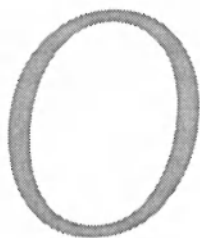

LESK A BÍDA OBOROVÝCH DIDAKTIK



Oborové didaktiky procházejí v posledních desetiletích komplikovaným vývojem, který těžko nazvat jinak než hledání nové tváře. Přitom nově krystalizují i vztahy oborových didaktik jak vůči jejich mateřským oborům, tak vzhledem k obecně pojaté pedagogice. Je to proces svým způsobem nenápadný, avšak o to závažnější. Vždyť se bezprostředně týká budoucí podoby všeobecného vzdělávání a přirozeně spolu s tím i vzdělávání učitelů. Je nasnadě, že jde o velmi složité otázky, jejichž korektní rozbor by si žádal rozsáhlou přehledovou stať. Autor úvodníku má v tomto ohledu mnohem snazší úlohu – nemusí být kuchařem, který pro čtenáře připravuje náročnou hostinu, ale pouze číšníkem, který v dobré víře nabízí z bohatého jídelníčku jen pár lákadel, jež pokládá za inspirativní. Snad mi tedy bude odpuštěno, že v duchu letmé nabídky se odvíjejí i následující úvahy psané z pohledu účastníka – oborového didaktika – stojícího uvnitř dění.

Na počátku si připomeňme, že ohromující síla současné vědy a techniky, se všemi jejími klady i zápory, je nesporným výsledkem rozvoje oborových specializací. Specializace prohlubují poznání uvnitř jednotlivých disciplín, ale zároveň vedou i k jejich rozrůžňování a ke vzniku mnoha nových odvětví. Platí to nejenom pro vědní a technickou oblast, ale – byť v jiných funkcích a kulturních souvislostech – i pro sféru umění, zejména v jejím doteku s moderní technikou (film, multimédia). Také zde nás současná hloubka specializací a zároveň bohatství jejich různosti vede k užasu.

Tendence k hromadnému vytváření specializovaných oborů mají své historické východisko v intelektuálním prostředí evropského osvícenství. Osvícenská epocha se stala živnou půdou novověkého poznávání, zúrodněnou ideálem encyklopedistů: rozvinout komplexní a ucelené vědění přístupné všem občanům. Není náhodou, že právě tehdy se vědám i umění doširoka otevíral přístup do všeobecného školního vzdělávání. Posléze až do té míry, že jednotlivé školní předměty svým založením a pojetím v principu přejímaly náplň svého vědeckého nebo uměleckého oboru. Zde zřejmě spočívá původ legitimacy oborových didaktik, která vyplynula z úsilí zabezpečit co nejvyšší kvalitu všeobecného vzdělávání v příslušné odborné disciplíně. Pochází odtud i dnes nijak vzácná představa, že obor má být ve své jakoby „hotové“ podobě předkládán žákům nebo studentům k naučení. Učitel v tomto pojetí je prostředníkem, který má umět zjednodušit odborný jazyk oboru s ohledem na věk žáků a metodicky zvládnout jeho předávání.

Od názoru, že vyučovací předmět je jakousi zjednodušenou kopií svého mateřského oboru, se odvíjí celá řada rozmanitých důsledků pro konkrétní vztahy mezi oborovými didaktikami a jejich mateřskými disciplínami. Jedním z nich je i to, že oborové didaktiky v akademickém světě leckdy hrají nevděčnou roli zakřiknuté Popelky. Tento stav má samozřejmě celou škálu různých příčin a nechci tvrdit, že se na něm nepodílejí samy didaktiky, které jistě mají být vystaveny kritice, je-li zdůvodněná. Nemohu se však zbavit dojmu, že k posuzování odborné povahy oborových didaktik se jak na akademické půdě, tak i v občanské veřejnosti nezřídka přistupuje s neoprávněným předsudkem. Ten vyplývá ze zdánlivě nepochybné úvahy, která však, jak se pokusím dále obhajovat, není založena na dobře orientovaných předpokladech. Jejím východiskem je porovnání odborného jazyka oboru, který je samozřejmě velmi obsažný a složitý, se zjednodušeným oborovým „protojazykem“, jenž musí používat učitel, aby si vůbec se svými žáky porozuměl. Nepřekvapí, že didaktický „protojazyk“ v této prvoplánové konfrontaci vyhlíží primitivně. V krajním pohledu se pak dá říci, že učitelé stačí z oboru znát jen to základní, a to tím mělčeji, čím jsou žáci mladší, resp. odborně nezkušenější. Na samém konci této myšlenkové linie stojí přesvědčení, že oborová didaktika ve srovnání se svým mateřským oborem musí být jen povrchní disciplínou, tj. jakousi nenáročnou metodikou odborného výkladu.

