

K vymezení předmětu obecné didaktiky, oborových a speciálních didaktik

Doc. PhDr. MILOSLAV SÝKORA, CSc.,
pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha

1. ÚVOD

V současné době jsme svědky a účastníky přestavby základních společenských struktur a procesů. Jejich ústředním činitelem a také cílem je člověk, lidský jedinec. V této situaci vzrůstá role a význam společenských věd včetně pedagogiky a jejích disciplín. V ČSSR má výzkum teoretických otázek i rozmanitých speciálních aplikačních otázek didaktiky, tj. obecné didaktiky, oborových a speciálních didaktik, velkou historickou tradici, kterou svým dílem založil J. A. Komenský. Dnes však můžeme hovořit již také o moderní tradici. Vždyť uvedené otázky jsou intenzivně studovány marxistickou pedagogikou více než třicet let. I když se poslední významná konference o speciálních didaktikách konala v r. 1981, zájem o tuto problematiku neustává, spíše naopak. Svědčí o tom mimo jiné i trvalá pozornost odborných časopisů této otázky (včetně Pedagogiky, srv. 1, 2). Praktické otázky, které vznikaly při řešení úkolů dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy, zejména pak otázky koncipování pojetí různých stupňů a druhů škol, učebního plánu, učebních osnov i učebnic a konečně též problémy formování oborových a speciálních didaktik jako vědních disciplín i jako předmětů vysokoškolského studia podnítily novou vlnu zájmu vědeckých pracovníků a vyvolaly řadu praktických aktivit.

V naší studii chceme přispět k řešení některých základních teoretických a metodologických otázek vědního předmětu obecné didaktiky na jedné straně a oborových a speciálních didaktik na straně druhé. Již předběžně můžeme říci, že nepůjde o pouhé terminologické rozdíly, nýbrž především o ty objektivní souvislosti a determinace, které se projevují i v rozdílech terminologických.

Chceme-li řešit otázky vztahu obecné didaktiky na jedné a oborových a speciálních disciplín na druhé straně, je potřebné se nejprve zabývat vymezením předmětu těchto vědních disciplín. V odborné literatuře o těchto otázkách neexistuje shoda. To je známá skutečnost, kterou není třeba rozsáhle dokazovat. Podrobné analýzy rovněž ukázaly, že ani pokusy o sjednocení termi-

nologie v pedagogické vědě (ostatně jako i v jiných vědních oborech) nebyly příliš úspěšné.⁴ Jen namátkou můžeme připomenout snahy o rozlišení tzv. výuky, vyučování (ve smyslu činnost učitele) a učení (činnost žáků). Podobné pokusy nejsou úspěšné proto, že chtějí podřídit složitý, obsahově bohatý, vnitřně protikladný a dynamický jev a proces (zde např. jev a proces výchovy či vyučování) abstraktně pojatým kategoriím — totiž pokud možno jednoznačně vymezeným a současně univerzálně platným pojmům. Každé uspořádané pojmové schéma (tj. teoreticky vytvořený a pokud možno hierarchicky uspořádaný, jednoznačný atd. systém pojmů) je však výsledkem určitých objektivních východisek, např. určité pozice badatele-teoretika jak z hlediska společenské dělby práce, tak z hlediska jeho vztahu ke zkoumané části reality (předmětu). Týká se tedy i určitých teoretických a metodologických východisek, která badatel vědomě či nevědomě zastává a uplatňuje ve své badatelské činnosti (srv. 5, 6). Pokud tedy různí badatelé vědomě neusilují o sblížení východisek a o vyjasnění všech jejích důsledků, lze jen těžko očekávat, že se podaří pokročit v efektivním sjednocování terminologie. Vlastní jádro diskuse spočívá ve sporu o název těch vědních disciplín, které zkoumají „výchovně vzdělávací proces konkrétního vyučovacího předmětu v daných podmínkách“. Mohou to být buď oborové a speciální didaktiky, nebo metodiky „obučeníja“ něčemu (tj. konkrétnímu vyučovacímu předmětu). Pro termín „obučeníje“ se u nás razí český ekvivalent „výuka“, neboť termínu „vyučování“ se užívá k označení specifické činnosti učitele (v rámci výuky a v interakci s činností žáků — učením). A. Vinšálek i E. Walterová chápou, že není možné užít termínu „vyučování“ ve významu „specifická činnost učitele“, neboť tím by byla fakticky postížena jen parciální stránka „výchovně vzdělávacího procesu konkrétního vyučovacího předmětu v daných podmínkách“, totiž právě jen ta stránka, jež se realizuje jako činnost učitele.⁷ Proto E. Walterová požaduje, aby předmět příslušné vědní disciplíny závazně postihl „problémy všech fází procesu, tj. přípravnou — projektovou, realizační, hodnotící, prognostickou a celý systém jeho determinant (nikoliv pouze metody a prostředky jeho realizace“ (2; 723). Z toho ovšem vyplývá, že spor o název příslušných vědních disciplín je především sporem o předmět — jistou specifickou část skutečnosti, jež je těmito vědními disciplínami zkoumána.

