľniť svoje fixné väzby k doterajšiemu determinujúcemu rámcu im priliehajúcej vedy či vednej oblasti. A to aj z toho dôvodu, že *dominantným vzťahom pre vymedzenie ich predmetného*

zamerania nie je ich vzťah k jednotlivým vedám, ale vzťah k príslušným komponentom psychosociálnej a kognitívnej vybavenosti osobnosti dieťaťa (žiaci), vzhľadom k aktuálnej úrovni ich ontogenetického vývinu. Tým predpokladáme konštituovanie takých odborových didaktík, ako je napr. *didaktika prírodovednej výchovy, didaktika spoločenskovednej výchovy, didaktika umenia, či didaktika jazykovej výchovy*. Prítom na úrovni 1. stupňa ZŠ by malo v tomto zmysle ísť o integrované didaktiky (metodiky) — napr. metodiku rozvíjania senzomotorických zručností, metodiku rozvíjania intelektových schopností s kumuláciou tých oblastí elementárneho vzdelávania, ktoré na danej psychickej sfére participujú. Tak by bolo možné dospieť k zmyslupnejšej koordinácii v súčasnosti značne roztrieštených a navzájom izolovaných didaktík jednotlivých vyučovacích predmetov 1. stupňa ZŠ, ktorých nesúrodosť a veľké množstvo je aj predmetom kritiky súčasnej koncepcie štúdia učiteľstva pre prvý stupeň.

V tomto príspevku sme vzhľadom k obmedzenému priestoru naznačili len východiskové tézy teoretických myšlienok, o ktorých sa nazdávame, že by mohli mať zmysel pri riešení pretrvávajúcich problémov odborových didaktík. Ich podrobnejšia analýza, resp. konkretizácia je však už aj konkrétnym obsahom práce didaktikov, ktorá môže (resp. nemusí) potvrdiť opodstatnenosť takéhoto chápania postavenia odborových didaktík v triáde pedagogika — odborová didaktika — veda.

## K možnosti etologického pojetí předmětu mateřský jazyk

Simeon Romportl

Pedagogické fakulty patřily k předním obětem reformátorské mánie totalitního režimu let 1948–1989 a institucionální klid jim nepřinesla ani doba revoluční a porevoluční. Bilanci smutných důsledků dění za poslední půlstoletí přenechávám historikům, rád bych však navázal na nepřetržitou aktivaci *existenciální* otázky, kterou s sebou tento proces nesl. V milosrdnější modifikaci nezní tato otázka jako alternativa, nýbrž jako problém diferenační (mlčky se přitom nepřipouští možnost konkurujících institucí stejného zaměření) : „Jak se na pedagogických fakultách bude koncepcí toho kterého oboru lišit od koncepcí téhož oboru na fakultách filosofických, přírodovědeckých, popř. jiných?“

Sám námět těchto diskusí, nehledě na to, že se v něm napoprvé i při všech rekursích prozrazovaly i dosud v něm ožívají myšlenkové návyky zfor-