

Obecná didaktika
výběr textů ke studiu

(2021)

1 Didaktika jako disciplína pedagogiky: edukační realita v didaktických souvislostech

Didaktika jako věda a jako nástroj učitele	3
Je vůbec didaktika k něčemu?	3
Didaktika jako exaktní, anebo humanitní obor?	4
Proč některé národy nemají „didaktiku“?	4
Roztříštěnost didaktických koncepcí	5
Didaktika preskriptivní, deskriptivní, anebo normativní?	7
Empirické a hodnotové výpovědi	7
Deskriptivní a preskriptivní didaktika, klinický a technologický přístup	8
Jak může metodicky postupovat klinický obor?	9
Na důkazech založený přístup	9
Předmět didaktiky	11
Problémy předmětu didaktika	11
Didaktika ve struktuře vědního pole	13
Metody didaktických výzkumů	14

Didaktika jako věda a jako nástroj učitele¹

Eva Vyskočilová, Dominik Dvořák

Didaktika, prezentovaná v naší odborné pedagogické literatuře jako **teorie vzdělávání a vyučování**, není vnímána v jiných zemích stejně. V této kapitole v podstatě vysvětlujeme náš přístup ke zpracování této publikace.

Je vůbec didaktika k něčemu?

Ve slovnících se didaktika definuje stručně jako **teorie vyučování**. Školní didaktika by pak byla teorií školního vyučování. Zdánlivě zcela samozřejmě patří k učitelství a jeho studiu: učitel, škola a vyučování, to jsou skoro neodmyslitelné pojmy. Někdy je však užitečné i o zdánlivých samozřejmostech zapochybovat.

Zjišťujeme například, že existuje sílíci hnutí za nahrazení tradiční školní docházky jinou formou vzdělávání. I u nás se začíná např. šířit myšlenka vzdělávat děti doma, a tak na začátku školního roku 1998-1999 ohlásila média hrdě: *Prvních 55 dětí v Cechách se učí doma*. (*Respekt* IX., 39, 21. 9. 1998, s. 5) Noviny přehánějí — jako ve věci školství často —, i dříve se učily doma např. děti dlouhodobě nemocné. To však bylo chápáno jako nouzové řešení. Nyní je to, když jsou děti vyučovány rodiči, představováno jako lepší než školní docházka. A existují dokonce pedagogové, kteří očekávají nebo *požadují* zánik školy vůbec.

A jak je to s didaktikou? Jak moc si lidé tohoto oboru cení, jestliže mají pocit, že je úspěch, když *nemusí* učitelům – odborníkům s didaktickým školením – své děti svěřovat? Pro Spojené státy jsou k dispozici data, podle nichž děti vzdělávající se doma pravidelně předstihují své vrstevníky z veřejných i soukromých škol v testech vzdělávacích výsledků, přestože jejich rodiče nikdy nestudovali „teorii vyučování“ (NHERI, 1999).

Je tedy didaktika vůbec k něčemu? A jaká by didaktika měla být, aby byla učitelům (a jejich žákům) užitečná?

Lidé uvažují o tom, jak by se mělo vyučovat a vychovávat ve škole, už celá tisíciletí, a píšou o tom knihy nejméně 2500 let. Termín didaktika se užívá v našem smyslu skoro čtyři sta let. (Podrobně viz např. S. Švec, 1995, s. 9-60.) Jakými praktickými výsledky se však může za celá staletí vykázat? Regály pedagogických knihoven jsou plné knih o didaktických soustavách starých i nových, stojí tam spisy Komenského, Herbarta, Rousseaua, Pestalozziho, Montessoriové, Deweyho, Příhody, Froebela, Freinet, ... Co z nich může učitel použít?

A. S. Makarenko, jeden z největších pedagogů 20. století, vzpomíná na začátky svého působení mezi rizikovou mládeží takto:

„První měsíce nebyly pro mne a mé spolupracovníky jen měsíce zoufalství a bezmocného úsilí, byly to i měsíce hledání pravdy. Za celý svůj život jsem nepřečetl tolik pedagogické literatury. Pro mne hlavním výsledkem této četby byla pevná, avšak nevím proč nezlomná jistota, že v mých rukou není žádná věda a že žádná teorie neexistuje, že teorii je třeba vyvodit z celého souhrnu reálných jevů, probíhajících před mýma očima. Zpočátku jsem

¹ KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 17–18, 30–41.

ani tak nechápal, jako prostě viděl, že nepotřebuji knižní formule, kterých tak jako tak nemohu použít v praxi, ale že potřebuji okamžitou analýzu a okamžité jednání.”

Když si asi o půl století později vzal J. Piaget (1969, s. 11) za úkol, že zhodnotí vývoj výchovy a vyučování za uplynulých třicet let, zhrozil se disproporce mezi energií vynaloženou na výzkumy myšlení a usuzování dítěte a absencí jakýchkoliv jejich účinků na stav školské praxe. Ptal se, proč ministerstvo zdravotnictví nemusí určovat, co a jak mají lékaři dělat, na rozdíl od ministerstva školství. Proč existuje lékařská věda se svými svébytnými a státem široce podporovanými výzkumy, zatímco ministerstvo školství rozhoduje o principech, stejně jako o aplikacích?

Didaktika jako exaktní, anebo humanitní obor?

Víme už, že přes dlouhé dějiny didaktiky jsou její výsledky nejisté a mnohými považovány za neuspokojivé. Podívejme se teď ještě na to, proč takto pojmenovanou vědu v některých zemích vlastně neznají.