Je zřejmé, že uvedený přístup je založen na jednostranně redukováném měřítku, jimž je určitý momentální stav oboru, resp. jeho odborného jazyka. Ale tato jednostrannost při hlubším přiblížení neobstojí. Ve výchově přece jde o interaktivní vztah, v němž se „mluvčí oboru“ – učitelé – setkávají s „mluvčími“ nastupující generace – žáky – v kontextech určitého socio-kulturního prostředí. Nehledě ani na to, že i každý reálný obor má svou interakční dynamiku. V závislosti na ní se jeho stav v historii proměňuje a uvnitř něj dochází k mnoha dílčím rozporům, které jsou rozhodující hybnou silou odborné komunikace, a tedy i vývoje celé disciplíny. Předmětem oborové didaktiky tedy nemůže být pouze strnule pojatý obor v jakémisi kulturně-historickém bezčasí, ale obecně vzato především jeho aktuální dějinná relace k lidem v konkrétních životních situacích.

Jinými slovy, didaktika se zajímá nejenom o to, jak se oboru dá rozumět, ale neméně o to, jak se o jeho problematice do-rozumívat při komunikaci mezi lidmi s navzájem různými odbornými i životními znalostmi, zkušenostmi a postoji. V tomto ohledu dělají učitelé vzdělávacích předmětů a spolu s nimi jejich oborové didaktiky onu příslovečnou černou práci – nejméně vděčnou, ale svým způsobem klíčovou: systematicky zpřístupňovat budoucím generacím motivační a myšlenkovou strukturu svého mateřského oboru. A to tak, aby porozumění té či oné disciplíně pokrývalo co možno nejširší část populace a přispívalo, slovy P. Bourdieu, ke „kulturnímu kapitálu“ jejich jednotlivých členů nejenom pro přítomné chvíle, ale především s dobrým výhledem do budoucna.

Nemám zde na mysli pouze dostatečnou šíři výběrové základny, z níž se v průběhu vzdělávacího procesu posléze vynoří budoucí specialisté a nakonec třeba i špičkoví experti příslušné disciplíny. Tato úloha všeobecného vzdělávání pro rozvoj oborů je nasnadě. Ale musíme brát v úvahu i další klíčové funkce všeobecné přípravy. O prosperitě a efektivitě oborů v demokratické společnosti přece nerozhodují pouze ti, kteří je přímo provozují, ale i mnozí další, kteří se podílejí na financování oboru, na jeho propagaci nebo politické podpoře atd. V běžném kulturním dění můžeme doslova každý den pohodlně sledovat, jak je pro rozvoj a pro civilizační uplatnění každého oboru důležité, aby mu dost dobře rozuměl co nejširší

okruh lidí, vyznal se v jeho proměnách, dokázal o něm komunikovat a s ohledem na to jej pomáhal ve společnosti udržovat, pěstovat a rozvíjet.

Zkusme tedy celý problém nastavit do poněkud jiného světla. A to tak, že na výuku nebudeme pohlížet jako na prostor, do něhož učitel „vnáší zlomky oboru“, ale naopak jako na pole, v němž se obor postupně zjevuje i rozvíjí v samotné činnosti a komunikaci žáků. Otázka pak zní nikoliv jenom, „co z oboru žákům předat“, ale především, „jak zlepšovat výuku, aby co nejlépe využila žákovské dispozice a motivace k provozování příslušné odbornosti?“ Tento posun důrazu vede k zásadní změně náhledu nejenom na přístup k výuce, ale současně i na odbornou povahu oborové didaktiky a na charakter jejího vztahu k mateřskému oboru.

