

CO JE TO VLASTNĚ DIDAKTIKA?

František Kuřina

Tato poznámka reaguje na diskusi, která se v poslední době rozvíjí v časopise Pedagogika nad články Pertii Kansanena (1), Stanislava Štecha (2), (4) a Jana Průchy (3).

1. Můžeme didaktiku definovat?

Všimněme si dvou překladů téhož textu z *Komenského Didaktiky analytické* (5) a (6). V prvním, jehož autorkou je *Helena Businská*, je charakterizována didaktika takto:

„Didaktika je theorie správného vyučování.“

Ve druhém překladu, který pořídil *E. Čapek*, se dočteme:

„Didaktika jest umění, jak dobře učit.“

Ačkoliv oba překlady vycházejí z téhož latinského textu vydaného *J. Reberem* v Brně r. 1911, je mezi českými překlady výrazný rozdíl. Podle prvního můžeme didaktiku chápat jako cosi, co je „nad vyučováním“, druhá formulace staví didaktiku do role aktivního činitele výuky. Ovšem vzhledem k tomu, že není vymezen ani pojem „*theorie*“ ani pojem „*umění*“, nefikají tyto definice příliš mnoho. Smysl slova didaktika určuje patrně teprve „*praxe, proud života*“, užijeme-li termínů *Ludwiga Wittgensteina*, a nelze se divit, že tento smysl nebude jednotný. Ale i naopak: v různých prostředích může být stejný smysl označen jiným termínem, jak o tom konečně svědčí připomenutá diskuse. Přesnou definici pojmu didaktika ovšem můžeme stěží v rámci volně budované disciplíny, jakou je pedagogika, očekávat. Máme-li přesto didaktiku přesněji charakterizovat, bude účelné formulovat určité aspekty, z nichž ji budeme posuzovat. Mohou to být přirozeně aspekty různé a teprve

jejich souhrn může přinést objektivnější pohled na problematiku. Místo formulace „*didaktika je ...*“ se budeme snažit charakterizovat „*didaktiku jako ...*“.

Tento přístup je známý i z jiných disciplín. Lze například doložit významnými autoritami charakteristiku *matematiky jako metody* (*P. Vopěnka*), *jako struktury* (*N. Bourbaki*), *jako techniky* (*P. S. Aleksandrov*), *jako pedagogického úkolu* (*H. Freudenthal*), *jako řešení úloh* (*P. Halmos*) atd. Tito autoři se nesnaží matematiku definovat, neboť vědí, že to není možné. Dříve než přejdeme k pokusům o podobnou charakteristiku didaktiky, připomeňme několik myšlenek českých autorů, kteří v diskusi vlastně dosud nedostali slovo.

V *Didaktice* (7, s. 1) *Komenský* píše: „*Didaktika, slowo nám nowé, řecké jest, znamenající docenti artificium, to jest: umění o učení aneb o umělem vyučování a cvičení mládeže w uměních, jazyku a maudrosti všelijaké; jakby totiž snadně, libě, jako ze hry, a na jisto učenými, ctnostnými a pobožnými lidmi učinění býti mohli.*“

Didaktika velká (8, s. 1, 2) je uvedena slovy: „*Veliká didaktika, vyličující všeobecné umění, jak naučiti všechny všemu: čili spolehlivý a vybraný způsob, jak lze ve všech obcích, městech a vesnicích některého království křesťanského zřizovati takové školy, aby všechna mládež obojího pohlaví, nevyjímajíc nikde nikoho, mohla být vzdělávána ve vědách, uhlazována ve mravech, naplňována zbožností a tím způsobem po*

léta mládí vedena býti ke všemu, co patří k životu přítomnému i budoucímu.

Naši didaktiky začátkem koncem budiž: vypátrati a najíti způsob, podle něhož by ti, kdo učí, učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více; podle něhož by školy měly méně hluku, nechuti a marné práce, avšak více klidu, rozkoše a pevného výsledku; obec křesťanská méně tmy, zmatků a nesvářů, více světla, pořádku, míru a pokoje. "

Jiří Mareš (9, s. 41) didaktiku nedefinuje, ale v odstavci *Didaktika* si klade otázku: „Jak se změní pohled na průběh a výsledky učení, když vezmeme v úvahu zvláštnosti vyučování, požadavky školy a učitelů, zvláštnosti zkoušení a hodnocení? Žák přece nežije v nějaké abstraktní škole s abstraktními učiteli, nesetkává se se stejnými požadavky ve všech vyučovacích předmětech... Klíčové pojmy tohoto směru mj. jsou: průběh učení, přístupy k učení, strategie učení, výsledky učení, adaptace na kontext učení, kontext, pedagogické prostředí, pedagogická situace, cíle, kurikulum, učební úloha, struktura učiva, základní pojmy učiva, žák, žákovská zkušenost, žáková percepce požadavků školy.“