2. PŘEDMĚT OBECNÉ DIDAKTIKY

Didaktika je vymezována jako teorie vyučování, která „pojednává o pojmu a podstatě vyučování, o jeho cíli a obsahu, o vyučovacím procesu, o vyučovacích zásadách, o organizačních formách, metodách a postupech ve vyučování“ (8; 67). Autor hesla (M. Kořínek) zde současně upozornil i na variabilitu různých pojetí didaktiky: didaktika je chápána jako teorie vzdělání a vyučování, jako teorie rozumové výchovy, resp. jako teorie vzdělání. T. A. Iljinová vymezuje didaktiku také jako teorii vzdělání a vyučování (9; 275), stejně jako N. I. Boldyrev a spoluautoři (10; 29) nebo Z. Kolář (11; 305). Jinde charakterizuje Iljinová předmět didaktiky jako „zákonitosti procesu vyučování“ (9; 91). Nejčastěji se tedy rozlišuje vzdělání jako obsah (vyučování) a vyučování jako proces

(vyučování). Vzdělání a vyučování vystupují jako dvě související stránky téhož jevu (vyučování). V poslední době se zvláště zdůrazňuje ještě další dichotomie, totiž vzdělávání (nebo dokonce vyučování, resp. výuka) a výchova. K tomu přispívá např. i A. Vinšálek: „metodika jako věda. . . řeší závažné otázky teorie a praxe výuky a výchovy daného vyučovacího předmětu“ (1; 713, podtrhl MS).

Ukazuje se tedy, že ani předmět (obecné) didaktiky není chápán jednotně. Současné se většina pojmových určení didaktiky vztahuje k vyučování (resp. k výuce). Právě vyučování vystupuje jako vlastní předmět diaktiky: „Tento pojem je vymezován dvojím způsobem. Především zahrnuje základní formu výchovně vzdělávací činnosti ve škole, její rozvržení v čase, podle věkových stupňů a skupin žáků pod vedením učitele. Častěji chápeme jako vyučování vlastní proces vzájemné působení mezi učitelem a žáky, v jehož průběhu si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti a návyky, při němž se utvářejí jejich názory, postoje, vlastnosti a schopnosti. Proto rozlišujeme vzdělávací a výchovnou stránku vyučování.“ (5; 12) Kořínkovo vymezení vyučování upozorňuje na několik jeho stránek:

- vyučování je institucionálně vázáno na školu,
- vyučování se projevuje jako specifická výchovně vzdělávací činnost, v níž má vedoucí úlohu učitel,
- vyučování je interakčním jevem mezi učitelem a žáky,
- vyučování se vyznačuje určitými formativními účinky (ty lze z tradičního hlediska rozdělit na výchovné a vzdělávací).

Z tohoto zdaleka ne úplného přehledu vyplývá, že pouhý výčet různých vymezení a jejich porovnání, tj. stanovení shod a rozdílů mezi jednotlivými pojmovými určeními vyučování, nevedou k řešení základního problému, totiž otázky předmětu didaktiky. Vyjdeme tedy z toho, že všechna vymezení obecné didaktiky (a také speciálních didaktik či metodik) se vztahují k jevu vyučování.

Vyučování je reálný společenský jev. To neznamená nic víc a nic méně, než že vyučování objektivně existuje, vykazuje se jistými objektivními vlastnostmi a projevy. Ve společnosti pak plní určité funkce a je všeobecně podřízeno zákonům společenského vývoje. Současně je to jev, který má ve společnosti zcela specifické místo. To znamená, že se kvalitativně liší od všech ostatních společenských jevů a nemůže být žádným z nich nahrazeno. Vyučování se tedy vyznačuje vedle své všeobecné určenosti (determinace) také specifickou konkrétností. Tu můžeme vymežit jako souvislost — jednotu a dialektickou protikladnost různých vnitřních stránek a prvků vyučování.¹² Nyní je třeba tato dvě základní určení vyučování podrobněji rozvést.

Především lze shodně s M. Kořínkem říci, že vyučování je funkčním projevem školy. A naopak — škola je institucionální základnou vyučování. Právě prostřednictvím této své institucionální základny vstupuje vyučování do interakcí s jinými oblastmi a formami společenské praxe, např. s politikou, s ekonomikou, s výrobou, s vědou, s kulturou (včetně jazykové složky kultury) atd. Zpětně pak jsou charakteristické znaky vyučování podmíněny právě vlastnostmi školy a odpovídajícími souvislostmi, v nichž škola jako svébytná společenská instituce existuje.

Další a zřejmě nejdůležitější všeobecná charakteristika vyučování se týká jeho hlavní společenské funkce. Naše analýzy ukázaly, že hlavním úkolem vyučování je zprostředkovat přeměnu určité části rodových bytostných sil v osobní síly, schopnosti a další vlastnosti lidského jedince. Rodové síly jsou podle K. Marxe ty síly, které si rodový člověk (čili společnost) vytvořil ve svých dosavadních dějinách. Tyto rodové síly nemohou existovat jinak než ve spojení s lidskými jedinci, a to jako jejich síly, schopnosti a jiné vlastnosti. Ke spojení rodových bytostných sil s lidskými jedinci dochází — obecně řečeno — v různých samostatných a nesamostatných formách výchovy. A vyučování je nejdůležitější samostatnou formou výchovy.

