

Didaktika

Předmět a objekt pedagogiky (na příkladu didaktiky cizích jazyků)

Radomír Choděra

Klíčová slova: předmět vědy, objekt vědy, didaktika cizích jazyků, didaktika, pedagogika, výchova, vzdělávání, vzdělání, vyučování, výuka, edukace, řízení, ovlivňování, učení, kurikulum, doména, konceptuální rámec¹

1. „Předmětem vědy je to, co zkoumá v objektu.“ (Zimňaja, 1991, s. 8) Jinak řečeno, zatímco objekt vědy je nestrukturovaná entita, doména, oblast působení, problémová oblast, jsou jejím předmětem jeho určité znaky. Každá věda má svou specifickou optiku, svůj konceptuální rámec (Tondl, 2003). Z toho vyplývá, že jednomu a témuž objektu může odpovídat bezpočet předmětů. Dokonce lze říci, že objekty mohou být v nekonečnu vyplněny nekonečným počtem předmětů.

2. Východiskem naší úvahy je didaktika cizích jazyků (DCJ). Začneme exkurzem do literatury.

Beneš a kol. (1970, s. 5) svou publikaci charakterizují jako pokus o obecnou metodiku vyučování cizím jazykům. Komkov (1979, s. 8) soudí, že objektem metodiky je proces vyučování cizím jazykům, předmětem – metoda vyučování této disciplíně. Hendrich a kol. (1988, s. 20) didaktikou cizích jazyků rozumějí disciplínu, která se zabývá teorií vyučování cizím jazykům. Podle Mitrofanovové (1990, s. 9) je předmětem metodiky vyučování druhému jazyku. Stern (1994, s. 1) soudí, že aplikovaná lingvistika se zabývá vyučováním a učením druhému a cizímu jazyku. Bausch a kol. (1995, s. 1) definují didaktiku cizích jazyků jako vědu o vyučování a učení cizím jazykům. Podle Johnsona a Johnsonové (1998, s. 10) je předmětem („scope“)

¹Tato stať vznikla z podnětů obsažených v myšlenkově bohatém elaborátu prof. F. Malíře, který zatím nebyl uveřejněn. Autorovo pojetí se však od našeho liší, zejména tím, že nevychází z didaktiky cizích jazyků, ale směřuje přímo k pedagogice. Kromě toho Malířův záběr předmětu a objektu pedagogiky je širší.

aplikované lingvistiky vyučování cizím jazykům. Jak je zřejmé, jediný, kdo rozlišuje předmět a objekt DCJ, je Bělorus Komkov. Všem definicím je ale společné jedno – termín „vyučování“. Pomineme-li jeho cizojazyčné ekvivalenty, trpí jedním, zato podstatným nedostatkem – je víceznačný. V našem pojetí – *definitio ne sit abundans* – je předmětem DCJ řízení cizojazyčného učení (učení cizím jazykům), objektem jeho ovlivňování (ať se znaménkem + nebo –), v němž atribut řízenosti je irelevantní. Například učí-li se někdo cizímu jazyku jen poslechem cizího rozhlasu nebo pouhým pobytem v cizím jazykovém prostředí, jde o ovlivňování bez řídicího agentu. Takovým ovlivňováním cizojazyčného učení se DCJ nezabývá.

Vycházíme tedy z teorie řízení (Khol, 1978). Tuto svou vůdčí metodologickou myšlenku jsme zveřejnili už v r. 1982. Máme totiž za to, že všechny pedagogické disciplíny jsou – z jistého úhlu pohledu – zvláštními případy teorie řízení. Její výchozí složkou je, jak známo, řídicí rozhodování, tj. hledání a volba optimální varianty prostředků vzhledem k určitému cíli. Rozhodování sice spočívá v poznávání svých podmínek, v explanaci, v deskripci, ale vyúsťuje v řídicí jednání, v praktikující preskripci. Početná literatura také potvrzuje, že DCJ se v podstatě zabývá tím, jak cizímu jazyku co nejlépe naučit. V tomto „mětí“ (termín Weinbergerův, 1960) záleží její vlastní *raison d'être*.