Definici didaktiky podává J. Skalková (10, s. 14): „Didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování. Zabývá se problematikou vzdělávacích obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků. Zabývá se zároveň procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením.“

Podobně chápe didaktiku i J. Maňák (11, s. 6): „Didaktiku lze neadekvátněji definovat jako teorii vzdělávání. V tomto pojetí didaktika zahrnuje všechny jevy a procesy týkající se záměrné myšlenkové a motorické kultivace člověka, a to ve všech formách a stadiích jeho vývoje.“

2. Didaktika jako tvorba

V tomto odstavci shrme několik myšlenek, které vyjadřují různé aspekty chápání pojmu *didaktika*.

A. Didaktika jako systematické studium edukačního procesu.

Tento aspekt uvedený v anotaci *Kansanovy* stati (1), je patrně orientován především teoreticky. Didaktika má studovat existující vzdělávací proces, není však v jejím zájmu, nebo snad dokonce v její kompetenci, ho ovlivňovat.

B. Didaktika jako teorie vyučování.

Toto pojetí uvádějí mnozí autoři. Za všechen zde připomeňme např. rozbor *Štechův* (2), s. 58). Jde o hledisko, které se může při vhodné interpretaci termínu teorie jevit jako hlubší: teorie by měla vyučování nejen studovat, ale i ovlivňovat. Má stavět na výzkumech učiva, učebnic a školní praxe.

C. Didaktika jako „překladová práce“ mezi jazykem oboru, jazykem vyučovacího předmětu a jazykem žáka.

Jazykový pohled na didaktiku je bezesporu významný, a to především z hlediska praxe. Obrací pozornost k otázkám porozumění, využití různých reprezentací, a v důsledku toho i k otázkám efektivity vyučování. Toto pojetí didaktiky zdůrazňují *Jan Slavík* (12) a *Stanislav Štech* (4).

D. Didaktika jako tvorba.

Tvůrčí, konstruktivní aspekt didaktiky je popsán v Deweyově monografii *Democracy and Education*, poukazují na něj i *Dominik Dvořák* a *Eva Vyskočilová* ve *Školní didaktice* (13, s. 22). Úmyslně zde připomínám původní název Deweyovy knihy, která česky vyšla pod titulem *Demokracie a výchova* (14); v souladu s obsahem publikace a se současnými tendencemi by asi bylo vhodnější titul interpretovat jako *Demokracie a vzdělávání*, podobně jako byl *Brunerův The Process of Education* vydán jako *Vzdělávací proces* (15); průchovský termín „edukační proces“ za

příliš vhodný nepovažují. Vraťme se však k charakteristice *didaktiky jako tvorby*. Podle mého názoru tento aspekt znamená orientaci didaktiky jak k teorii, tak i ke školní praxi. Na didaktiku jako „tvorbě školy“ se nepodílejí jen „akademičtí vědci“, ale i pracovníci ministerstva školství a školské správy na všech úrovních, všichni ředitelé škol a učitelé od univerzitních profesorů až k učitelům a učitelkám málotřídek. Do didaktiky musíme zahrnout i naši současnou reformu vzdělávacího systému. Didaktika jako tvorba školy je podle mého názoru nejdůležitější kritérium, vše ostatní, např. aspekty *A, B, C*, tvoří hlediska řekněme podpůrná. Naši škole nepomůžeme, budeme-li chápat didaktiku z úzkého hlediska. Sebelepší didaktická teorie bude v praxi málo významná, nebude-li respektovat společenské podmínky k jejímu uplatnění ve škole, nebude-li si všímat podmínek práce učitele a aktuálních potřeb společnosti. Přirozeně pojetí *D* nemohu a ani nechci nikomu vnucovat. Pro mnohé „vědce“ je pohodlné chápat didaktiku jako „akademickou teorii“. Nadprodukce nejrůznějších teorií ve světovém měřítku je hrozná, škola jako společenský, nebo dokonce přírodní organismus si kráčí svou cestou. Tato instituce však potřebuje, aby byla utvářena „rozumně“, na základě teoretických studií, avšak v reálné společnosti a v konkrétní praxi. Didaktika musí tedy předjímat vývoj školy, musí školu projektovat. Didaktika potřebuje provádět empirické výzkumy, podobně jako vědy přírodní, nikdy se však nestane, vzhledem k nutnému zaměření do budoucnosti, „normální vědou“ přírodní, ačkoliv po tom volají např. autoři *Školní didaktiky* (1, s. 34). Projektový charakter didaktiky našel ohlasy u mnoha autorů, dokonce i u autorů oborových didaktik. Významnou prací tohoto typu je stať německého didaktika *Ericha Wittmanna* „*Mathematics Education as a Design Science*“ (16). Německy se titul uvádí jako „*Mathematikdidaktik als design*