Rozhodující postavení vyučování vyplývá z toho, že právě prostřednictvím vyučování se zpředměťuje v osobní síly, schopnosti a jiné vlastnosti lidí jen určitý typ rodových bytostných sil — a to takové, které se nemohou spojit s lidským jedincem žádným jiným způsobem než právě prostřednictvím vyučování. Uveďme pro objasnění alespoň jeden příklad. Dejme tomu, že nějaký člověk začne pracovat v textilní továrně, obsluhuje například určitý stroj. V daných sociálních a materiálních podmínkách si v průběhu své činnosti za určitou dobu osvojí jisté empirické poznatky o částech stroje a o jejich fungování, o materiálu, o pracovní disciplíně a o své podřízenosti jiným lidem nebo například i o tom, s kým se může poradit, atd. Dále si postupně osvojí jisté dovednosti a návyky, orientuje se v dílně, v továrně, naváže přátelské vztahy s některými spolupracovníky, přizpůsobí režim svých životních procesů režimu chodu továrny, atd. Co však si v průběhu své praktické obslužné činnosti nemůže osvojit vůbec nebo jen za dlouhou dobu, to jsou obecné principy funkce „tohoto“ stroje a všech podobných strojů, přírodní zákony, na nichž se tyto funkce zakládají, variabilita použitých materiálů pro konstrukci strojů, principy kvantitativních poměrů hnací a hnané části stroje, společenské zákony vztahů lidí, účastníků výroby, a mnoho dalších otázek.

Můžeme tedy shrnout: v našem fiktivním příkladě dochází rovněž ke zpředměťování jisté části rodových bytostných sil v osobní síly, schopnosti a jiné vlastnosti lidského jedince. Jsou to však síly (atd.) omezené, omezené totiž podmínkami parciální účelové pozice fiktivního dělníka v dílní struktuře (a v odpovídajícím procesu) společenské dělby práce v dané továrně. Předností kteréhokoliv vyučování pak je právě to, že v něm dochází k zpředmětnění především univerzálních rodových bytostných sil. Zejména to platí pro vyučování, které zabezpečuje všeobecné vzdělání. Přiměřeně to však platí též o teoretických složkách odborného vzdělání. Pokud jde např. o tzv. praktický výcvik, ten se již neuskutečňuje ve vyučování, ale ve specifických podmínkách, totiž buď přímo ve výrobě, nebo v takových institucionálních formách výchovy ve škole, jež se svou formou blíží formě výroby.

Abychom neúměrně nerozšiřovali náš výklad, zavedeme postulativně další vlastnost vyučování (12): Nositelem formativního efektu vyučování není pouze jeho určitá stránka, vlastnost nebo prvek. Formativně účinná je úplná celistvost vyučování. Formativní efekt vyučování se uplatňuje pouze tak a pouze do té míry, jak a v jaké míře je žák

(student) aktivním subjektem specifické totality společensky praktických vztahů, jejichž projevem může být například určitá činnost, emocionální prožívání, vědomí mravních norem ap. Jde totiž o to, že v takové aktivní pozici oproti (a v) totalitě společenských praktických vztahů musí žák vynakládat své osobní síly, projevovat své schopnosti a uplatňovat své další vlastnosti zcela konkrétním způsobem, ve formách, které odpovídají jednotlivým prvkům, stránkám a souvislostem společenských praktických vztahů a jsou zpravidla stabilizovány (např. ve formě mravních norem, estetických a jiných hodnot, nebo ve formě striktně vymezených způsobů ovládnání nástrojů, popř. ve formě kodifikovaných poznatků. Můžeme tedy uzavřít, že formativně účinné jsou všechny ty stránky specifické totality společensky praktických vztahů (existující v širších objektivních souvislostech), které podněcují, umožňují a vynucují si na žáka vynakládání jeho osobních sil, schopností i jiných vlastností. (Záleží ovšem na tom, čím se může žák vykázat jako již osvojenými vlastnostmi a co se musí nově formovat.)

Tento stručný výklad nám umožňuje (s oporou o dříve uvedené teze) vymezit vyučování jednoznačně jako specifickou (historicky určitou) institucionální formu výchovy v daných společenských podmínkách. Vyučování pak spolu s jinými formami výchovy konstituuje souhrnný společenský jev – výchovu.

Nyní už je náš úkol vcelku jednoduchý. Z našeho výkladu totiž vyplývá, že předmětem didaktiky je vyučování. Místo termínu „didaktika“ bychom ovšem mohli použít i jiných termínů, např. pedagogika vyučování. Pedagogika je věda o výchově, vyučování pak je specifická forma výchovy. Historicky se však vžil pro tuto část pedagogiky termín didaktika. Obsah pojmu didaktika (zejména pak vymezení předmětu této vědy) nelze vyvozovat z původního řeckého základu slova, nýbrž je třeba obsah pojmu definovat prostředky soudobé vědy.