Nesdílíme proto názor Prachy (2002, s. 25), že pedagogika – pro nás *mutatis mutandis* i DCJ – musí být věda (autor myslí explanační – R. Ch.), nikoli hlavně preskriptivní metodika² pro manipulaci člověka pomocí prostředků edukace. Pomineme-li nešetrně pejorativní „manipulaci“ („edukace“ má vždy pozitivní konotace, je vždy myšlena jako nástroj humanizace, zatímco „manipulace“ se vyznačuje jejím nedostatkem; lze proto říci, že „manipulace“ v „edukaci“ vyznívá – z pedagogicko-morálního hlediska – jako *contradictio in adiecto*, pak Průcha odsouvá *via facti desiderata* na nižší úroveň, než je věda, např. do kurikulí, což je z metodologického hlediska nekorektní, protože ta neobsahují dokazování, a tudíž nemají status vědy. Podle autorova metodologického východiska by pak například etika nebyla vůbec vědou, ačkoli se o jistá „mětí“ – stejně jako disciplíny pedagogické – zajímá (vzpomeňme např. teorii univerzálního preskriptivismu).

Řízení cizojazyčného učení zahrnuje i sebeřízení, které mívá obvykle podobu tzv. autonomního učení, nebo dokonce učení (vzdělávání) celoživotního. Autodidakt sám určuje, jakému jazyku se bude učit, kdy, kde a jak. Ovšem cizojazyčné sebeřízení ve smyslu absolutní nezávislosti na autoritách samo neexistuje, protože „učitel“ je přítomen vždy, i když jen skrytě, napří-

²Vědecké poznání se ale odehrává i v disciplínách vyjadřujících pravidla, návody, normy, doporučení, jak se zmiňuje Tondl (1994, s. 75).

klad jako autor učebnice, pro kterou se „žák“ rozhodne a jíž se, chtě nechtě, ve svém učení řídí. Lze zároveň říci, že sebeřízení je jakýmsi přechodem mezi ovlivňováním – promiňte prosím tautologii – „řízeným“ a „neřízeným“. Je tedy sice tématem DCJ, ale pouze na jejím okraji.

Do „zájmové sféry“ DCJ spadá především školní výuka, a to v podstatě svou stimulační, iniciační součástí – řízením. Učení cizímu jazyku naproti tomu je – *stricto sensu* – předmětem jiné vědní disciplíny, tzv. – s mírnou licencí tautologie – cizojazyčné psycholingvistiky, i když DCJ je přítomna (angažována) rovněž.

Učení – a to platí, podle našeho mínění, všeobecně – je primárně psychologická kategorie a sekundárně kategorie pedagogická. Tento rozdíl je pro nás zásadní. Místem, kde se rozhoduje o úspěšnosti učení, a tedy i celé výuky, je „hlava žáka“. Konečně není sporu o tom, že teorie učení je součástí psychologie.

Řízení cizojazyčného učení ve školní výuce probíhá na třech úrovních (platí to i pro všechny předmětové didaktiky):

- I. Nejnižší je řízení učitelem – je obligatorní;
- II. Střední je řízení školskými institucemi a jejich orgány – je také obligatorní, a to jako
 - a) školská politika,
 - b) tvorba a certifikace (homologace):
 1. „kurikulí“ (osnov, učebních plánů, vzdělávacích programů),
 2. učebních pomůcek;
- III. Nejvyšší je řízení vědou – je pouze fakultativní. Objekt a předmět DCJ se liší i tím, že mají odlišná okolí. Okolí objektu je neurčité, okolí předmětu určité, představované pomocnými (bázovými, styčnými, hraničními) vědami, které tvoří tři etáže:
 1. filozofie;
 2. obecný jazykozpyt, obecná psychologie a obecná didaktika;
 3. vědní disciplíny uplatňující se prostřednictvím věd ad 2.: oborová lingvistika (např. germanistika), pragmalingvistika, textová lingvistika, kvantitativní lingvistika, počítačová lingvistika, sociolingvistika, stylistika, psycholingvistika, neurofyziologie a neuropsychologie, teorie kultury, teorie umění, teorie literatury, kybernetika, teorie informace, teorie komunikace, teorie systémů, politická ekonomie, ekonomika vzdělání, obecná pedagogika, andragogika aj. (Choděra 2001, s. 22)

3. Na vyšší úrovni hierarchie (klasifikace) než DCJ je didaktika (D). Je mezičlánkem mezi DCJ a pedagogikou, ke které konec konců ve své úvaze směřujeme. Uvedeme několik příkladů jejích definic.