V uvedeném pojetí se totiž ukazuje, že onen zdánlivě jednoduchý „protojazyk“ oboru nastoluje didaktice mnohem hlubší a obtížnější otázky, než se na první pohled zdálo. Vždyť žáci sami nikdy nevstupují do výuky jako příslovečné „prázdné tabule“. A to nejenom díky běžné komunikaci s dospělými, ale též s ohledem na vsudypřítomný a stále silící vliv masových médií, která jim zprostředkují útržkovité poznatky ze všech možných odvětví lidských aktivit. Ale i kdyby žáci o daném oboru ještě vůbec nic nevěděli, určitě mají v sobě založeny rozmanité dispozice k jeho pěstování – vždyť obor je lidským dílem a oni jsou lidmi, i když dosud málo zkušenými. Proto i malé děti mají svá předporozumění, tj. své spontánní osobní koncepce (prekoncepty) různých aspektů příslušné odborné disciplíny. Tyto prekoncepty samozřejmě podléhají individuálnímu vývoji jak živelně, tak v průběhu školní přípravy (viz článek P. Doulika a J. Škody v tomto čísle *Pedagogiky*). Tomuto vývoji odpovídá i míra zvládnutí „protojazyka“, který žáci mohou použít k vyjadřování svých prekonceptů.

V souhrnu těchto úvah se ukazuje, že vyučující musí umět nejenom přístupně vykládat nejdůležitější oborové poznatky. V neméně míře má zvládnout didaktickou analýzu žákovského „protojazyka“ v kontextech soudobého oborového myšlení. K tomu potřebuje ve výuce aranžovat takové situace (matematické, lingvistické, přírodovědné, umělecké atp.), které povedou žáky k vzájemnému dialogu v rámci problematiky daného oboru. Dialog si přirozeně vynucuje používání žákovského „protojazyka“. Tím jej vystavuje reflexi a dává jej k dispozici pro následnou didaktickou analýzu a pedagogické zužitkování. Za těchto podmínek se ovšem zostřují nároky na odbornou výbavu učitelů, a tedy i na odbornost oborové didaktiky, která jim tuto výbavu má poskytovat. To znamená, že oborová didaktika musí věnovat pozornost nikoliv jen přípravě učitele na samotné vedení výuky, ale v neméně míře i jeho pedagogické dovednosti kriticky reflektovat, jak výuka probíhala a jaké poznávací a motivační důsledky měla pro žáky.

Reflexivní přístup učitele k výuce potřebuje svou zvláštní terminologii, speciální vědeckovýzkumnou metodologii i svou osobitou teorii pro posuzování kvality pedagogických zásahů. Vyučující musí mít náhled na duševní procesy, které se u žáků rozvíjejí při oborových činnostech, a to včetně jejich motivačních stránek a samozřejmě i včetně jejich problematických míst. Učitelé by tedy měli rozumět svému oboru natolik, aby z hloubky jeho vlastních principů mohli analyzovat, posuzovat a podporovat procesy žákovského učení. Jinými slovy, měli by v rámci svého oboru zvládat meta-kognitivní problematiku zaměřenou na ontogenezi oborového myšlení. To je ovšem takové nastavení laťky, které klade odbornost oborových didaktik na úroveň antropologicky pojatých metavěd (srov. článek P. Jelemenské, E. Sander, U. Kattmanna v tomto čísle *Pedagogiky*). Budiž řečeno, že tím je na didaktiky vložena i výjimečná zodpovědnost, protože tato rovina odbornosti se zpravidla vymyká z běžné pozornosti samotných oborů, které mívají dost starostí se svými vlastními specializovanými problémy.

