

*Čtenář nemusí být pamětníkem, aby si vybavil konferenci Oborové didaktiky v pregraduálním učitel-
ském studiu, která se konala 13.–14. 9. 2004 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.
Jeden z hlavních řečníků, profesor Jiří Kotásek, vyjádřil naději, že ono shromáždění se zapíše do
historie snah o rozvoj oborových didaktik v ČR a naváže na půlstoletou tradici teoretické reflexe
o nich. Jelikož si jako pořadatelé tehdejší akce nejsme nikterak jisti trvalostí onoho zápisu, přicházíme
s další iniciativou. V tomto čísle Pedagogické orientace uveřejňujeme přetisk úvodního referátu, který
na konferenci přednesl právě profesor Jiří Kotásek. V tiché vzpomínce na jednu z nejvýznamnějších
osobností české pedagogiky si dovoluujeme čtenáře pozvat k prostudování textu, jenž dodnes neztratil
na své aktuálnosti a naléhavosti*.*

Redakce

Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik¹

Jiří Kotásek[†]

Naše jednání, na němž se podílejí představitelé oborových didaktik spolu s pedagogy, pedagogickými psychology a obecnými didaktiky z České i Slovenské republiky, se uskutečňuje v době, kdy se zásluhou individuální i institucionální odpovědnosti dává s velkým zpožděním do pohybu mechanismus formálního, tj. státní mocí potvrzeného uznávání několika dalších oborových didaktik jako plnoprávných vědeckých disciplín, které jsou nepostradatelným obsahem vysokoškolské výuky na všech úrovních studijních programů ve sféře učitelství a pedagogiky. Tato plnoprávnost spočívá nejen v právu konat v těchto disciplínách doktorská studia, navrhopvat a schvalovat udělování vědeckopedagogických hodností, ale vyplývá z ní závazek, že v nich probíhá výzkumná práce založená na teoretické reflexi a jejich představitelé vytvářejí kritickou a sebekritickou vědeckou komunitu. Formální mechanismus vyžaduje splnění stanovených kritérií, zejména pokud jde o vědeckou kvalifikaci a prokazatelnou tvůrčí publikační a pedagogickou činnost reprezentantů schvalovaného oboru, kteří pak odpovídají za jeho náležitou vědeckou a pedagogickou úroveň. Uznáváme jistě nezbytnost příslušných procedur, považujeme je za potřebnou, avšak v podstatě jen vnější stránku utváření příslušné disciplíny. Jeho vnitřní stránkou

* Text referátu prof. Kotásky je převzat ze sborníku: Janík, T., Mužík, V., & Šimoník, O. (Eds). (2004). *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita.

¹ Prof. PaedDr. Jiří Kotásek, CSc. – od 90. let 20. stol. působil na Pedagogické fakultě UK v Praze.

je explicitní vymezení předmětu a metodologie vědecké disciplíny založené na kritickém rozboru jejího současného domácího a zahraničního stavu alespoň v hlavních jazykově dostupných oblastech, rozboru, který respektuje její různá východiska, pojetí, proudy i jednotlivé vědecké osobnosti. Domníváme se, že takové základní elaboráty, či spíše rozsáhlejší podkladové studie by měly být zpracovány ve všech nově schvalovaných oborových didaktikách, přirozeně že specificky podle jejich více či méně odlišných východisek, konkrétní poznatkové základny a personální situace. Takové konsensuální texty by určitě napomohly lépe konstruovat studijní programy zejména doktorské úrovně, ale i vytvářet a rozvíjet příslušné vědecké komunity oborových didaktik. Jsem si přirozeně vědom, že v některých didaktikách taková celostátně sdílená stanoviska a texty existují. (Není bohužel k dispozici jejich souhrnná bibliografie.) I když žádoucí pokusy vycházející z určité oborové didaktiky mají nezpochybnitelný význam, je nutné hledat obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik v jejich souhrnu, tedy vlastně vytvořit metateorii všech existujících oborových didaktik. Jejimi východisky vedle jednotlivých oborových didaktik je přirozeně též obecná didaktika a formující se psychodidaktika, ale zcela jistě i sociologie vědění, věda o vědě a problematika sociální komunikace.

V odborné literatuře Spolkové republiky Německa, kde se zřejmě oborové didaktiky nejvíce rozvinuly a zaujaly relativně pevné místo v akademických strukturách, najdeme v reprezentativní encyklopedii věd o výchově z poloviny 80. let konstatování, že jednotlivé oborové didaktiky bojují o své uznání, nebylo však prosazeno a tím upevněno jejich celkové vědecké zdůvodnění a začínají se teprve objevovat první pokusy o obecnou teorii oborových didaktik přesahující jednotlivé různě utvářené didaktiky (Heursen, 1986). Zdá se, že v 90. letech se tento syntetizující proces začal prosazovat v celoevropském měřítku (INTEE, 1999).

Tím je naznačena tematika, k níž je třeba učinit několik poznámek z hlediska minulého domácího vývoje a zároveň z hlediska komparativně pedagogického. Konfrontace obou kontextů je důležitá, poněvadž ukazuje, že ujasňování teoretické a metodologické problematiky oborových didaktik bylo u nás a v zemích bývalého sovětského bloku – přirozeně že v tehdejší ideologickém rámci – zahájeno s jistým předstihem před západní Evropou a USA. Předložený referát nemůže být vyčerpávající, je pouze náčrtem problémů a možným východiskem odborných debat.