Konkrétně pak jde o to, že když pochopíme vyučování jako reálný, celistvý společenský jev, jako samostatnou institucionální formu výchovy, odpadají tradiční terminologické problémy, např. rozdíly pojmu vyučování a dalších pojmů – výchova, vzdělávání, vzdělání. Vyučování je prostě specifická forma výchovy. Je však třeba si položit jinou základní otázku: Je společenská účinnost historicky konkrétní formy vyučování (koncepce vyučování) dostatečná? Analýza tohoto problému totiž ukazuje, že pokles společenské účinnosti vyučování čili jeho výchovná nedostatečnost je pocíťována za zcela určitých podmínek, za určitého poměru vývoje společnosti a konkrétních charakteristik vyučování.¹³

VYMEZENÍ PŘEDMĚTU OBOROVÝCH A SPECIÁLNÍCH DIDAKTIK

Na základě výše provedené analýzy můžeme nyní přejít k pokusu o řešení základní otázky: Co je předmětem, který je zkoumán oborovými a speciálními didaktikami? Z dosavadního výkladu vyplývá, že tímto předmětem nemůže být nic jiného než vyučování – specifická totalita, která se vyznačuje dříve

vymezeními vlastnostmi. Vzniká ovšem další problém: vyučování je specifickým předmětem didaktiky. Didaktika však fakticky existuje v dialektické mnohotvárnosti různých vědních disciplín, jednak jako obecná didaktika, dále pak jako oborové a speciální didaktiky jednotlivých vyučovacích předmětů. Nyní tedy musíme pokud možno teoreticky rozlišit a zdůvodnit podíl těchto různých disciplín — částí didaktiky — na zkoumání vyučování. Vyučování je ovšem specifická celistvost — totalita. Pohled kterékoli z uvedených částí didaktiky musí být vzhledem k totalitě vyučování nutně pouze parciální. Vzniká tedy otázka, zda jsme vůbec schopni teoretickými prostředky specifikovat podíl dílčích didaktických disciplín.

Ke splnění tohoto úkolu jsme rozpracovali tzv. model dvoustupňové abstrakce vyučování. Vycházíme při tom podmíněně z předpokladu, že reálné vyučování můžeme teoreticky modelovat v několika úrovních.

První takovou úroveň získáme tak, že z vyučování abstrakcí odstraníme všechny vyučovací předměty. Jen na první pohled se zdá, že touto abstrakcí ztrácí vyučování veškerý svůj obsah. O opaku se přesvědčíme, když si uvědomíme, že vyučování jako reálný společenský jev historicky vzniklo dávno předtím, než se jeho obsahem staly takové vyučovací předměty jako mateřský jazyk, dějepis, občanská nauka, zeměpis, fyzika, chemie atd. Otázky vzniku a vývoje vyučování musí být přesněji prozkoumány historiky pedagogiky. Pro nás stačí obecně filozofické vymezení „okamžiku vzniku“ vyučování — došlo k tomu tehdy, když určitý druh (resp. třídu) rodových bytostných sil nebylo možno efektivně zpředmětnit v osobní síly, schopnosti a další vlastnosti určitého počtu lidských jedinců (později všech lidí) jinak než právě specifickou formou výchovy — vyučováním.¹⁴

Stejně tak je třeba si uvědomit, že obsah vyučování není roven součtu obsahů jednotlivých vyučovacích předmětů — taková představa je silně mechanická. I když víme, že vyučování reálně existuje pouze ve spojení s určitou sumou vyučovacích předmětů (a tak tomu bylo zřejmě vždy, pokud lze o vyučování v dějinách vůbec hovořit), jeho formativní účinek, a tedy i obsah vyučování jako specifické totality není vyčerpán pouze formativním účinkem těchto vyučovacích předmětů. Obsah vyučování je tvořen též těmi prvky, vlastnostmi a stránkami, které konstituují vyučování „o sobě“, které tedy jsou jeho vlastnostmi, prvky a stránkami. Vyučování totiž existuje též jako souhrn např. organizačních forem, vyučovacích metod, interakčních vztahů učitele a žáků, žáků a žáků, žáků a osob mimo vyučování, a také samozřejmě jako obsah v užším smyslu, to je obsah jednotlivých vyučovacích předmětů. Jiná závažná složka obsahu vyučování je tvořena vztahem vyučování a školy — institucionální základny vyučování. Všechny tyto „další“ složky obsahu vyučování jsou rovněž více či méně formativně účinné (je-li totiž splněna podmínka, že nutí žáka stát se aktivním subjektem v dané specifické totalitě společensky praktických vztahů). A právě tyto vlastnosti vyučování „o sobě“ jsou zkoumány obecnou didaktikou.

Shrme-li náš dosavadní výklad, lze říci, že didaktika zkoumá ty vlastnosti, jimiž se vyučování vyznačuje oproti různým oblastem a formám společenské

praxe a také oproti každému jednotlivému vyučovacímu předmětu. Těmito vlastnostmi se vyučování prokazuje jako vlastnostmi, které má dříve, než vstoupí do interakce s kteroukoli jinou oblastí společenské praxe. A výsledkem interakce vyučování a dané oblasti společenské praxe je určitý vyučovací předmět (existují však také jiné výsledky takové interakce).