Proč některé národy nemají „didaktiku“?

Didaktika je pojem kontinentální Evropy, dokonce spíše středoevropský, např. britský slovník *Dictionary of Education* (1993) a řada dalších mezinárodních slovníků ho vůbec nezná. Nejde jen o rozdíl názvů. Zdá se, že jde o rozdíl celkového myšlenkového pojetí.

V Evropě pojem vzdělání vyrůstal historicky především z duchovních kořenů. V kontinentální, zejména německé vědě dlouho vládl názor, že jevy spojené s činností člověka – tedy jevy historické, sociální a kulturní, jsou zcela specifické a musí se zkoumat specifickou metodou, odlišnou od metody zkoumání jevů přírodních. „Z hlediska čistě pozitivistického je člověk nejtajemnější předmět, nejvíce svádějící vědce ze stopy.“ (P. Teilhard de Chardin) Proto i středoevropské pedagogické vědy pracovaly touto svébytnou, duchovněnou metodou, jejímž cílem bylo *porozumění* lidskému jednání. V tomto rámci se též rozvíjela především v německém jazykovém prostoru *die Didaktik*.

V Americe se zakládaly pedagogické vědy ve zcela jiné tradici – na tradičním anglosaském stanovisku pozitivistickém a empirickém a později pod silným vlivem pragmatismu. V této tradici se rozvinuly disciplíny označované *theory of curriculum and instruction*, *instructional science* nebo *instructional technology / design* (česky *technologie vzdělávání* nebo *pedagogické inženýrství*).

Ve skandinávských zemích se pokusil zhodnotit kontinentální didaktiku a anglosaský přístup z neutrální pozice Michael Uljens (1997) v tzv. reflexivní teorii školní didaktiky, kde výše zmíněný rozdíl vysvětluje takto: Školní didaktika představuje oblast výzkumu a tvoření teorií zaměřených na porozumění pedagogické praxi v institucionálních pedagogických prostředích řízených kolektivně přijatým kurikulem. Podle Uljense je základním rysem institucionalizovaného pedagogického procesu intencionální interakční proces „teaching–studying–learning“, který je historicky podmíněný a kulturně situovaný. Protože se vytvářené teorie vztahují k určitému institucionálnímu rámci a určitému kurikulu, které jsou spoluvytvářeny politickými faktory, nemohou vzniknout koncepty s obecnou platností, ale teorie platné pro daný region. To by znamenalo, že není možné vytvořit žádnou mezinárodní didaktiku, jen didaktiky platné pro určité země.

Parafrázujeme zde Langmeiera, Balcara a Špitze (2000):

- Zdůrazněním „přírodovědného“ hlediska vyniká význam toho, co učitel se žákem **činí**, aby známými nebo předpokládanými mechanismy dosáhl žádaných vzdělávacích účinků.
- Zdůrazněním „antropologického“ hlediska vyniká význam toho, jak učitel se žákem **sdílí** jeho životní situaci, aby mu svou odborně kvalifikovanou zúčastněností pomohl rozvinout jeho mysl, tělo, osobnost.

Hlavním tématem prvního pohledu je vyučování jako **činnost**; hlavním tématem druhého pohledu je **vztah**. V prvním významu jde o určitý **pracovní postup** (technologie), ve druhém o **osobní přístup**.

Vždy budou existovat didaktické proudy, které sice nebudou schopny formulovat exaktní tvrzení a hypotézy, které by uspokojily pochybujiícího vědce, které ale budou zapalovat srdce mladých i starých učitelů, probouzet v nich nadšení dělat věci ve prospěch jejich žáků nově a lépe. Vize mívá

větší motivační sílu než statistické hodnocení efektivity této vize. Nebezpečné by ovšem bylo, kdyby tvůrci „nových škol“ předem nárok exaktní vědy zkoumat jejich přístupy odmítli. (Srov. Průcha, 2001a; Kučerová, 1995.) – Viz též případová studie v této kapitole.

Vědec si musí vyjasnit svá filozofická východiska (paradigma, v jehož rámci se pohybuje). Podobně praktik (učitel) potřebuje reflektovat obecné cíle a hodnoty, které jsou rámcem jeho působení. V tom jsou mu filozoficky založené metody cenným nástrojem. Jádrem vědcovy práce je empirické studium reality, shromažďování fakt, konstrukce hypotéz o vztazích mezi nimi a ověřování těchto hypotéz. Jedním z velkých rizik didaktiky je, že by se místo vědy o vzdělávání mohla stát špatným filozofováním o vzdělávání. Na druhou stranu, i současná pozitivisticky orientovaná věda dokázala přijmout některé „rozumějící“, kvalitativní metody a užívá je v kombinaci s tradičními přístupy „měřícími“, kvantitativními.

Roztříštěnost didaktických koncepcí

Proč ale tato věda stále není schopna dát jednoznačnou odpověď na některé základní otázky? Proč vedle sebe stále existuje tolik rozdílných názorů?

Orientace v nových i starších teoriích, směrech, formách a metodách není vůbec jednoduchá. Mluví se o **malé kumulativnosti** věd o vzdělávání – na rozdíl od přírodních, technických nebo biomedicinských věd, kde jedni badatelé důsledně stavějí na objevech předchozích, přijímají je, nebo odmítají, užívají jednotné terminologie a metodologie. Pro didaktiku – jako pro další vědy o člověku a kultuře – je charakteristické, že jednotliví autoři vytvářejí vlastní „poznatkovou základnu“, často pro tutéž věc užívají odlišná pojmenování, anebo jeden termín znamená v různých teoriích různé věci.