1 Domácí vývoj: konstituování oborových didaktik v 50. a 60. letech

Základním podnětem k pokusům o akademické, teoretické vymezení předmětu, pojetí a vnitřní struktury disciplín zabývajících se vyučováním v jednotlivých předmětech centrálně stanovených a obsahově detailně a závazně vymezených učebních plánů a osnov pro všechny školy dané země se stal přechod od středoškolského učitelského vzdělávání na vysokoškolské, především pak jeho začleněním do univerzit či vysokých škol univerzitního statusu a typu. Tato teze platí celosvětově a uplatnila se beze zbytku i v našem domácím vývoji. Až do poloviny 20. století soustavnější texty, které zprostředkovávají zkušenost z vyučování školního předmětu a předpisují či návodným způsobem doporučují učitelé, jak v něm má postupovat, se zabývají převážně jen otázkami způsobů a postupů výuky. Ujalo se pro ně označení *metodiky*, a to téměř ve všech jazycích. Metodiky jako návody či komentáře k učebním osnovám však v nových podmínkách vysokoškolského studia všech kategorií učitelů neodpovídaly principům, které zejména univerzity uplatňují na disciplíny v nich pěstované. Uvedená tendence se u nás začala prosazovat po roce 1946 na nově zřízených pedagogických fakultách tehdejších čtyř československých univerzit a později zejména na vysokých školách pedagogických. Nejvýznamnějším projevem těchto transformačních snah byla iniciativa Vysoké školy pedagogické v Praze, která v roce 1956 uspořádala celostátní Metodickou konferenci, která předznamenala celý náš následující domácí vývoj (Sborník VŠP 1958).

A. M. Dostál (1958) zde vymezil metodiky

... jako vědecké pedagogické disciplíny, které zkoumají zákonitosti vyučovacího procesu, uskutečňujícího se v naprosté jednotě jeho obsahové a i formální stránky při vyučování a učení příslušným předmětům, a to se zřetelem k dospívající osobnosti žáků a v soulase s obecným cílem komunistické výchovy i se specifícností vědy, z níž učební předměty čerpají své poznatky.

Další vystupující (Procházková, 1958; Kotásek, 1958) položili důraz na to, aby dosavadní věcně logické hledisko aplikativní v metodických pracích bylo doplněno o další, vyjádřené takto: „Plně zdůvodněnou odpověď na otázky týkající se vyučovacího procesu lze dát jen tehdy, uvedeme-li učivo a práci učitele ve vztah k poznávajícímu dítěti“, k jeho psychologii a na empirické zkoumání *procesu osvojování vědomostí* v jednotlivých předmětech. Realizovaný výzkumný program na tehdejší katedře pedagogiky pražské Vysoké školy pedagogické je založen na přístupech zakládajících budoucí psychodidaktiku jednotlivých

učebních předmětů všeobecně vzdělávacího zaměření. Setrvání u termínu metodika bylo nesporně ovlivněno tehdejší ruskou terminologií pronikající pod vlivem masového překládání sovětských vysokoškolských učebnic. Pří náležitost do pedagogických věd a metod jejich výzkumu, o nichž referoval Kopecký (1959), nebyla nijak zpochybněna, implicitně se považují za relativně samostatné. Pozoruhodný i dnes je tento výrok ze závěrů konference: „. . . v metodikách se nelze spokojit s pouhou empirií (ve smyslu učitelské zkušenosti), nýbrž je nutno věnovat soustavnou pozornost výzkumu výchovně-vzdělávacího procesu ve škole i v jiných institucích“. U všech tehdy vystupujících autorů ještě zcela chybí pochopení, že problémem je i konstituování předmětů a stanovení učiva, které jsou implicitně považovány za doménu politického a administrativního rozhodování státních orgánů. Proto je zachování termínu metodika fakticky velmi logické. V 50. letech se ovšem objevili autoři z řad profesorů a docentů metodik, kteří vědomě přecházeli k termínu didaktika.

60. léta lze označit za zlatý věk rozvoje české a slovenské didaktiky zabývající se výukou jednotlivých předmětů. Prakticky ve všech aprobačních předmětech vznikají vysokoškolské učební texty a učebnice, přirozeně na velmi různé úrovni zpracování. Jejich charakteristickým rysem je, že obsahují obecnou a speciální část. V obecné části se pojednává o významu a cílech předmětu s přebíráním či komentářem normativních textů vydaných ministerstvem, event. aplikují obecnou didaktiku na problémy předmětů, speciální část spíše komentuje jednotlivé části učiva a doporučuje postupy výkladu, event. pozorování a pokusů či jiných činností (podle charakteru předmětu). Prakticky – až na několik výjimek – neexistují pokusy opřít souborné texty o výzkumy vztahu vyučování a činnosti učitele a učení žáků alespoň v některých částech učiva či fázích výuky. Významnou úlohu v 60. letech sehrál Ústav pro učitelské vzdělávání na Univerzitě Karlově v Praze (v čele s E. Kraemerem), na jehož půdě došlo k pozoruhodným kontaktům mezi představiteli pedagogiky, pedagogické psychologie, speciální pedagogiky a všech učebních předmětů všeobecně vzdělávacích škol.

Nemělo by být opomenuto, že po výzkumných pracích obecných didaktiků z Vysoké školy pedagogické v Praze o procesech osvojování (učení) žáků pojímům, činnostem (dovednostem) a zákonům v jednotlivých předmětech (Sborník VŠP, 1959) a výzkumu základního učiva v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV pod vedením O. Chlupa začínají do tohoto typu výzkumu vstupovat i pedagogičtí psychologové. Zvláště je třeba vyzvednout práce Jiráňka, který do našeho prostředí uvedl Piagetovy teorie a pokusil se rozlišit

psychologický a pedagogicko-didaktický výzkum. Prvnímu přisoudil studium kauzálních vztahů (příčina-následek), druhému studium finálních vztahů (cíl-prostředek) (Jiránek, 1965). I když jeho přístup vyvolal nesouhlas a polemiku, významně tím obohatil prohloubené metodologické uvažování ve výzkumu vyučování a učení. Za připomenutí stojí i jeho empirický výzkum elementárního čtení a první terénní výzkum žakovských výsledků výuky českému jazyku a matematice. Startoval tím pozornost k problémům testování a měření a evaluace, které u nás na dlouhou dobu byly z ideologických důvodů odsouvány, přičemž v mezinárodním měřítku od 70. a 80. let nabyly na významu.