Vinšálek (1982, s. 5) chápe didaktiku jako pedagogickou disciplínu, která se zabývá otázkami vzdělání a vyučování. Podle Šimoníka (1987, s. 6) lze didaktiku charakterizovat jako vědu o vzdělávání, jako teorii vzdělání. Mojžíšek (1988, s. 4) soudí, že didaktika řeší podstatu vzdělávání a vyučování, zabývá se aspekty teorie cílů vyučování, obsahu, metod, organizace, všímá si osobnosti pedagoga i žáka. Podle Rotha aj. (1991, s. 674) se pod didaktikou všeobecně rozumí teorie vyučování. Nelešovská a kol. (1999, s. 7) se domnívají, že předmětem didaktiky jako teorie vyučování a vzdělávání je zkoumáním jednotlivých didaktických kategorií a jejich uplatnění ve vyučovacím procesu, stejně jako další formy vzdělávání i proces sebevzdělávání.

Jak je zřejmé, rozdíl mezi předmětem a objektem didaktiky nebyl pro autory důležitý. V uvedených definicích nejvíc frekventuje termín „vzdělávání“, resp. „vzdělání“ vedle „vyučování“. Také ono bývá interpretováno nejednotně. O jeho vágnosti svědčí známý, leč diskutabilní výrok Váni (1962, s. 297), že termínu vzdělání by se mělo použít pro celkové označení výsledků výchovy.

Ze všech těchto sémantických kolizí vyvozujeme jeden závěr – definiční model, který jsme použili u DCJ, lze použít i zde. Je-li předmětem DCJ řízení cizojazyčného učení a objektem DCJ jeho ovlivňování, je předmětem didaktiky řízení učení a objektem didaktiky jeho ovlivňování (ať se znamená + nebo -).

4. Dospíváme k pedagogice (P). Uvedeme její definice v pojetí některých autorů.

„Pokud jde o vymezení předmětu pedagogiky jako vědy . . . , lze uvést, že se pedagogika zabývá zkoumáním cíle a obsahu a vzděláním a prostředku k jeho dosažení.“ (Dostál, 1978, s. 124) Podle Šimoníka (1987, s. 6) je pedagogika věda o výchově. „Úkolem obecné pedagogiky je systematicky zkoumat základní struktury pedagogického myšlení a jednání.“ (Roth, 1991, s. 5) I Maňák (1994, s. 26) se domnívá, že vědecké poznání v pedagogice je procesem objevování nových poznatků o pedagogické skutečnosti. Kučerová (1994, s. 14) soudí, že pedagogika se zabývá člověkem v situaci výchovy. Podle Pařízka (1996, s. 17) je předmětem obecné pedagogiky výchova ve všech formách a obsazích i vztazích. I Průcha (2002, s. 33) definuje pedagogiku takto: „Předmětem pedagogiky jakožto vědy je edukační realita (že by ohlas Malířovy didaktické reality z r. 1971? R. Ch.), její procesy a konstrukty . . . pedagogika se zabývá vším tím, co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí, procesy, jež se v těchto prostředích realizují, výsledky a efekty těchto procesů.“

Stejně jako v D nebývá rozdíl mezi předmětem a objektem P reflektován. Někdy jde spíše o objekt vědy než její předmět.

Jak je z příkladů zřejmé, nejčastěji frekventuje termín „výchova“³, který je, podobně jako už zmíněné vyučování, víceznačný. Proto definiční model, který jsme použili u DCJ a D, použijeme i zde. Je-li předmětem D řízení učení a objektem D jeho ovlivňování, je předmětem P řízení celostního rozvoje osobnosti člověka, jejím objektem jeho ovlivňování (ať se znaménkem + nebo –). Ovlivňování je celoživotním údělem člověka, je kontinuální a permanentní. V této definici jsou odděleny a zároveň spojeny, podobně jako v DCJ a D, binární agenty procesů – řídicí a řízené, edukanti a edukandi⁴. V definici je zároveň obsažena jak funkce deskriptivní, tak preskriptivní. Konečně i pro J. Á. Komenského byly „leitmotivem“ vztahy cílů a prostředků. Ohniskem a „jevištěm“ celospolečenské implementace P je, stejně jako D, školství.

Rozlišování předmětu a objektu P má své důvody. Zřetelně odděluje konceptuální rámec od domény, umožňuje přesně vymezit úkoly P tak, aby nebyly nadbytečně mnohoslovné a aby byly kontrolovatelné. Tím také P nejúčinněji splní své společenské poslání.