Například pojem **integrované vyučování** může znamenat buď společné vyučování dětí zdravých a postižených, příp. jinak znevýhodněných; anebo vyučování, v němž se spojují poznatky obvykle předávané v různých vyučovacích předmětech. Ale integraci ve druhém smyslu jiní čeští autoři říkají **koncentrace**. Termín **decentrace** však neoznačuje členění učiva do předmětů, ale proces, jímž je žák schopen zaujmout v duchu stanovisko jiného člověka, překonat poznávací egocentrismus.

Nebo např. pojem **formální** se v české pedagogické literatuře užívá buď jako kritické označení vyučování soustřeďujícího se na učení nazpaměť jako protiklad vyučování, jemuž jde o porozumění a schopnost aplikace (Hejný a Kuřina, 2001); nebo může **formální** označovat naopak přístup, který klade důraz nikoli na zvládnutí poznatků, ale na rozvíjení osobnosti žáka (Skalková, 1999); anebo může popisovat každé vzdělání, které bylo získáno ve vzdělávací instituci (*Pedagogický slovník*).

Petrusek (2000) nás upozorňuje, že jednou z charakteristik poznání v sociálních vědách je i jeho **vysoká personalizovanost**. Zatímco v přírodních vědách, a ještě více v technologii poznatky vstupují do obecného užívání jako samozřejmé a jejich tvůrci a zakladatelé jsou zapomenuti (víte, kdo sestrojil automatickou pračku, vyrobil první integrovaný obvod, acylpyrin?), v sociálních vědách jsou trvale spojeny s osobnostmi svých tvůrců a zastánců: metoda Montessoriové, zásady Komenského, Kellerův plán...

Základy didaktiky jistě tvořili velikáni, kteří koncipovali teorie, sami podle nich zakládali a řídili školy, psali učebnice pro žáky i příručky pro učitele, prováděli experimenty a vyhodnocovali je apod. Hrdinové pedagogických poém, J. J. Rousseau, A. S. Makarenko, A. S. Neil a mnozí další mohou zapálit naše srdce pro lásku k dětem i k vědění. Otázkou ale je, zda didaktika, pokud chce být vědou, může být i nadále polem pro podobné osamělé hrdiny, nebo zda se musí stát normálním vědním oborem, kde zvládnutí nejnovějšího poznání vyžaduje týmovou práci specializovaných institucí. Kromě nadšení a lásky k dětem je nutná metodologická kázeň badatele.

To, že poznatky didaktiky „jsou vyjádřeny v různých formálních stylech či jazykových diskurzích a mají odlišné tematické dominanty“ (Petrusek, 2000), ztěžuje sjednocení informací publikovaných různými autory, jejich srovnání.

Někdo se rozhodne svůj názor na vyučování publikovat v odborném článku a vystavit ho tak nejdříve kritické diskusi a přezkoumání jiných vědců; jiný autor ho nabídne rovnou učitelům v praxi a ještě jiný uveřejní manifest v denním tisku, kterým se obrátí na rodiče, politiky a vůbec celý svět. Tento poslední přístup může být dosti zrádný. Mediálně zdatný reformátor může dostatečně často vystupovat na setkáních učitelů a psát do učitelského tisku o skvělých přednostech své „metody X“. Záhy vstoupí do povědomí, a když bude chtít redaktor denního tisku nebo televize uveřejnit článek

o nových přístupech ve školství, zajede udělat reportáž do jeho třídy. Postupně se tak vytvoří v širší veřejnosti povědomí, že správnou cestou reformy školy je „metoda X“, aniž by někdy někdo nezávisle prokázal, že opravdu vede např. k lepším vzdělávacím výsledkům v jiných školách nebo i ve škole původní. Proces výroby mediální hvězdy a proces tvorby vědeckého poznatku nebo přínosné inovace není totéž.

V kontinentální Evropě byla tradičním domovem pedagogických věd katedra filozofie. To předurčilo na dlouhou dobu, že jak metody, tak obsahy pedagogického bádání byly převzaty z oblasti humanitních disciplín, kde jsou hranice vědy velmi neostře:

„Přírodovědec bývá leckdy překvapen, co se zde ještě považuje za vědu, jaká argumentace se zde ještě někdy považuje za vědeckou. Mnohdy se v humanitních vědách neargumentuje vůbec, pouze se rozvíjí nějaká myšlenka.“ (Beneš, 2001)

Bohatost historických tradic vede k tomu, že „vědec“ už vůbec nemusí zkoumat realitu vyučování – stačí mu číst a reinterpretovat názory jeho předchůdců. Taková didaktika nepotřebuje školu, ale škola a učitelé mají rovněž dojem, že nepotřebují takové badatele v didaktice.

Navíc postmoderní myšlení zdůrazňuje, že vědec nikdy není nezaujatý. Čím více se nějaká oblast vědy dotýká lidských záležitostí, tím spíše se mohou fakta dostat do konfliktu s tradicemi a vírami. Při zkoumání procesů ve společnosti mají badatelé své vlastní preference, zájmy, hodnoty, nepřináší neutrální, objektivní poznání (Spring, 1994). I soukromé zájmy badatelů stojí v cestě objektivnímu poznávání vzdělávacích procesů. (Například čeští badatelé, kteří zastávali vedoucí pozice v období normalizace a spolupodíleli se jak na řízení pedagogické vědy, tak na změnách ve školství, ve svých současných pracích o tomto období prakticky mlčí, přestože jeho analýza je pro porozumění dnešní situaci našeho školství zásadní.) Didaktika je dílem konkrétních lidí s jejich přednostmi a nedostatky, silnými a slabými stránkami, zájmy a potřebami.