Z hlediska současných problémů formálního uznávání oborových didaktik je nutné se zmínit o tom, že od 60. let byly prakticky všechny zařazeny do nomenklatury vědních oborů pod společným záhlavím *Pedagogické vědy* a označeny za *Teorie vyučování předmětů všeobecně vzdělávacího a odborného zaměření*. Otázka je, do jaké míry byla oficiálně schválená terminologie neodpovídající užívanému úzu na učitelských fakultách správná a jaké byly důvody pro její přijetí. Uvedené rozhodnutí bylo fakticky platné až do začátku 90. let, kdy nomenklatura fakticky zanikla.

Naší pozornosti by neměl ujít pokus shrnout vývoj metodik/didaktik na III. celostátní konferenci *Československé pedagogické společnosti* při ČSAV na podzim osudného roku šedesátého osmého. Pozornosti se zde dostalo všem dílčím pedagogickým disciplínám, např. obecné didaktice představené tehdy naším dnešním jubilantem (Maňák, 1969) i oborovým didaktikám. Existuje o tom publikovaný doklad z pera tehdejšího ředitele PÚ JAK ČSAV F. Malíře, významného představitele didaktiky ruského jazyka, který se po prof. Dostálovi pokusil o bilancování oborových didaktik v plodných 60. letech (Malíř, 1968).

2 Domácí vývoj: prohloubená metodologická reflexe v 70. a 80. letech

Přecházím tím k 70. letům, u nichž lze v tomto případě abstrahovat od neblahých důsledků normalizace a vyzvednout několik zásadních příspěvků k obecné teorii a metodologii oborových didaktik procházejících z řad samotných oborových didaktiků. Zveřejněné pokusy o nové pojetí oborových didaktik vznikaly zpočátku nezávisle na sobě, měly ale některé společné rysy.

Zkoumáme-li vývoj domácích názorů v této oblasti, nemůžeme přejít mlčením jméno F. Malíře, dalšího současného jubilanta z komunity didaktiků, které bylo

v období normalizace cíleně potlačováno, a neuvést jeho významné dílo vydané v roce 1971 (Malíř, 1971).

Malíř vychází z postulátu, že didaktiky cizích jazyků – chtějí-li být relativně samostatnými vědami (což je přání a požadavek, který se v této sféře objevil v průběhu 60. let, a to v důsledku schválené nomenklatury vědních oborů), musí si odpovědět na základní otázky, které lze vztáhnout ke všem oborovým didaktikám: co je jejich předmět a objekt, jaká je jejich vnitřní struktura, které úkoly si stanoví, jakých metod vědecké práce používají a jaké je jejich místo v soustavě vědeckých oborů. Východiskem mu jsou komunikační činnosti v cizím jazyce (nikoli tedy samotná rusistika nebo jiná příslušná jazykovědná disciplína). Konstruuje nové pojetí předmětu didaktiky cizích jazyků, které fakticky směřuje ke všem či alespoň jedné skupině oborových didaktik a zároveň řeší obecně didaktickou problematiku. Malíř byl velmi inspirován myšlenkami jedné do češtiny v 60. letech přeložené práce západoněmeckého didaktika Wolfganga Klafkiho, výrazně rozlišujícího obsahové a metodické aspekty ve výuce a způsoby jejich studia (Klafki, 1965). Konstruuje pojem didaktické reality učebního předmětu, která je utvářena čtyřmi didaktickými operacemi:

- konstrukce, jejímž produktem je místo předmětu v učebním plánu,
- selekce s produktem učebních osnov (učebního cíle a učiva),
- realizace produkující učebnice a další pomůcky,
- vyučování-učení, které je interakcí učitele a žáků.

Zásadním způsobem se tak rozšiřuje dosavadní chápání předmětu oborové didaktiky, která dosud inklinovala převážně jen k rozboru tzv. vyučovacího procesu. Dále do předmětu didaktiky učebního předmětu zařazuje vztahy didaktické reality s jejím okolím horizontálním, tzv. předdidaktická a postdidaktická realita a okolím vertikálním (tj. didaktickými realitami ostatních učebních předmětů a pedagogickými realitami složek výchovy).

Navržená terminologie se sice obecně neprosadila (nebylo možné ji v období normalizace veřejně citovat), nicméně upozornila na dosud opomíjené problémy vzdělávání a výuky jako sociálního systému, a to v jeho makrosystémové podobě. V této době vznikají též pokusy o systémové chápání školní výuky, které jsou myšlenkově velmi blízko Malířovi, osobní izolovanost jejich autorů a normalizační atmosféra však zabránila je uvést do vztahu. Malíř dále jako jeden z prvních naznačuje stanovisko, že oborové didaktiky nejsou ani „čistými“

pedagogickými vědami, ani vědami „odbornými“, ale vědami hraničními, které mají stejně jako lékařské nebo technické vědy aplikovaný charakter.

Další práce dvou bývalých pracovníků zmíněného Ústavu pro učitelské vzdělávání na Univerzitě Karlově vznikají nezávisle na sobě, promítá se však do nich v té době ještě nepublikovaný pokus o systémové pojetí předmětu obecné didaktiky (Burešová, Fenclová, & Kotásek, 1980). Čapek při rozboru tehdejší situace oborových didaktik rozlišuje aplikační, integrační a hraniční pojetí didaktik, které v souladu se zmíněnou obecně didaktickou koncepcí, zdůrazňuje didaktiku vycházející z vědeckého oboru, tj. historiografie, nikoli z konstituovaného učebního předmětu. Výuku dějepisu chápe jako utváření historického vědomí veškeré populace. Kritizuje práce, které jsou pouhým mechanickým přenášením obecně didaktických pojmů a výroků do oborové didaktiky a jejich konkrétní „rozpracování“ spekulativními úvahami, vyzvedá pokusy integrovat do oborových didaktik přístupy psychologické a sociologické. Didaktika dějepisu se mu tak stává hraniční vědou (Čapek, 1986).