Nesmíme ovšem zapomínat, že vyučování — obdobně jako jiné společenské jevy — nemá vlastní dějiny. Dějiny vyučování jsou vždy dějinami reálného společenského jevu vyučování. Z toho plyne, že vývoj vyučování byl vždy určován zákony vývoje společnosti. Vlastnosti vyučování jako jevu „o sobě“ jsou tedy důsledkem a projevem objektivní společenské determinovanosti vyučování. Záleží např. na tom, s kterými oblastmi a formami společenské praxe vstupuje vyučování z objektivních příčin do interakce. Objektivně determinovaný vztah vyučování a jisté oblasti nebo formy společenské praxe (např. politiky, výroby, ideologie, kultury, vědy atd.) se může projevit například vznikem určitého vyučovacího předmětu, skupiny vyučovacích předmětů nebo pouze vznikem nového dílčího tématu v rámci tradičního předmětu. Současně ovšem dochází v podmínkách nové interakce i ke změně určitých vlastností vyučování jako jevu „o sobě“. Také tyto změny vyučování „o sobě“ existují vždy v jisté variabilitě.

I letmý pohled na klasifikace vědních oborů a disciplín jednoznačně ukáže, že žádná jiná vědecká disciplína než obecná didaktika se uvedenými vlastnostmi a vyučování nezabývá a nemůže tedy obecnou didaktiku nahradit, pokud by ovšem nešlo o pouhou záměnu názvu (nový název by např. mohl znít, jak jsme již uvedli, pedagogika vyučování).

Nyní můžeme přistoupit ke druhé úrovni abstrakce. Umožňuje nám modelovat a zkoumat vztah mezi vyučováním „o sobě“ a určitým konkrétním vyučovacím předmětem. Jak jsme již ukázali, vyučovací předmět je vlastně již důsledkem (projevem) objektivně podmíněné interakce vyučování a jisté oblasti nebo formy společenské praxe. Obecné okolnosti, za nichž k takové interakci dochází, jsou studovány historickým a dialektickým materialismem. V didaktice pak jsme dynamiku a obsah této interakce rozpracovali v tzv. teorii univerzalizace rodových bytostných sil (srv. 4).

Obecně lze říci, že k interakci vyučování a určité oblasti nebo formy společenské praxe může dojít tehdy a jen tehdy, jestliže je vyučování „ve formě“ této oblasti (formy) společenské praxe a současně (platí to pouze v jednotě s předcházející podmínkou, pokud je daná oblast (forma) společenské praxe „ve formě“ vyučování). Jak se ukázalo, aby byla tato podmínka vzájemné ekvivalence vyučování (jedné specifické formy společenské praxe) a jiné oblasti či formy společenské praxe splněna, musí existovat jisté teoretické jádro (část „o sobě“) té oblasti či formy společenské praxe, která s vyučováním vstupuje do interakce. Na druhé straně pak v důsledku interakce dochází též ke změnám vyučování „o sobě“ — vyučování nabývá nových vlastností „o sobě“. Jindy dojde k obohacení školy o další dílčí formu výchovy, jakou je např. odborný výcvik, popř. k zavedení dílčí formy, jakou byly koncem 19. století exkurze.

Teze obsažené v předcházejícím odstavci mohou být podle našeho názoru

použity k vymezení předmětu oborových a speciálních didaktik. O didaktiky půjde proto, že se zabývají vyučováním, specifickou dílčí formou výchovy, a vzhledem k tomu, že jsme přijali historicky vzniklý a tradicí upevněný termín „didaktika“ (v moderním významu věda o vyučování). Oborové didaktiky pak by mohly být vymezeny nejen na základě a z hlediska klasifikace vědních oborů nebo vyučovacích předmětů, nýbrž především z hlediska oblastí (forem) společenské praxe, které s vyučováním interagují. Zde by se měly zkoumat změny vyučování „o sobě“, k nimž v důsledku interakce dochází, a zejména rezultativní, výsledné vlastnosti vyučování. Dále by měly být zkoumány ty změny v určité oblasti nebo formě společenské praxe, které nastanou v interakci s vyučováním (jak se musí změnit určitá oblast praxe, má-li interagovat s vyučováním). Konečně je třeba zkoumat, kdy — za jakých společenských a historických podmínek — k takové interakci dojde, resp. v jakých jiných formách (kromě vyučovacího předmětu) k nim dochází. Teprve v rámci řešení předcházejících tří otázek je možno řešit další otázky o vztahu vyučovacího předmětu a příslušného vědního oboru nebo disciplíny. Obdobně pak mohou být zkoumány (ovšem v daleko širších dimenzích) problémy interakce výchovy jako souhrnného společenského jevu a dané oblasti (formy) společenské praxe.

Speciální didaktiky pak řeší další specifické otázky jednotlivých vyučovacích předmětů, resp. jejich částí, popřípadě i otázky dalších institucionálních forem výchovy, jako jsou odborné praxe, odborný výcvik atd.