Nelze ovšem vinu za tento stav přičítat jen badatelům. Jevy sociální reality, k nimž vzdělávání patří, jsou obtížně uchopitelné, kulturně podmíněné, vždy jsou „dotvářeny“ interpretací pozorovatele. Poznání v sociálních vědách – i vědách o vzdělávání – se obtížněji zbavuje omylů i proto, že míváme tendenci soustředit se jen na některý z faktorů, jen na krátkodobé výsledky, a přehlížet efekty dlouhodobé.

I psychologie učení se podle J. S. Brunera (1964) začala příliš zabývat laboratorními experimenty, které jsou orientovány na podrobné zkoumání krátkodobých výsledků, a nezajímá se o dlouhodobé procesy a efekty, jež jsou však pro posouzení školního vzdělávání klíčové. Přitom např. dlouhodobé důsledky reformy vzdělávání se projeví někdy až s odstupem generace, tedy i po desítkách let. Pokusů, které by probíhaly po tak dlouhou dobu, je pochopitelně minimum. Podobně se reformátoři často nadchnou pro změny ve školství na základě jejich přínosu pouze pro některou část cílové skupiny, přičemž nevýhody v delším časovém měřítku nebo pro jinou skupinu dětí se zamlčí nebo přehlédnou.

V pokusu prováděném na jedné americké střední škole (Knirk, Gustafson, 1986, s. 46) byli studenti v hodinách občanské výchovy po celé pololetí rozděleni do tří skupin: Jedna byla vyučována tradičním způsobem – výklad učitele, práce s učebnicí, diskuse v hodinách apod. Druhé dvě skupiny pracovaly alternativními metodami, např. podle individuálních dohod mezi učitelem, s velkým množstvím samostudia, účastnily se praxí v různých úřadech, práce v obci aj. Všechny tři skupiny byly v průběhu pololetí opakovaně zkoušeny ze stejných otázek odpovídajících učivu v učebnici. Žáci vyučovaní tradičním způsobem měli lepší výsledky v prvním období po začátku pokusu, pak je žáci z alternativních skupin předběhli. V deseti testech z dvanácti obě experimentální skupiny předstihly kontrolní skupinu. Na základě toho bychom mohli formulovat hypotézu, že tradiční metody jsou oblíbeny proto, že vedou rychle k viditelným výsledkům, i když alternativní přístupy by z dlouhodobého hlediska přinesly výsledky lepší.

Zdánlivě nepřiliš ambiciózní požadavek J. Průchy (1997, s. 41), aby se pedagogické obory staly prostě stejnou „normální vědou“, jakou je fyzika nebo biologie, je zde klíčový. Západní kultura nevytvořila žádný efektivnější systém, než je empirická věda. Základním principem je usilovat o to, aby se při studiu vyučování postupovalo podle „pravidel hry“ vědecké komunity.

Didaktika preskriptivní, deskriptivní, anebo normativní?

Vysvětlili jsme, že jedním z důvodů neuspokojivého stavu didaktiky a dalších věd o vzdělávání je složitost sociální reality. Za další důvod někteří autoři považují to, že se tyto obory příliš soustředily na předepisování jakýchsi ideálů nebo sestavování závazných předpisů (*preskriptů*) – tedy že převládlo *preskriptivní* pojetí pedagogických věd, nemající oporu v odpovídajícím popisu (*deskripci*) a vysvětlení (*explanaci*) reálného stavu ve třídách, školách, vzdělávacím systému (Průcha, 1997). To je konstatování pravdivé a závažné: bez opory v přesném poznání skutečnosti jsou všechny úvahy o ideálních cílech a postupech jejich dosažení pochybné, málo účinné nebo přímo zavádějící.

Také Stallmann (1991) soudí, že se v poslední době obrátil vztah mezi tzv. obecnou a praktickou pedagogikou, mohli bychom říci i mezi obecnou didaktikou a didaktikami oborovými nebo didaktikami jednotlivých typů škol. Dříve se pěstovala obecná pedagogika nebo obecná didaktika, jež měly stanovit cíle a hlavní zásady vzdělávání, většinou opírající se o nějaký ideál lidské dokonalosti a vzdělanosti. Pak už šlo „jen“ o to najít metody, kterými by se tento ideál realizoval – to měl být úkol dílčích, praktických pododborů. Tento přístup měl hned dvě slabiny:

1. Popis vzdělávacího ideálu byl zpravidla podložen nějakou ideologií (náboženskou, politickou). V moderní pluralitní společnosti se ale málokdy daří dosáhnout shody prakticky všech občanů o hodnotových otázkách, protože neexistuje obecně přijímaná ideologie.
2. „Teorie a praxe nejsou ve výchově v takovém vzájemném vztahu, aby praxe uskutečnila, co si teorie vymyslí, nýbrž teorie reflektuje výchovu, spíše praxi sleduje a doprovází, místo aby ji normovala.“ (Stallmann, 1991)

Dnes se **oborové didaktiky** (dříve metodiky předmětů nebo speciální didaktiky) stávají významným inspiračním zdrojem obecné didaktiky (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek, 2000). Koncipují se nikoli jako aplikace obecné didaktiky, ale jako interdisciplinární vědy, integrující jak vědy o vzdělávání, tak příslušné vědní obory a zkoumající nejen procesy učení a vyučování určitému předmětu, ale i procesy vytváření poznatků příslušného oboru a jejich roli a „život“ ve společnosti.