K výraznému posunu však došlo i v oblasti přírodovědné, jak je patrné na příkladě didaktiky fyziky. Díky vzniku Kabinetu pro výzkum vzdělávání ve fyzice v tehdejší ČSAV se zde rozvíjí výzkumná a teoreticko-metodologická práce v rámci tehdejších státních plánů výzkumu, vedená Jitkou Fenclovou (Brockmeyerovou), s pozdější účastí obecného didaktika (Fenclová & Kotásek, 1978). Východiskem je stanovisko, že didaktika fyziky zkoumá průnik dvou polí či sfér společenských procesů: sféry fyzikálního poznání a sféry výchovně vzdělávací. Formuluje tzv. komunikační pojetí oborové didaktiky. V tomto pojetí se předmětem didaktiky fyziky jako samostatné vědecké disciplíny hraničního charakteru stává celý proces zprostředkování výsledků a metod fyzikálního poznání od jeho tvůrců (fyziků-vědců) ke všem jednotlivcům a do společnosti jako činnosti konaných různými aktéry se vzdělávací intencí. Fenclová rozčleňuje tento proces do několika fází a předkládá jejich problémovou strukturu v podobě kroků transformace vědeckého poznání:

- Vzdělávací dimenze oboru, jeho studium z hlediska komunikace a sdělitelnosti.
- Didaktický systém oboru.
- Projekt výuky v oboru.
- Výukový proces oboru: vyučování-učení.
- Výsledky výuky v oboru.

- Uplatnění vzdělání v oboru mimo vzdělávací sféru.

Závěrem k tomuto časovému období domácího vývoje je na místě připomenout jeden z pozitivních případů vlivu přeložené sovětské odborné publikace na české pedagogické myšlení. Je jím práce Turčenka, který svým tvrzením o tom, že v nové společenské epoše se do popředí zájmu dostává nejen vlastní vědecká tvorba, ale předávání a zprostředkování poznání, které by se mělo stát předmětem tzv. ontodidaktiky, přesahující tradiční školsky pojatou metodiku (Turčenko, 1977).

Po 25 letech od *Metodické konference Vysoké školy pedagogické v Praze* se k její tradici hlásí Pedagogická fakulta UK, tehdy vedená M. Kořínkem (Informační bulletin PedF UK, 1982). Bilanci dosavadního vývoje předkládá znovu Dostál (1981). Sjednocení přípravy pro učitelství 2. st. ZŠ a škol středních vyžaduje pojímat „speciální didaktiku“ (jak je tehdy nazývána) jako didaktiku, jejímž předmětem je výuka v příslušném učebním předmětu v celém období docházky do základních a středních škol, event. až po 11. roce věku. Přes snahu některých vystupujících v duchu normalizačních snah vrátit se k tradičnímu sovětskému úzu rozlišení didaktiky a metodiky, nový přesnější termín didaktika u vystupujících převládá. Významná je tato teze tehdy na konferenci vyslovená:

Východiskem a určujícím faktorem oborových didaktik, které zkoumají výuku příslušného oboru ve všech institucích výchovně vzdělávací soustavy, není učební předmět, konstituovaný učebním plánem a učebními osnovami určitého typu školy, ale vědní či jiný obor (soubor oborů), rozvíjející se ve společenském procesu poznání nezávisle na existenci a činnosti vzdělávacích institucí. (Barák & Kotásek, 1982)

Deklaruje se, že i vysokoškolská výuka jakékoliv vědecké disciplíny může být předmětem příslušné oborové didaktiky. Důležité rozlišení didaktik tehdy formuluje Čapek: jde o didaktiky vědeckých, uměleckých a technických oborů (dodali bychom též „praktických činností“), jejichž podoba v jednotlivých oblastech je specifická (Čapek, 1981). Nová konference měla odezvu a následovaly po ní další na některých českých a slovenských univerzitách:

Konference

- *PedF Univerzity P. J. Šafaříka v Prešově: Obecná didaktika a didaktika učebních předmětů, jejich místo a funkce v přípravě učitelů.* 1982
- *FF UK v Praze: Obecná didaktika a didaktika aprobačních předmětů na vysoké škole.* 1984

- *PedF v Ostravě: Konference k otázkám vztahu obecné didaktiky a didaktik předmětů v přípravě budoucích učitelů. 1989*

V období do roku 1989 si oborové didaktiky vybudovaly vedle relativně pevného institucionálního postavení na fakultách daného centrálně stanovenými studijními plány rovněž publikační základnu ve státem vydávaných časopisech. Většina z nich dosáhla na zpracování vysokoškolských učebnic a publikovala výsledky své výzkumné práce. Výčet by byl jistě rozsáhlý. Přesto však nebyla založena výzkumná tradice, která by je fakticky postavila na úroveň disciplín základních vědních oborů.

3 Paradox domácího vývoje v 90. letech

Po roce 1989 se však postavení oborových didaktik mění. Nejsou akademickou reprezentací představovanou Akreditační komisí přijaty en bloc mezi ostatní obory. Spolu s marxistickými disciplínami (!!) až na výjimky mizí ze seznamu doktorských programů, rovněž jejich publikační základna se výrazně oslabuje. Velmi těžce soutěží o granty, vědecká kvalifikace jejich představitelů jako celku stagnuje. Za hlavní faktor tohoto regresivního vývoje lze považovat nepřesvědčivost vědecké produkce založené na soustavném výzkumu podloženém zdůvodněnou teorií a nedostatečné rozvinutí celostátních vědeckých komunit, které by kolektivně prosazovaly své zájmy, na druhé straně však neinformované a mnohdy až iracionální postoje grémií rozhodujících o stavu a vývoji vědních oborů a studijních programů v ČR. Při neexistenci státního (tj. ministerského) ovlivňování učitelské přípravy byla proto pragmaticky zvolena cesta postupného budování doktorských programů v jednotlivých didaktikách a uznávání podmínek pro habilitační a profesorská řízení.

V 90. letech lze zaznamenat vedle pozitivního vývoje v několika oborech, které mají celostátní oborové rady (didaktika matematiky, hudební pedagogika, teorie výtvarné výchovy), též některé pokusy s širším dosahem. Patří k nim interdisciplinární seminář pedagogiky o oborových didaktikách na Ústavu výzkumu a rozvoje školství PedF UK v Praze v letech 1997–1999, jehož výsledky byly zpracovány Vašutovou (1999). Získaný obraz ukázal na nerovnost vývoje jednotlivých oborových didaktik, zároveň však významné přizpůsobování vysokoškolské výuky didaktik změněným podmínkám české školy.