Ukazuje se tedy potřeba těsné spolupráce mezi jednotlivými didaktickými disciplínami, tj. mezi obecnou didaktikou na jedné a oborovými a speciálními didaktikami na druhé straně. Nepřekvapuje rovněž, že určitá část otázek je oběma skupinám didaktických disciplín společná. Jsou to právě interakční vlastnosti vyučování na jedné straně a interakční charakteristiky dané oblasti (formy) společenské praxe na straně druhé. Současně se ani zde obecná a oborové didaktiky nepřekrývají a nemohou se ani vzájemně zastoupit. Obecná didaktika zkoumá totiž příslušné otázky interakce z hlediska všech oblastí a forem společenské praxe, které vstupovaly a vstupují s vyučováním do interakce, kdežto hlediska kterékoliv oborové (natož speciální) didaktiky jsou vždy jenom parciální. Specifickým úkolem obecné didaktiky pak je zkoumat (ve spolupráci s dějinami pedagogiky) vývoj vyučování jako společenského jevu. Tento výzkum vyústil, jak známo, v konstituování základní didaktické kategorie — koncepce vyučování (srv. 15, dále⁵). Právě tato kategorie je zatím oborovými a speciálními didaktikami opomíjena. Také proto existují velké rozdíly v pojetí i v obsahu jednotlivých oborových a speciálních didaktik.¹⁶

Nyní nám zbývá alespoň se zmínit o dalších úrovních, jimiž musíme doplnit naši dvoustupňovou abstrakci. Zcela jednoduše lze tyto „další úrovně“ shrnout pod pojem empirická celistvost vyučování. Tímto pojmem chceme vyjádřit všechny ty stránky, které nejsou a někdy ani nemohou být postiženy v prvních dvou úrovních abstrakce. I když se ani nepokusíme pojem „empirická celistvost vyučování“ teoreticky analyzovat, nejde vůbec o nějaký fiktivní pojem, nýbrž o pojem s velmi konkrétním významem a užitečným obsahem. Celý problém ukážeme na příkladu: Mnoho tvůrců oborových i speciálních didak-

tik (a po dlouhou dobu to platí i pro obecnou didaktiku) se vůbec nezamýšlelo nad otázkou o podstatě vyučování jako společenského jevu, nad způsobem jeho reálné společenské existence a nad odpovídajícími souvislostmi. Velmi často dokonce jejich teorie postihovaly (vnitřní) vlastnosti a stránky vyučování neúplně a do značné míry jen omezeně — a to nejen z hlediska parciálního pohledu dané disciplíny (což je zákonité a vůbec nejde o chybu či nedostatek). Při teoretické analýze těchto otázek se ukázalo, že obecná didaktika a zejména oborové a speciální didaktiky v minulosti i v současnosti vypovídaly o vyučování právě s ohledem na empirickou celistvost reálného vyučování. Oproti této celistvosti vyjadřovaly své teze a principy; to znamená, že jejich teze a principy byly celistvostí reálného vyučování doplňovány, že byly na pozadí této celistvosti srozumitelné. Mimo kontext reálného vyučování (např. pro čtenáře nebo posluchače, kteří neměli dostatečnou zásobu empirických zkušeností z reálného vyučování) ovšem mnohé teze a principy jako by ztrácely smysl a reálný obsah.

S podobným efektem jsme se setkali i při analýze teoreticko-experimentálních projektů rozvíjejícího vyučování. Ukázalo se například, že hlavní tvůrci jednotlivých systémů dokázali nejen teoreticky vyjádřit klíčové teze a pojmy, že dokonce dokázali s vysokou spolehlivostí rozhodnout, zda určitý dílčí metodický prostředek nebo obrat do jejich systému patří či nikoliv. Současně se zpravidla ukázalo, že při širokém praktickém uplatňování jejich systémů docházelo k různým nedůslednostem, k porušování homogenity nebo k vnášení cizích prvků. V těchto souvislostech se zmíněné teoreticko-experimentální systémy projeví jako neúplné, jako systémy s nedostačující komplexností. Právě na základě těchto zkušeností zavádíme pojem „empirická celistvost reálného vyučování“. Ve vztahu k jakémukoliv teoretickému systému (tj. bez ohledu na to, zda je to systém obecně didaktický, pedagogicko-psychologický, nebo zda byl vytvořen oborovou či speciální didaktikou) může plnit reálné vyučování dvojí roli: jednak je to specifická forma praxe a k uvedeným teoretickým systémům plní všechny funkce praxe (ve vztahu k teorii). Současně však může reálné vyučování doplňovat určitý teoretický systém, obohacovat jej o ty stránky a aspekty, jež v něm nejsou anebo dokonce ani nemohou být v teoretické formě vyjádřeny. Každá vědní disciplína, která se zabývá vyučováním jako svým předmětem, by si měla klást otázku, nakolik je nebo může být její teorie úplnou rekonstrukcí vyučování (v jeho všeobecnosti v jeho konkrétnosti), resp. nakolik je závislá na teoriích jiných, obecnějších a základnějších oborů a disciplín, popřípadě na empirické celistvosti reálného vyučování, nebo zda její pojmy a teze musí být reálným vyučováním doplňovány.