science“, čímž chci připomenout, v jakém smyslu „některé národy nemají didaktiku“ (13, s. 30). V některých oblastech světa se skutečně neuzivá termín „didaktika“, ale praktické úsilí o tvorbu školy nebo různé teorie vzdělávání se vyskytují snad v každém kulturně vyspělém světě. Autor anotace ke *Kansanenově* článku (1) jistě nechtěl formulaci „v angloamerické literatuře se ... s didaktikou ... nesetkáme“, říci, že se v této oblasti nesetkáme se „systematickým studiem edukačního procesu“. Formulace „didaktika jako tvorba“ odpovídá podle mého názoru plně *Marešovým* a *Komenského* názorům citovaným v odstavci 2.

3. Smysl diskuse

Ačkoliv v celé diskusi jde dosti výrazně o problémy terminologicko-pojmové, má podle mého názoru diskuse hlubší smysl.

Na základě pozoruhodné „aspektové“ tabulky v *Kansanenově* článku (1) jsem si zřetelněji uvědomil problémy naší současné reformy vzdělávání odstartované *Bílou knihou* (17). Přestože účel reformy je didaktický (vytváření modelů pro edukační procesy ve společnosti), je její hodnotový základ vyjádřený v kompetencích pedagogicko-psychologických a nemá dosti hluboké vazby ke kurikulu. V důsledku toho se mi jeví celé pojetí reformy problematické. Bez náležitého studia obsahu, bez výrazného zřetele ke kontextu (užijí-li termín, kolem něhož se značná část diskuse točí) nelze kompetence získávat. Je zde vážné nebezpečí, že se přesvědčení poctivých kantorů, kteří chtějí své žáky něco naučit (a tím přispět k rozvoji jejich kompetencí) bude postupně různými tlaky, někde možná i administrativními, narušovat a reforma může přinést snížení úrovně naší vzdělanosti.

Didaktika by se měla opírat o studium historického vývoje školy a zhodnocení úspěš-

ných či neúspěšných zásahů do jejího vývoje. To se opět u nás neděje. Jako mnohokrát v minulosti se podle cizích vzorů dělá něco nového, přesaženého z cizí „školní zahrady“.

Je-li didaktika interpretována jako tvorba školy, je její podstatnou složkou tvorba učebních plánů a kurikulárních materiálů. Tuto problematiku současná reforma neřeší, přenechává ji na škodu věci pedagogickému terénu a může je jen „rámcově“ ovlivňovat.

Účinná pedagogická psychologie, která se musí zabývat, podobně jako didaktika, procesy učení žáků, se přirozeně musí zabývat i otázkou učiva. Stěží se však může zabývat obecnějšími otázkami „tvorby školy“, a nemůže tedy didaktiku plně nahradit.

Literatura:

1. KANSANEN, P. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 1, s. 48-57.
2. ŠTECH, S. Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování: Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 1, s. 58-63.
3. PRŮCHA, J. O didaktice a pedagogické psychologii: Diskusní poznámka ke komentáři S. Štecha o stati P. Kansanena. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 170-173.

4. ŠTECH, S. O vlamování se do otevřených dveří. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 173-175.
5. KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika analytická*. Praha : Samcovo knihkupectví, 1945.
6. KOMENSKÝ, J.A. *Analytická didaktika*. Praha : Státní nakladatelství, 1947.
7. KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika*. Praha : U Řiwnáče, 1849.
8. KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika veliká*. Praha : Dědictví Komenského, 1905.
9. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998.
10. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999.
11. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : MU, 2003.
12. SLAVÍK, J. Lesk a bida oborových didaktik. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 2, s. 137-140.
13. KALHOUS, Z.; OBST, O., a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002.
14. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha : Laichter, 1932.
15. BRUNER, J.S. *Vzdělávací proces*. Praha : SPN, 1965.
16. WITTMAN, E.Ch. Mathematics Education as a „Design Science“. *Education Studies in Mathematics*, 1995, 29, s. 355-374.
17. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bilá kniha*. Praha : MŠMT; Tauris, 2001.