Jiným pokusem vyvolat diskusi byly třemi autory předložené teze o teorii a metodologii oborových didaktik v návaznosti na starší práce založené na

tzv. komunikativním pojetí, které bylo potvrzeno pozdějším vývojem, zejména formulováním teorie společnosti vědění (Brockmayerová-Fenclová, Čapek, & Kotásek, 2000). Autoři považují za nutné je znovu rekapitulovat, zejména vzhledem k tomu, že měly zahraniční odezvu. Jsou si zároveň vědomi, že jde o ty oborové didaktiky, jejichž východiskem jsou vědní obory, nikoli komunikace a jiné činnosti.

Komunikativní pojetí vychází z předpokladu, že mezi konkrétním oborem lidského myšlení a činnosti (vědeckého poznání, umělecké tvorby, výkonu povolání, praktických činností) a vzdělávací sférou (vyučování a učení ve školách, neformální vzdělávání, incidentální učení) existuje jim oběma společné pole, které lze považovat za specifickou oblast, jíž je v současné epoše vysoce společensky žádoucí věnovat pozornost a které je nutné podrobit soustavnému vědeckému zkoumání. Uvedené vědecké pole nemůže být samostatně zkoumáno ani pouze představiteli příslušných oborů, ani pouze badateli z oblasti věd o výchově a vzdělávání. Oborovou didaktiku lze tudíž chápat jako vědeckou disciplínu situovanou mezi určitým vědeckým či jiným oborem a vědami o výchově a vzdělávání, zejména obecnou didaktikou. Vědeckým předmětem oborové didaktiky je celý komunikační proces v příslušném oboru a jemu odpovídající součást vzdělávání. Je to proces didaktického zprostředkování poznání v oboru od jeho tvůrců k jeho uživatelům. Lze jej nazvat didaktickou komunikací oboru.

Uvedené vymezení je v plném rozsahu s názorem, že „výzkumná činnost a všechny formy vzdělávacích procesů jsou vlastně svou povahou určitou podobou komunikace“ (Tondl, 1998). Uvedené teze se dostávají do plného souladu s teoriemi znalostní společnosti a vznikem nového vzdělávacího paradigmatu.

Východiskem komunikačního procesu v příslušném oboru je obor sám, nikoli tedy ve školním vzdělávání konstituovaný vyučovací předmět. (Proto se zdůrazňuje, že jde o oborovou, nikoli předmětovou didaktiku. Vyučovací předmět může ovšem být konstituován na základě specifického vzdělávacího úkolu z několika vědních oborů a praktických činností. Pak je na místě mluvit o předmětové didaktice.) Těžištěm komunikačního procesu je vlastní proces vyučování-učení uskutečňující se v podmínkách škol všech stupňů, ale i v neformálním vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Celý proces směřuje k dosažení stanovené úrovně oborového vzdělání u jednotlivců všech úrovní schopností a usiluje o celospolečenskou vzdělanost v daném oboru.

Komunikativní pojetí umožňuje vymezit problémovou strukturu oborové didaktiky, která určuje i její obecné metodologické přístupy a heterogenitu výzkumných záměrů. Dosavadní vývoj oborových didaktik ukázal, že jde o problémové okruhy, jejichž nové zpracování našemu fóru předkládám:

- Reflexe vzdělávací dimenze oboru, jeho studium z hlediska potřeb komunikace, společenské závažnosti a aktuálnosti.
- Transformace oboru poznání a činnosti do didaktického systému oboru a kurikulární výzkum.
- Konstruování projektů výuky v oboru, kurikulární vývoj, tvorba a hodnocení učebnic, pomůcek, výukových programů. Přetváření rámcových vzdělávacích programů do školních. Realizace oborového kurikula.
- Analýza incidentálních a intencionálních učebních procesů žáků a výuková interakce a komunikace v oboru, pojetí výuky a vyučovací činnosti učitelů se zřetelem ke specifičnosti obsahů. Využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce oboru. Aplikace výsledků výzkumu do výukového procesu v daném oboru.
- Měření a monitorování výsledků výuky, evaluace a tvorba examinačních systémů ve vztahu k oboru.
- Analýza vzdělanosti v oboru mimo vzdělávací sféru a jako součást zjišťování funkční gramotnosti dospělých.
- Výzkum, konstrukce a evaluace přípravného a dalšího vzdělávání učitelů příslušného oboru.
- Metateoretická a historická studia v oborových didaktikách. Zdůvodňování a rozvoj didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny.

4 Několik podnětů za zahraniční literatury

Jedním z nejvýznamnějších současných pokusů o charakteristiku stavu badatelského úsilí a vysokoškolské výuky v oborových didaktikách je práce vydaná *Tematickou sítí pro vzdělávání učitelů v Evropě* (TNTEE, 1999). Formuluje se zde nové chápání obecné didaktiky a oborových didaktik jako profesních vědeckých disciplín, na nichž by mohla a měla být založena činnost učitelů jako příslušníků specifické profese. Práce obsahuje příspěvky z většiny evropských zemí (včetně ČR: Vašutová, 1999) a konfrontuje teoretické modely didaktiky vytvářené v evropské kontinentální tradici (v návaznosti na konstituující dílo

Komenského a německé didaktické teorie 19. a 20. století) s teoriemi kurikula a empiricky založenými výzkumnými pracemi o procesech vyučování-učení rozvinutými v anglo-americkém prostředí a vycházejícími převážně z pedagogicko-psychologických přístupů. Obdobný pokus již byl dříve učiněn v německé pedagogice (Hopman & Riquarts, 1995) a ve francouzských pracích o teorii didaktické transpozice (Chevallard, 1991) a teorii didaktických situací (Brousseau, 1986). Francouzské, německé i skandinávské pokusy prokazují, že v didaktikách nelze opomíjet modely spojující do jednoho celku obsahové a procesuální aspekty výuky jednotlivých oborů a jejich vyučovacích předmětů.