Literatura

BARÁK, V. *Pedagogika obecná*. Olomouc: OU, 1989.

DOSTÁL, A. M. *Pedagogika*. Praha: SPN, 1978.

Enzyklopädie Philosophie. Hamburg: Felix Meisner Verlag, 1999.

HARE, R. M. Universal preskriptivism. In SINGER, P. (ed.) *A Companion to Ethics*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

CHODĚRA, R. Cudzojazyčné vyučovanie-učenie jako proces riadenia a rozhodovania. *Jednotná škola*, 1982, č. 3.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná: Editpres, 2001.

³Vedle termínu „výchova“ se v poslední době objevil módní termín „edukace“, snad kvůli dalším významům, které se snadno přisuzují neologismům, např. vzdělávání, snad pro vstřícnost ke všeobecné evropeizaci oproti pouze domácímu termínu, vlastně netermínu „výchova“. Tento sémantický přesah je však diskutabilní, a to z lingvistického hlediska. „Edukace“ etymologicky vzhlíží totiž k latinskému „educatio“ = výchova (Pražák a kol., 1940). Přesah lze proto kvalifikovat jen jako autorskou licenci, kterou můžeme, ale nemusíme přijmout, i když má „morální“ nebo, šit venia verbo, „mocenskou“ podporu anglického, rovněž polysémního „education“. Konečně i česká „výchova“ má pro některé autory význam s přesahem obdobným tomuto anglickému protějšku – mluví se o výchově v širším smyslu.

Sémantická skepse, kterou jsme vyjádřili, však pouze znamená, že termíny „výchova“, „vzdělávání“, „vzdělání“ a také „edukace“ se musejí podrobit určitému „režimu“, autorského výkladu jejich žádoucí interpretace. Terminologická „velkorysost“ je vedle nadbytečné, někdy až beletrizující, mnohomluvnosti jednou z příčin, proč pedagogika a její pěstovatelé nepožívají v očích kolegů z jiných vědních oborů, zejména přírodovědních a technických, takové vážnosti, jakou bychom si přáli.

⁴„Edukant“ je z latinského aktivního participia „educans“ = vychovávající, např. učitel; „educand“ je z latinského pasivního participia „educandus“ = ten, který je nebo má být vychováván, např. žák. Záměna generis verbi obou termínů, které se dopouštějí někteří domácí autoři, je z lingvistického hlediska trapné faux pas.

- KHOL, I. *Řídící činnost*. Praha: SPN, 1978.
- KOLÁŘ, P., SVOBODA, V. *Logika a etika*. Praha: Filosofía, 1997.
- KUČEROVÁ, S. Filozoficko-historický přístup k otázkám výchovy. In MAŇÁK, J., a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: MU, 1994.
- MALÍŘ, F. *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory*. Praha: ČSAV, 1971.
- MALÍŘ, F. *Předmět a objekt pedagogiky*. 2003 (rukopis).
- MAŇÁK, J., a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: MU, 1994.
- MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika*. Praha: SPN, 1988.
- NELEŠOVSKÁ, A., a kol. *Didaktika I*. Olomouc: UP, 1999.
- PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: PF UK, 1996.
- PRAŽÁK, J. M., a kol. *Latinsko-český slovník*. Praha: Grafická unie, 1940.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.
- ROTH, L. (ed.) *Pädagogik*. Můnchen: Ehrenwirth, 1991.
- SINGER, P. (ed.) *A Companion to Ethics*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.
- ŠIMONÍK, O. *Didaktika*. Praha: SPN, 1987.
- TONDL, L. *Sémiotické funkce konceptuálního rámce*. Praha: Filozofický ústav, 2003.
- TONDL, L. *Věda, technika a společnost*. Praha: Filosofía, 1994.
- VÁŇA, J. O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie. *Pedagogika*, 1962, č. 3.
- VINŠÁLEK, A. *Didaktika*. Praha: SPN, 1982.
- WEINBERGER, O. *Studie k logice normativních vět*. Praha: ČSAV, 1960.
- ZIMŇAJA, I. A. *Psichologija obučenia inostrannym jazykam v škole*. Moskva: Prosveščeniye, 1991.

CHODĚRA, R. Předmět a objekt pedagogiky (na příkladu didaktiky cizích jazyků). *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 83–88. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. Dr. Radomír Choděra, CSc., Plickova 564, 149 00 Praha 4