ZÁVĚR

1. Didaktika je věda o vyučování. Není to teorie vyučování, neboť teorie je pouze jednou z forem existence vědy. A také to není teorie vyučovacího procesu či procesu vyučování, protože „proces“ vždy postihuje jen jednu stránku kteréhokoliv společenského nebo přírodního jevu. Vyučování je reálný společenský jev a mění se s vývojem společnosti.

2. Další určení vyučování: a) institucionální forma výchovy; b) samostatná forma výchovy; c) univerzální forma výchovy (nezávislá na kterékoliv oblasti nebo formě společenské praxe a schopná vstoupit do interakce s každou oblastí nebo formou společenské praxe za určitých podmínek).

3. Protože vědou o výchově je pedagogika, bylo by možno nazývat „didaktiku“ pedagogikou vyučování. Z historických důvodů doporučujeme dále podržet termín „didaktika“, současně jej však oprostít od zátěže starších interpretací.

4. Ze stejných důvodů (viz ad 3) je vhodné užívat i termínu oborové a speciální didaktiky. Tyto termíny nemají pejorativní, zastaralý nebo dokonce protisociální obsah, jak se v diskusích někdy naznačuje. Záleží totiž vždy na tom, jak si tyto vědní disciplíny vymezují předmět svého zkoumání, co je fakticky tímto předmětem a v jakých objektivních souvislostech tento předmět (jako předmět — na — objektu) existuje.

5. Spory se tedy vedou o a) vědy o vyučování skupiny předmětů, b) vědy o vyučování určitých jednotlivých předmětů, ale též c) vědy o jiných dílčích institucionálních formách výchovy, jejichž institucionálním základem je škola, ale které jsou současně odlišné od vyučování, popřípadě též d) vědy o dílčích formách výchovy, které mají jiný institucionální základ, než je škola. Předměty těchto vědních disciplín však rozhodně nelze vymezit jako „vědy o oblasti nebo formě společenské praxe“, např. jako vědu o ruském jazyku. Je tedy nutno odmítnout (jak ostatně správně učinila již E. Walterová) termín „metodika ruského jazyka“. Přijatelný by však mohl být termín „metodika vyučování ruskému jazyku“. Musela by však být splněna ještě další podmínka: obecná věda o vyučování jako společenském jevu „o sobě“ by se musela nazývat obecná metodika. Tyto problémy by však odpadly, kdyby se přijala klasifikace: pedagogika — pedagogika vyučování — pedagogika vyučování něčemu. Tato terminologie vychází důsledně z pojetí výchovy jako souhrnu dílčích institucionálních forem výchovy, není však obvyklá a nemá žádnou tradici.

6. Termín „metodika“ doporučuji uchovat v původním významu, totiž jako název pro souhrnný repertoár prostředků, jimiž učitel ve své parciální pozici ve vyučování působí na žáky a zabezpečuje pohyb vyučování (jako procesu) ve směru ke stanoveným cílům. Přeneseně by bylo možno označit tímto termínem též odpovídající souhrn ovládacích sil a schopností (resp. i vědění) učitele.

POZNÁMKY

¹ Vinšálek, A.: *Časťná didaktika, nebo metodika ruského jazyka?* Pedagogika, 37, 6, s. 713—719.

² Walterová, E.: *Proč nelze didaktiky vyučovacích předmětů zaměnit metodikou.* Pedagogika, 37, 6, s. 721—724.

³ Kolář, Z., Sýkora, M.: *Pojetí výuky didaktiky v učitelském studiu.* Pedagogika, 34, 5, s. 335—346.

⁴ Kořínek, M.: *Didaktika základní školy.* Praha, SPN 1984.

⁵ Skalková, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Praha, SPN 1983.

⁶ Černík, V. — Vicensík, J. (red.): *Metodologické problémy vývinu vědeckých teorií.* Bratislava, Pravda 1981.

⁷ Když už se argumentuje historicky, není od věci připomenout, že didaktika (a vlastně i pedagogika) vznikla jako účelové funkční vědění učitele, tedy vědění o tom, co má či musí učitel vykonat, aby byl úspěšný. A právě metodika tvořila nejdůležitější část tohoto vědění, neboť se týkala hlavních prostředků, jež má učitel k dispozici a jež ovládá. Je to dodnes patrné z tzv. běžných pojmů, jak je uvádí A. Vinšálek: metodika, metodik, dále zejména metodický postup, metodický systém, metodické pole (?), metodický princip aj. (1; 718).

⁸ *Pedagogický slovník*, I. díl. Praha, SPN 1965.

⁹ Iljinová, T. A.: *Pedagogika*, Praha, SPN 1972.

¹⁰ Boldyrev, N. I.—Gončarov, N. K.—Jesipov, B. P.—Korolev, F. F.: *Pedagogika*. Bratislava, SPN 1975.

¹¹ Galla, K.—Sedlář, R. (red.): *Základy socialistické pedagogiky*. Praha, SPN 1983.

¹² Všeobecnou určenost vyučování a jeho specifickou konkrétnost jsme nedávno objasnili na stránkách *Pedagogiky*, srv. Sýkora, M.: *Podstata výchovy: teoreticko-metodologické aspekty vztahu výchovy a „okolností“*. *Pedagogika*, 36, 5, s. 511—528. Dalšími okolnostmi jsme se pak zabývali v práci uvedené pod odkazem 15.