Na tomto místě lze z mnoha podnětů připomenout závažný přínos, který významně ovlivnil světové didaktické myšlení a umožnil uvést do těsnějšího vztahu obecnou didaktiku a oborové didaktiky. Jeho autorem je Shulman ze Stanfordovy univerzity v Kalifornii (Shulman, 1987).

Shulmanovým východiskem byly srovnávací výzkumy myšlení a činnosti zkušených, úspěšných učitelů a učitelů začátečníků. Sledoval zároveň, jak probíhají procesy učení vyučovat u budoucích učitelů. Položil si otázku, co je předpokladem úspěšného pedagogického jednání a myšlení, z jakých zdrojů se utváří profesionální poznatková základna učitelů umožňující jim efektivní výuku, co je základem činnosti učitelů jako profesionálů působících ve vzdělávání a odlišujících je od jiných odborníků. Podrobil kritice dosavadní empirický výzkum efektivnosti výuky, který zjišťuje, jak korelují obecné formy učitelova vyučovacího chování s výkony žáků měřenými standardizovanými testy v duchu výzkumného paradigmatu *proces – produkt*. Takto vedený výzkum do značné míry abstrahuje od obsahu výuky a učitelova uvažování při přípravě a vedení výuky. Podle Shulmana vyučovací činnost začíná tím, že učitel porozumí tomu, co má být naučeno a jak tomu má být vyučováno. Vedle znalostí z příslušné oblasti poznání, porozumění cílů a kontextu školního vzdělávání, psychologii jemu svěřených žáků, ovládnutí kurikulárních dokumentů rámcových i školních, včetně učebních pomůcek, za základní pro úspěšnou činnost učitele považuje *pedagogical content knowledge*. Jde o didakticky transformované obsahové (vědní či odborné) znalosti, které jsou specifickou formou profesionality učitele. Představují amalgam či průnik věcných znalostí a *pedagogy* (tj. způsoby vedení výuky), jímž se nejdříve ve vědomí učitele vytvářejí představy a plány o tom, jak mají být určitá témata, problémy, otázky strukturovány, znázorňovány verbálně a vizuálně přizpůsobovány různým zájmům a schopnostem žáků a nakonec se promítají do pedagogických činností v reálné výuce. Autor zároveň konstruuje model pedagogického myšlení a jednání zahrnující:

- porozumění obsahovým poznatkům příslušných věd,
- transformaci do podoby potřebné pro pedagogickou činnost,
- vlastní interaktivní a komunikativní procesy ve výuce,
- evaluaci,
- reflexi,
- nové porozumění učivu, žákům i sobě.

Zvláštní význam u Shulmana a některých dalších badatelů má požadavek, aby didaktický výzkum v příštím období se mnohem více věnoval shromažďování, analýze a interpretaci praktického poznání učitelů (tzv. tacit knowledge) tak, aby byl vytvořen fond kazuistik, principů, precedentů a postupů. Toto *narativní poznání* má vedle *paradigmatického* vytvořit další formu učitelova vědění, které je situační a personální. Shulmanovy výzkumy a teorie, které mají širokou mezinárodní odezvu, vytvořily předpoklady pro lépe koordinované obecně didaktické a oborově didaktické výzkumy, stejně jako pro nové přístupy k integrované profesní přípravě učitelů všech stupňů na univerzitách.

Literatura

- Borák, M., & Kotásek, J. (1982). Vysokoškolská výuka vědeckých oborů jako součást předmětu oborových didaktik. In *Informační bulletin PedF UK* (pp. 16–24). Praha: PedF UK.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Brousseau, G. (1986). Les fondements de la didactique des mathématiques. Université de Bordeaux. Citováno podle: Pepin, B. (1999). Existing models of knowledge in teaching: developing an understanding of the Anglo/American, the French and the German scene. *TNTEE*, 2(1), 49–66.
- Burešová, M., Fenclová, J., & Kotásek, J. (1980). *Československá výchovně vzdělávací soustava a otázky pedagogiky*. Praha: ÚŠI.
- Čapek, V. et al. (1976). *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu*. Praha: SPN.
- Čapek, V. (1981). Metodologické otázky didaktik vědních, uměleckých a technických oborů. In *Sborník PedF UK* (pp. 8–24). Praha: PedF UK.
- Dostál, A. M. (1981). Ohlédnutí k počátkům ustavování metodik jako vědeckých a pedagogických disciplín. In *Sborník PedF UK. Speciální didaktiky jako vědní obory a jako studijní předměty*. Praha: PedF UK.
- Fenclová, J., & Kotásek, J. (1978). Příspěvek k vymezení předmětu a problémové struktury didaktiky fyziky jako vědní disciplíny. In *Sborník z konference o vědecké práci v didaktice fyziky*. Praha: MF UK.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.). *Didaktik und/oder*

- Curriculum. Grundprobleme einer international-vergleichenden Didaktik*, (pp. 9–34) [Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33]. Weinheim und Basel: Beltz.
- Heursen, G. (1986). Fachdidaktik. In D. Lenzen (Ed.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts* (pp. 427–439). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Chevalard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Informační bulletin Pedagogické fakulty UK v Praze, Speciální didaktiky jako vědní obory a jako studijní předměty. (Supplementum VI)*. (1982). Praha: PedF UK.
- Jiránek, F. (1965). Vztah pedagogické psychologie a pedagogiky. *Jednotná škola*, 3.
- Klafki, W. (1965). *Studie z teorie vzdělání a didaktiky*. Praha: SPN.
- Kopecký, J. (1958). Metody vědecké práce v pedagogice. In *Sborník VŠP* (pp. 25–46).
- Kotásek, J. (1958). Některé problémy výzkumu vyučovacího procesu. In *Sborník VŠP* (pp. 79–93).
- Malíř, F. (1968). Problémy a perspektivy didaktik učebních předmětů. *Pedagogika*, 18(6).
- Malíř, F. (1971). Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu. Praha: Academia.
- Maňák, J. (1969). O stavu a perspektivách rozvoje české didaktiky. *Pedagogika*, 19(7), 31–46.
- Procházková, J. (1958). O přístupu k řešení některých didaktických a metodických problémů. In *Sborník VŠP* (pp. 53–58).
- Sborník Vysoké školy pedagogické v Praze: Metodická konference 1956*. (1958). Praha: SPN.
- Sborník Vysoké školy pedagogické v Praze: Pedagogika-psychologie. Sv. III*. (1959). Praha: SPN.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- TNTEE. (1999). *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* Umea: TNTEE.
- Turčenko, V. N. (1977). *Vědeckotechnická revoluce a revoluce ve vzdělávání*. Praha: SPN.
- Vašutová, J. (1999). Issues of didactics in teacher education: Outcomes of an interdisciplinary workshop. In *TNTEE*, 2(1), 207–214.