Empirické a hodnotové výpovědi

Je třeba blíže osvětlit i to, jaký je vztah výpovědi o obecných žádoucích cílech, tj. hodnotových soudů, a výpovědi popisujících a vysvětlujících realitu, tj. empirických soudů (viz např. Dahl, 2001). Hodnotovými soudy si odpovídáme na otázky typu *K čemu by školy měly vychovávat děti*. K empirickým soudům vedou odpovědi na takové otázky jako *Jaké jsou možnosti učitele při ovlivňování osobnosti žáka* nebo *Jaké budou pravděpodobné důsledky toho, že se škola více zaměří na výchovné cíle, a nikoli na cíle vzdělávací v užším smyslu slova?*

To se zdá zřejmé. Rozlišujeme opravdu věci reálné a věci ideální, když mluvíme o škole – a rozlišují to vždy i odborníci?

Například v didaktice se tradičně uplatňuje tzv. *zásada individuálního přístupu k žákům*, která říká, že by měl učitel dobře znát individuální zvláštnosti žáků a přizpůsobovat jim svou práci. Na druhou stranu jeden výzkum (Průcha, 1997, s. 320) ukázal, že učitel druhého stupně české základní školy vyučoval průměrně 226 žáků. Lze si jen sotva představit člověka, který dobře zná individuální zvláštnosti více než dvou set dětí. První soud je vyjádřením hodnotového postoje: *Myslíme si, že každý žák je jedinečná lidská bytost, jež si zaslouhuje být takto chápána, a bylo by krásné, kdyby mu škola dokázala vytvořit optimální podmínky pro učení odpovídající jeho potřebám*. V tomto *normativním* pojetí se „zásadou individuálního přístupu“ lze jistě souhlasit. Pokud by však byla chápána jako konstatování stavu, jako výpověď o tom, jak to ve škole chodí nebo brzy chodit bude, jako empirický soud, pravděpodobně bychom se mylili.

Jako nezbytné se tedy jeví, aby se odlišovaly:

1. **otázky empirické**, které může a má řešit komunita odborníků-vědců metodami charakteristickými pro tvorbu vědeckého poznání;
2. **otázky stavovské**, které má řešit komunita odborníků-praktiků prostřednictvím stavovských orgánů (např. etický kodex učitelského povolání a konkrétní sporné případy, kritéria pro výkon povolání);

3. **otázky politické a hodnotové**, které jsou předmětem diskuse politické reprezentace celého národa, odborových centrál, zaměstnavatelských svazů, občanských sdružení, církví apod. (např. diskuse o základních cílech vzdělání, o zdrojích pro jeho financování).

Německý pedagog W. Brezinka (1996) ukazuje, jak by k řešení neempirických, hodnotových otázek mohla přispět **filozofie výchovy**. Rozhodně však cíle vzdělávání nelze stanovit bez účasti rodičů žáků, jejich budoucích zaměstnavatelů a v rostoucí míře žáků samých.

Deskriptivní a preskriptivní didaktika, klinický a technologický přístup

Hodnotové soudy o vzdělávání a školství jsou tedy předmětem zájmu filozofů výchovy nebo tvůrců vzdělávací politiky. Základnou didaktiky však musí být výpovědi empirické, popis reálné podoby školy, pojmenování jednotlivých faktorů, které nejvíce určují průběh a výsledky výuky, a nalezení vztahů mezi těmito faktory. O tomto pojetí vědy najde český čtenář podrobné poučení v práci J. Průchy (1997, 2002).

Stačí však, aby didaktika pouze popisovala průběh reálných procesů vyučování, a zdržela se jakýchkoli rad a doporučení učitelů? Je to nutné v zájmu její vědeckosti? A je vůbec přijatelné, aby např. v situaci, kdy je tolik dětí ve škole ohroženo šikanou, vědec tyto problémy jen objektivně popisoval, ale nesnažil se je ovlivňovat? Nečekáme od didaktiky přece jenom více?

V „čisté“ vědě se skutečně snažíme najít takové výpovědi o realitě, které jsou co nejobecnější. Cílem badatele v pedagogické psychologii je např. vytvořit teorii motivace k učení, která by platila pro děti i dospělé, vyučovací předměty apod. To ale není adekvátní popis práce učitele – ani inženýra nebo lékaře. Ti všichni řeší opačně formulované problémy, postupují od obecného k jedinečnému. Učitel se ptá: *Která z mnoha psychologických teorií motivace nebo pozornosti mi pomůže, když potřebujeme na začátku hodiny matematiky získat pozornost žáků, kteří se právě vrátili z tělocviku? A jak řešit problémy s pozorností a motivací hyperaktivního žáka Tomáše?*

Učitel je ve stejné situaci jako lékař, který má před sebou konkrétního pacienta a chce mu s aplikací vší znalosti vědy pomoci. Práci lékaře u lůžka pacienta označujeme jako **klinickou** (z řeckého *kliné*, lehátko).

V „klinické praxi“ se snažíme vybrat z různých teorií tu, která nám nejlépe pomůže vyřešit zcela konkrétní problém. Není čas provést rozsáhlý výzkum, je nutno **jednat** teď – poučeně, odpovědně, ale rychle. Zatímco „vědecký“ přístup směřuje od konkrétní situace ke zobecnění, „klinický“ přístup zvažuje různé teorie a modely vytvořené „čistou“ vědou a vybírá, který z nich použít v konkrétním případě. Úsilí učitele právě takto směřuje k jednání v konkrétní situaci ve prospěch jednotlivce nebo třídy.