¹³ Sýkora, M.: *Rozvíjející vyučování — koncepce vyučování socialistické společnosti*. *Pedagogika*, 37, 5, s. 541—663.

¹⁴ Velmi podstatnou se ukázala výzkumná otázka, jakou povahu mají ty rodové bytostné síly, k jejichž zpředmětnění v osobní síly určitého počtu lidských jedinců a později všech lidí muselo vzniknout vyučování — samostatná institucionální forma výchova. Srv. práci citovanou sub 15.

¹⁵ Vedle práce Sýkora, M.: *Obsah vzdělání a dynamika společenských přeměn*. Praha, SPN (v tisku), zejména práce Kolář, Z.—Sýkora, M.: *Úvod do obecné didaktiky*. Praha, SPN 1986.

¹⁶ Na tomto místě můžeme formulovat hypotézu o jisté zákonitosti: pokud obecná didaktika neplní uspokojivě své teoretické a metodologické funkce vzhledem ke svému předmětu — vyučování, musí specializovanější (konkrétnější, a tedy také i bohatší) vědní obory, zejména oborové a speciální didaktiky, tyto funkce suplovat. Tím ovšem vzniká nesoulad v řadě závažných otázek a snižuje se celková společenská účinnost této skupiny pedagogických a hraničních věd. Na druhé straně je třeba právě vzhledem k nezávislosti vývoje vyučování jako reálného společenského jevu na jakýchkoliv teoretických či teoreticko-empirických stanoviscích počítat s určitou dynamikou, s určitým napětím mezi jednotlivými disciplínami této skupiny věd. Odstraňování rozporů a protikladů je možné pouze na základě stále důkladnějšího a hlubšího upřesňování a využívání obecných metodologických principů, tj. marxismu-leninismu, dále pak na základě stále dokonalejšího vyjádření a hodnocení specifických pozic, z nichž jsou ta či ona stanoviska vyslovována.

Целью статьи является внести вклад в разработку некоторых основных теоретических и методологических вопросов, общих большой группе дидактических дисциплин. С одной стороны туда принадлежит общая дидактика а с другой стороны отраслевые и специальные дидактики. Объектом их совместного исследования является обучение – одна из основных форм воспитания. На этом объекте исследования отдельные дидактические дисциплины по разному определяют свой специфический предмет. Предмет отдельных дидактических дисциплин – на объекте (обучение) был определён при помощи многоступенчатой абстракции: общая дидактика исследует общие качества обучения «о себе». Общие и специфические дидактики занимаются такими качествами, которые присущи обучению как обучению определенной дисциплины или предмета. Для более точного определения предмета отраслевых и специальных дидактик была применена идейная модель интеракции обучения с определенной обла-

стью или формой общественной практики, в том числе и с соответствующей областью науки (дисциплины). При такой интеракции возникают специфические модификации свойств обучения «о себе» – и они должны приспособиться свойствам той области, с которой обучение находится в интеракции (или соответствующей области науки). И наоборот – эта область общественной практики и соответствующие области науки должны яко бы приобрести форму обучения, – и только потом, – формой обучения (как учебный предмет, т. е. обучение чему) они получают эффективные формативные качества.

Далее дана характеристика некоторых примечательных взаимозависимостей:

- отношение предмета дидактических дисциплин к т. наз. эмпирической целостности реального обучения,
- условия, влияющие на гомогенность дидактических теорий,
- отношение объекта исследования, предмета и соответствующей терминологии.

MILOSLAV SÝKORA

TO THE LIMITATION OF THE OBJECT OF GENERAL DIDACTICS, AND THE BRANCH AND SPECIFIC DIDACTICS

The goal of this study consists in contributing to the solving of some basic theoretical and methodological questions, which are common for a large group of didactic branches. The general didactics is one compound of that group, the others being the branch and the specific didactics. Their common research object is the teaching— one of the essential forms of education. Individual didactic disciplines limit their different and specific objects against this object of research. The object of individual didactic disciplines in the ob-

ject „teaching“ was destined by the help of a more-grades abstraction: in the field of general didactics general qualities of the teaching as such are explored. General and special didactics deal with those qualities that correspond to the teaching of a certain branch or school—subject. To make the destination of the branch and specific didactics more precise, an intellectual model of the interaction of the teaching with a certain field or form of the social practice was used, the corresponding scientific discipline including.

With such an interaction specific modifications of the teaching qualities often appear—those then must be adapted to the qualities of that branch the teaching is integrated with (eventually with the corresponding scientific branch). And on the contrary, this field of the social practice as well as the corresponding scientific fields must—as if—become a form of the teaching — only then—in the form of the teaching (as teaching subjects, that is the teaching of some-

thing) — they acquire the effective formative qualities.

Further on some interesting dependencies are characterized here:

- the relation of the object of didactic disciplines, and the so called empirical complexity of the actual teaching,
- conditions influencing the homogeneity of didactic theories,
- the relation of the research object, the teaching subject and an adequate terminology.