Nesoustavné úvahy o výuce (české) literatury

Dobrava Moldanová

Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Diskuse týkající se výuky literatury v rámci předmětu český jazyk a literatura, které kontinuálně běží už vlastně několikátý rok jak na stránkách odborných časopisů, tak i v denním tisku, naznačují nespokojenost se současným stavem. Těch problémů je mnoho a jsou vedle těch každodenních, které se dotýkají bezprostřední školní praxe i problémy zásadní, byť pod tíží každodennosti poněkud pozasuté v oblasti akademické a tedy luxusní diskuse. K těm zásadním patří i otázka, co vlastně je obsahem tohoto školního předmětu, který už názvem kolísá mezi výukou a výchovou, jaké jsou vzdělávací a výchovné cíle.

Zmíněné diskuse řeší leckdy věci sice v praxi jistě velmi palčivé: jestli literaturu vyučovat v rámci jednoho předmětu spolu s jazykem a komunikační (slohovou) výukou, zda ji vyučovat povinně či nepovinně, jaký objem literárněhistorických informací je třeba žákům představit. Jak se vyrovnat se světovou literaturou a podobné problémy. Zdá se mi ale, že jen málo míří ke skutečně základním problémům. Ty jsou podle mého názoru dva:

První problém souvisí s tím, že za posledních 20. let školská výuka nevstřebala impulsy, které jí nabízí současná literární věda. Zůstáváme mnohdy u zbytků marxistické sociologické koncepce, která chápe literaturu jako funkci politického (historického, společenského) dění. To je ta situace, kdy se výklad Karla Čapka postaví na konstatování jeho boje proti fašismu, mluví se o něm jako o představiteli demokratického proudu a zcela se pomíjí jeho experimentátorství, které výrazně ovlivnilo vývoj české prózy. Stále převažuje pojetí díla jako odrazu skutečnosti, ačkoli moderní sémiotika tuto koncepci nahradila (či vytvořila k ní protiklad) výkladem díla jako znaku a otevřela tak cestu k představě fikčnosti literárního díla. Skoro neznámé jsou koncepty zaměřené na recepci literárního díla, nový historismus a další – zůstávají mimo obzor, obávám se, mnohdy nejen žáků. V této oblasti bych hledala odpověď na otázku, jak učit literaturu řekněme na úrovni dnešního poznání.

Druhý problém lze formulovat jako otázku, jaké jsou cíle tohoto předmětu. Vycházíme-li z představy, že škola má člověka připravit pro jeho budoucí profesní život, tak musíme nutně konstatovat, že je to předmět svrchovaně nepraktický. Chápeme-li školu jako instituci vzdělávací, pak je situace poněkud

jiná: Pěkně to vyjádřil budějovický Karel Lippmann ve článku *Ke smyslu literární výchovy na střední škole*¹, který výstižně pojmenoval základní problém přístupu ke vzdělávání a z něj plynoucí i postoj k výuce literatury. Odlišil dvě koncepte vzdělávání: „Bud' výuku podřídíme dílčím potřebám technického řešení problémů . . . , nebo zbavíme technický rozum bezkonkurenční výlučnosti, . . . začneme jej *polidšťovat* a takto celostně pojaté vzdělávání učiníme úctyhodným.“ Zdá se, že dnes ve společnosti převládá první názor, pragmatické cílení k tomu, aby absolvent školy byl vybaven kompetencemi užitečnými pro praxi, zatímco druhý spíš odmítáme jako příliš akademický, ačkoliv bychom měli vědět, že prakticistní soubor znalostí bude nutno neustále podrobovat revizi a doplňování v různých kurzech zaměřených profesně (předpokládá se, že dnešní mladý člověk během svého budoucího života projde několika rekvalifikacemi), zatímco vzdělávání, tedy kultivace myšlení, životních postojů ve své podstatě nezastarává. Praxe, pro niž žáky připravujeme, se prudce mění, vznikají nové technologie, které znehodnocují předchozí zkušenosti, lidský obsah vzdělání je trvalou součástí potenciálu naší civilizace.

Otázka po smyslu výuky literatury zdánlivě jednoduchá až zbytečná (dělá se to tak všude a dělá se to tak odjakživa . . .), přesto však odpověď na ni není jednoduchá². V té souvislosti je třeba připomenout jednu důležitou funkci, kterou má čeština jako vyučovací předmět, totiž funkce formativní. Ani jazykovou složku tohoto předmětu nemůžeme chápat jen jako rozvíjení schopnosti žáka v různých situacích komunikovat. Jazyková výchova, rozvíjení mateřského jazyka a jeho hlubší pochopení spoluvytváří s literární složkou určitý duchovní prostor, v němž se pohybujeme, v němž je přítomna paměť národa, jeho mentalita i hodnotové směřování. Masarykovo Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem, není jen o schopnosti komunikovat v cizích jazycích, ale o schopnosti sdílet různé duchovní prostory odlišných kultur. U literární složky tohoto předmětu tato skutečnost vystupuje do popředí ještě silněji.