Didaktika jako věda o vyučování by tedy možná mohla být budována podobně jako klinická medicína. Někdy se proto rozlišuje, zda jsou poznatky čisté vědy „statisticky významné“ (např. empirickým výzkumem se zjistilo, že z hlediska statistické analýzy je postup B o něco málo, ale prokazatelně účinnější než postup A); anebo zda jsou i „klinicky významné“: postup B sice může vést k lepším výsledkům vyučování, ale je o tolik náročnější na přípravu, čas učitele, že dosažitelné drobné zlepšení neospravedlní obtíže spojené se zaváděním do praxe – rozdíl mezi postupy A a B není klinicky významný.

Vedle termínu *klinický přístup* se zejména v amerických vědách o vzdělávání setkáváme s termínem **technologie vyučování** (*instructional technology*). Pokud by ho užil někdo u nás, pravděpodobně bychom si představili použití „moderních technologií“ pro účely vyučování. Jeho chápání by však mělo být – jak jsme viděli – daleko širší.

Co je vlastně technologie? Lidská společnost pro své zachování a svůj rozvoj potřebuje naplňovat stále řadu potřeb: získávat potraviny nebo energii, poskytovat zdravotní péči nebo obranu, vzdělávat děti i dospělé. Pro plnění každého z těchto úkolů se ve společnosti hromadí dovednosti, zlepšují nástroje, píšou knihy... Pokud zajišťování některé z potřeb dosáhlo takové úrovně, že činnost kvalifikovaných pracovníků užívajících specializovaných znalostí a dovedností vede trvale a se značnou dávkou spolehlivosti k žádoucím výsledkům, mluvíme o technologii. Za rozhodující se při tom považuje reprodukovatelnost – fakt, že „to funguje“ opakovaně. (Haney a Ullmer, 1980) **Technologie je aplikace vědou získaných a ověřených poznatků pro řešení praktických problémů.** (Knirk, Gustafson, 1986)

Lidstvo může postupovat ve svém vývoji jen díky tomu, že nemusí objevovat vše znovu od začátku, že přebírá spolehlivé, fungující, osvědčené návody, jak zajišťovat důležité potřeby. V tom smyslu učitelé potřebují získat nejen popis edukační reality, ale i vodítka, jak jednat. Didaktika jim nemůže odepřít preskriptivní výpovědi.

Původně řecký termín *techné* označoval schopnost či dovednost řešit problémovou situaci určitého typu, specifickou znalost. Technologické myšlení není zásadně odlišné od myšlení a usuzování vědeckého.

„Technologické myšlení je však mnohem výrazněji (...) nuceno spojovat myšlení, usuzování a hodnocení, spojovat znalosti a hodnoty, brát v úvahu vazby myšlení, rozhodování a vlastní činnosti a uvažovat ve variantách. Perspektivní tendence v tomto myšlení pak stimulují to, co lze obecně charakterizovat jako „překračování horizontů“, a to horizontů současné situace, možných vývojových trajektorií, a tedy (...) možných, i když někdy jen málo pravděpodobných dopadů, možných rizik a také negativních vlivů na „lidské osudy“ (Tondl, 1998, s. 11).

Znalosti „jak na to“ (technologické vědění) jsou tedy vždy propojeny se znalostmi „jak to je“ (základní výzkum, deskriptivní věda) i s názory a vírou „jak to má být“ (hodnotový systém).

Jak může metodicky postupovat klinický obor?

Nepříliš utěšený stav pedagogických věd, který jsme v této kapitole připomněli, souvisí možná s tím, že se tyto obory snaží technologické informace – „jak na to“ – poskytovat, ale nemají zcela jasno o kritériích, podle nichž s poznatky tohoto druhu vlastně pracovat. Metodologie vědy je často lépe rozpracována pro deskriptivní výzkum. Například fyzika nebo chemie dosáhly velkých úspěchů díky metodě založené na experimentálním ověřování svých teorií. Základní myšlenkou experimentu je srovnávat vliv změn jednoho faktoru za podmínky, že všechny ostatní faktory jsou stejné, standardizované. V oblasti sociálních věd je takový experiment velice obtížný, někdy snad i nemožný, jak jsme ukázali výše. Projevuje se zde vysoká komplexnost jevů, počet faktorů ve hře je obrovský – už jen to, že žádní dva žáci nebo učitelé nejsou stejní. To v mnoha situacích prakticky znemožňuje dosáhnout opakovatelnosti, rozumné jistoty, že to, co fungovalo v jednom případě, bude fungovat v jiném, v což může doufat např. inženýr, který pracuje s neživými materiály, nebo mikrobiolog, který zkoumá relativně jednoduché organismy.

Podobná nejistota provází i každodenní práci učitele nebo ředitele. Ředitel se může ptát: Podle kterého z několika vzdělávacích programů má naše škola učit? Učitel si může klást otázky: Je pravda, že známkování poškozuje děti? Někdo doporučuje soutěže mezi žáky jako motivační prostředek, jiný je odmítá – co tedy mám dělat? Každý odborník, jemuž jsou svěřeni druzí lidé, by měl v jejich prospěch využít nejlepší metody a prostředky, jež jsou dostupné. Jak je ale poznat? Jak se rozhodovat, když ani věda nemá vždycky jasno?