Uvedený posun v pojetí odbornosti patrně směřuje ke změnám pozice oborových didaktik nejenom vůči jejich mateřským oborům, ale také vůči pedagogice. A nadto i k proměnám ve vzájemných vztazích samotných didaktik. Pedagogika ve svých obecných polohách nemůže dosti dobře pokrývat specializované a rychle se vyvíjející noetické potřeby jednotlivých oborových didaktik, úzce spjaté se zvláštními principy oborového uvažování. Avšak tyto potřeby nemohou být v požadované míře uspokojeny ani jen příslušnými mateřskými obory, které, jak bylo výše řečeno, též orientují své zájmy v poněkud jiných směrech. Na druhé straně, pokud by oborové didaktiky zůstávaly ve vzájemné izolaci, jejich badatelský záběr se vzhledem k výše naznačenému pojetí jejich odbornosti zdá být do budoucna příliš omezený.

Z popsaných důvodů se jako perspektivní řešení nabízí možnost rozsáhlejší a prohloubené spolupráce mezi oborovými didaktikami. Poučený čtenář v dané souvislosti nejspíš namítne, že tuto zastřešující úlohu plní obecná didaktika. Souhlasím, ale s jistými výhradami. Rád bych byl usvědčen z omylu, ale úloha obecné didaktiky u nás se mi z pozice oborového didaktika jeví v daném ohledu doposud málo plodná. A to z toho důvodu, že její produkce je nedostatečně hluboce orientovaná na psychodidaktické rysy učiva s ohledem na jeho odbornou specifikaci. Pojmem „oborná specifikace“ v tomto případě nemám tolik na mysli jednotlivě tradičně pojaté obory, ale spíše celé odborné oblasti sjednocené typovou příbuzností a dostatečnou mírou společné komunikace.

Spolupráce mezi didaktikami má však i jiný dobrý důvod. Musíme brát vážně v úvahu stále zřejmější fakt, že požadavky školní praxe v souladu s aktuálními civilizačními trendy čím dál více směřují k integraci jednotlivých navzájem blízkých předmětů a k mnohem dynamičtějšimu pojetí učiva, než bylo až dosud obvyklé. Proto jednotlivé oborové didaktiky mohou stěžii setrvávat jenom uvnitř svých hranic. Tím méně, že i meze jejich mateřských oborů v mnoha ohledech ztrácejí své ostré kontury v procesech živé interdisciplinární spolupráce. V souvislosti s tím bude zřejmě nutné řešit celou řadu nijak triviálních problémů. Mimo jiné, jak udržet dostatečnou hloubku odborného záběru i v situaci vzájemného prolínání oborů. Účelným řešením může být práce v multidisciplinárních týmech programově sjednocených společnou didaktickou problematikou.

Na základě těchto úvah lze očekávat postupné změny dosavadních komunikačních zvyklostí uvnitř fakult připravujících učitele a snad i změny tradiční organizace jejich pracovišť. Katedry spojené s určitým oborem se nejspíš více otevřou pro vzájemnou komunikaci a spolupráci. Anebo se dokonce budou přetvářet do celků jiného koncepčního typu. Je patrně třeba počítat s dynamičtějším vytvářením odborných didaktických týmů, jakýchsi „inkubačních center“ soustředěných kolem určitého badatelského programu, které by mohly do své práce vtaňovat experty z různých oblastí svého zájmového prostoru.

To všechno zní asi poněkud vizionářsky, ale na druhé straně se uvedené trendy dají zaznamenávat již nyní. Pokud by se vývoj skutečně ubíral v tomto směru, oborové didaktiky se s ním musí se ctí vyrovnat. Vždyť všeobecně vzdělávací dimenzi vědy nebo umění se soustavně a do potřebné teoretické i aplikační hloubky nevěnuje nikdo jiný než oborová didaktika. Vzato z jiného konce: ve vzdělávací praxi základních i středních škol mají oborové didaktiky odborný monopol nad výukou, protože zde prakticky nemají konkurenci v žádné jiné badatelské disciplíně, a to včetně pedagogiky a svého mateřského oboru. Jejich práci za ně zřejmě nikdo jiný nevykoná ani v budoucnu.

Jan Slavík