Literatura je rezervoárem paradigmat lidského jednání, nabízí alternativní řešení základních situací, nabízí možnost posuzovat z různých stran hodnotu těchto řešení. Je nepochybné, že v době, kdy vládne bulvární tisk, reklama, telenovely a další projevy masové kultury, nabízející pseudoproblémy a snadná řešení a na druhé straně pragmatické zaměření na uplatnění se, výkon, zisk, by

¹ viz ČJL (2002–2003), 53(4), pp. 190–194

² Odkazují zde na sborník z mezinárodního semináře *Výchova literaturou – výchova k literatuře* (2002, Pedagogická fakulta UJEP v Ústí n. Labem), věnovaný této problematice.

měla škola, tato, řečeno s Komenským, „dílna lidskosti“, nabízet mladému člověku určitou protiváhu, něco, co mu pomůže utvářet systém hodnot, měřítko, s nímž bude přistupovat k druhým, vymezovat smysl svého života poněkud jiným způsobem. Nic jiného nedává tak velkou příležitost učit se rozhodovat mezi různými alternativami jako literatura, nic jiného nevede k hlubšímu pochopení základních lidských situací, ale také k toleranci k jiným než svým řešením různých problémů. Ve společnosti, která v mnoha svých vrstvách jakoby rezignovala na ideální hodnoty, je literatura jednou z ne mnoha možností připomínat, že hranice pragmatismu a idealismu nejsou hranicemi mezi chytrostí a hloupostí, že člověk někdy prostě nejedná s ohledem na svůj okamžitý prospěch, ale s ohledem na hodnoty, které ho přesahují.

Důležitou složkou výuky literární výchovy je učit mladého člověka být občanem, pochopit svou určenost kulturou svého národa i širšího společenství, v němž se tato kultura vyvíjela a s nímž se konfrontuje. Tento cíl sleduje výuka na středních školách v Německu. Těžiště výkladu je ovšem v literatuře německého jazyka, pokud jde o autory evropské či světové, dotýká se jich jen tak, kde je to ve vztahu s literaturou německou. Procento světové literatury je v našich studijních plánech poměrně vysoké a zejména chybí vazba na domácí kulturu. Mám někdy stísněný pocit, že požadavek učit české děti být Čechy je skoro cosi neslušného, co se ani nehodí říkat nahlas. Ulevilo se mi, když jsem si přečetla materiál norského ministerstva školství, který definuje předmět norština, v němž je úzce propojena jazyková, slohová a literární složka, právě tímto požadavkem. Zdůrazňuje, že předmět norština má dalekosáhlý význam nejen proto, že rozvíjí jazykové schopnosti a komunikační dovednosti, nezbytné pro studium všech dalších disciplín (vzdělání se děje v jazyce, pokud jazyk neovládáme, nemůžeme dosáhnout tohoto cíle), ale má i svou vlastní, neodvozenou hodnotu. Studium (mateřského) jazyka je potřebné nejen k tomu, aby mladý člověk obstál v životní praxi, ale také aby se jeho prostřednictvím rozvíjela jeho osobní a kulturní identita a formovaly se jeho etické a estetické postoje, řečeno se zmíněným materiálem, učil se „být Norem“. V situaci, kdy je Norsko zemí s velkým počtem přistěhovalců z různých částí světa, kulturně velmi odlišných, k nimž se chová velkoryse – deklaruje např. právo vzdělávat dítě v jeho mateřském jazyce – je tento akcent hodný pozornosti.

Otázka národní a kulturní identity, kterou podle mého názoru naše škola dost nepěstuje, je nepochybně citlivá. Má slova nejsou výzvou k oživení nesnášenlivého nacionalismu 19. století, ale k hledání cesty, jak upevnit pocit vlastní identity v globalizovaném světě. Naše národnostně vlažné postoje, vysvětlitelné

snad naší nedávnou minulostí, jsou v příkrém rozporu s tím, jak se chovají jiné menší evropské národy. V Irsku nebo ve Finsku, donedávna chudých zemích na okraji Evropy, je prožitek národní identity součástí jejich úspěšného „tažení“ za hospodářskou prosperitou, z níž plyne i vysoký respekt, jaký tyto země získaly. Evropská unie podporuje malá národní uskupení, mizející „malé“ jazyky, které mnohde prožívají své národní obrození (např. na Faerských ostrovech je prožívá faerština, před nedávnem zcela překrytá dánštinou a zdánlivě vymírající, podobná situace je v Grónsku).

Člověk, aby byl důstojně živ a těšil se úctě druhých, potřebuje být někým, s něčím se ztotožnit, mít své kořeny a ne jen se přizpůsobovat proudům, které přicházejí (a odcházejí). Objevovat své kořeny může dítě prostřednictvím literatury, vyrostlé z domácích tradic a reflektující historickou paměť národa lépe než jakýmkoli jiným způsobem. Proto je důležité nevytlačovat z literárního vzdělávání naše klasické autory s poukazem, že jsou zastaralí, a klást důraz na hvězdy moderní světové literatury, jak se mnohdy děje. Rozhodovat se, zda potřebujeme číst ruchovence a lumírovce, Tyla nebo Světlou, by neměla být zodpovídána s poukazem na jejich jazykovou zastaralost, eventuálně nudnost. Záleží totiž na tom, jak je uchopíme, jak dokážeme najít jejich živou a trvalou hodnotu.

Poměrně solidní poučení o historii národních literatur spolu s požadavkem seznámit se s významnými díly četbou obsahují evropské středoškolské učebnice literatury běžně³, i když výuka nutně není založena na souvislém výkladu dějin literatury, na příslovečném „telefonním seznamu“ autorů, letopočtů a děl. Obavy z přetěžování zřejmě nesdílejí pedagogové v jiných zemích, i když i tam mají problémy s tím, že mladí lidé nečtou.

Vladimír Jiránek kdysi nakreslil groteskní postavičku v gumových holínkách s čepicí „zmijovkou“ a doprovodil ji ironickou popiskou: „Nebojte se vypadat česky, cizinci jsou směšnější“. Opravdu se projektujeme do takového chlupáka, a proto se nám zdá, že i naše řeč i literatura je poněkud řekněme zdvořile out?

³ Těto problematice je věnován sborník z mezinárodního semináře *Výuka národní literatury v evropském kontextu* (2004, Pedagogická fakulta UJEP v Ústí n. Labem).