Na důkazech založený přístup

V pomáhajících profesích (viz kapitola 3) se v současnosti doporučuje princip rozhodování opřeného o důkazy (*evidence based* – viz Baštecká, 2001; McNamara, 2001).

Na důkazech založený přístup je pečlivé, uvědomělé a kritické užívání současných nejlepších vědeckých poznatků při rozhodování o postupu v konkrétních případech. Znamená požadavek, aby odborník při rozhodování o postupech své práce v konkrétních případech porovnával vlastní praktickou zkušenost s informacemi zjištěnými systematickým výzkumem. Tyto informace se nacházejí především v odborných publikacích vycházejících ze základního i aplikovaného výzkumu.

Jde vlastně o schopnost odpovědět na otázku *Proč to tak děláte*. Na důkazech založený přístup znamená, že učitel může říci: *Na základě různých výzkumů, které vám rád ukážu, i na základě své dosavadní zkušenosti odůvodněně soudím, že to je v tomto případě nejlepší způsob, jak to dělat.*

Pokud si tedy nejste jisti, že v některé oblasti vaší pedagogické práce je třeba běžná praxe ve vaší škole v pořádku, měli byste začít tím, že si opatříte k danému tématu nějakou odbornou literaturu.

Ovšem ne každá knížka nebo každý časopis jsou v takovém případě důvěryhodným zdrojem informací. Vychází řada publikací, jejichž cílem je propagovat nejrůznější metody, pomůcky apod., nikoli objektivně je porovnávat s odlišnými přístupy. Zvlášť kriticky je třeba studovat texty, jejichž autor je zároveň tvůrcem metody nebo distributorem pomůcky. Nebezpečí jednostrannosti se lze vyhnout následujícími postupy:

- **Systematický přehled literatury** (*systematic review*) – shromáždíme z odborných časopisů, monografií, elektronických databází apod. zprávy o výsledcích výzkumů k danému tématu, kriticky je posoudíme a na jejich základě formulujeme závěry o tom, který postup je na základě současného stavu vědy nejlepší. (Za samozřejmé se považuje číst při tom alespoň v jednom světovém jazyce.)
- **Metaanalýza** je kvantitativním postupem, jak pomocí statistických metod sloučit výsledky získané v řadě nezávislých studií, obvykle publikovaných v odborné literatuře. Je vhodná např. ke zjišťování účinnosti nových metod vyučování. Bere v úvahu i to, s jak velkými vzorky jednotliví výzkumníci pracovali apod.

Na důkazech založený přístup bere vážně nejen to, co se píše v literatuře, ale i zkušenost konkrétního učitele, který má činit rozhodnutí. Ovšem i jeho může zvyk, nebo naopak nadšení pro novou metodu klamat. Upřesnit své dojmy může metodou **akčního výzkumu**.

Jde při něm o to co nejpřesněji zjistit, co se stane, když ve vyučování něco změníte. Podobá se experimentu prováděnému výzkumníkem, od něž se liší hlavně cílem. Nejde při něm o to formulovat teorii, ale naopak změnit praxi. Akční výzkum spočívá např. v tom, že učitel zkusí ve vyučování nové uspořádání učebny a pak provede co nejpřesnější srovnání, zda tato změna vedla ke zlepšení situace. (Viz též příklad na s. 106.)

Je zřejmé, že dnes nemůže sledovat všechny nové vědecké poznatky týkající se určité oblasti ani člověk, který třeba na pedagogické fakultě „bádá na plný úvazek“, a tím méně učitel v praxi. V různých „pomáhajících profesích“ (lékařství, sociální práci, psychoterapii...) se proto skupiny odborníků snaží formulovat na základě prostudované literatury i vlastních zkušeností určitý **konsenzus**, co je pro danou situaci nejlepší postup, který může mít formu **doporučených postupů** (*guidelines*), tedy praktických návodů, jak účelně postupovat, nebo **standardů**. O standardizaci učitelské profese budeme mluvit ještě v dalších částech knihy.

Přes značný pokrok v metodologii je didaktika stále ještě nepřehledným polem teorií, pojmů a tvrzení. Proto se řada autorů snaží vyjasnit vnitřní, obsahový poměr mezi různými didaktickými teoriemi. Někdy různé teorie vlastně mluví o tomtéž, jenom k tomu užívají různou terminologii (duplicita), jindy pro jednu věc doporučují jako optimální různé postupy (rozpor), někdy se zaměřují na různé aspekty problému a nabízejí pro ně různá řešení (vzájemně se doplňují a lze na jejich základě vytvořit i obecnější teorii pokrývající širší okruh aspektů, integrovat je).

Jakmile porozumíme vztahům mezi různými teoriemi, můžeme se pokusit roztřídit je do skupin, vytvořit klasifikaci didaktických teorií a modelů. Nejspíš se v době své praxe budete trvale setkávat s novými metodami, o nichž vám bude někdo tvrdit, že jsou těmi zaručeně nej správnějšími vyučovacími metodami. Znalost dobré klasifikace umožňuje v takové situaci poznat, že „nová“ metoda je obvykle jen variantou jiné, již dříve rozpracované metody. Zařazení např. projektové výuky nebo kooperativního učení do obecnější skupiny předem umožní odhadnout, v čem budou asi její silné a slabé stránky. Schopnost zobecňovat, myslet v pojmech a kategoriích, nás osvobozuje od uvíznutí v moři fakt a okamžitých mód a nápadů, umožňuje nám pracovat koncepčně a „vyhmátnout“ to podstatné.

Shrnutí tří přístupů k didaktice podává tabulka 1.1.

Tab. 1.1 Různá pojetí didaktiky

Pojetí didaktiky	Předmět zájmu
normativní	cíle, hodnoty (normy), jichž má být vzděláváním dosaženo na základě buď ideálu, nebo shody většiny (normální ve druhém smyslu je to, co je většinové)
preskriptivní	metody a postupy, jimiž má učitel pracovat, zásady, které má dodržovat
deskriptivní	vlastnosti aktérů vyučování; reálně dosahované efekty (žádoucí i nežádoucí); v praxi užívané postupy (efektivní i neefektivní)

Předmět didaktiky²

Jarmila Skalková

Problémy předmětu didaktika

Slovo **didaktika** je řeckého původu. *Didaskein* znamená učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat, dokazovat.

Ve speciálně pedagogickém smyslu se začal užívat tento termín až v 17. století. V té době se objevovaly snahy o encyklopedické vzdělávání. Přitom se ukazovalo, že je obtížné zvládnout veškeré tehdejší vědění. To podněcovalo tvořivé myšlení o způsobech jeho podání. Jako pedagogický termín slovo „didaktický“ použil v 17. století W. Ratke (1571–1635). Označoval jím cestu učení. Slovo „didaktika“ se překládalo jako umění vyučovat. J. A. Komenský (1592–1670) ve svém známém díle *Didaktika velká* (1657) chápe didaktiku jako „všeobecné umění, jak naučit všechny všemu“. Pojímá pojem didaktika široce a zahrnuje do něj obecné otázky cíle a úkolů výchovy, otázky obsahu vzdělání, mravní, náboženské a tělesné výchovy, vyučovací zásady i vyučovací metody, teorii školy i organizaci školské soustavy. Jde vlastně o veškerou nauku o výchově, která dnes tvoří předmět celé pedagogiky. V soustavných dílech o výchově mládeže se začala v první polovině 19. století vyčleňovat speciální část, kde se systematicky vykládaly otázky teorie vyučování (J. J. Pestalozzi, 1790–1860; F. W. A. Diesterweg, 1790–1866; J. F. Herbart, 1776–1841). Tento oddíl pedagogiky se nazýval didaktikou a pěstoval se jako relativně samostatná součást pedagogiky.

V průběhu historického, sociálně-ekonomického i kulturního vývoje společnosti se měnily požadavky na výchovu a vzdělávání i jejich funkce. Spolu s tím se měnil i obsah pojmu didaktika. Rozličná byla i filozofická a psychologická východiska, o něž se výklad didaktické problematiky opíral. Ani v současné době neexistuje obecně přijímaná definice.

Uvedeme základní vymezení, která se postupně vytvořila v minulosti a s nimiž se setkáváme do současnosti.

Didaktiku jako umění vyučovat chápali už např. W. Ratke a J. A. Komenský.

Didaktiku jako teorii vyučování objasňoval J. F. Herbart a herbartovci. Přitom J. F. Herbart zdůrazňoval roli vyučování i jako výchovného činitele a zavedl termín „výchovné vyučování“. Didaktika byla v tomto smyslu součástí pedagogiky. U nás G. A. Lindner (1828–1887) charakterizoval didaktiku jako **vědu vyučovatelskou a umění vyučovací** (*Všeobecné vyučovatelství*). O. Chlup (1875–1965) vysvětluje pojem didaktika ve smyslu teorie vyučování.³

Didaktiku jako teorii vzdělání označuje O. Willmann. Podobně v návaznosti na tuto koncepci představitelé směru nazývaného duchovědná pedagogika (H. Nohl, E. Weniger, W. Klafki) chápou didaktiku jako obecnou teorii vzdělání. Dané pojetí soustřeďuje svou pozornost na obsahové stránky. Tento výklad je kritizován proudy, které spojují didaktiku především s empirickými výzkumy procesů učení a vyučování. Zužují její předmět tím, že do pozadí ustupují stránky obsahové. Definují **didaktiku jako teorii učení a vyučování** (P. Heimann, W. Schulz).

V některých proudech pedagogického myšlení se pojem didaktika nepoužíval nebo se vyskytoval jen velmi zřídka. Tak např. v reformním pedagogickém hnutí prvních desetiletí 20. století vzniklo mnoho návrhů, modelů, koncepcí, které měly didaktický charakter (daltonský plán a projektové vyučování, skupinové vyučování). Tyto směry velmi intenzivně rozvíjely různé aspekty problematiky učení a vyučování. Nepocitovaly však potřebu zabývat se teoretickými analýzami předmětu, funkce a struktury didaktiky, nerozvíjely problematiku jejího systému.

² SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007, s. 13–24, 118–119.

³ Chlup, O., Kubálek, J., Uher, J.: *Pedagogická encyklopedie*. Díl I. Praha 1938, heslo didaktika.

V teoretické reflexi této předmětné oblasti se promítaly do značné míry i rozličné tradice a sociálně-kulturní podmínky zeměpisně rozdílných oblastí světa. Tento různý kontext se projevil i pojmově a terminologicky v evropském kontinentálním a anglosaském pedagogickém myšlení.

Na rozdíl od evropské tradice i současnosti se v anglofonní oblasti termín didaktika nestal součástí systému pedagogických pojmů. Není také uveden v reprezentativní Mezinárodní encyklopedii výchovy.⁴ To ovšem neznamená, že by se o daném předmětu skutečnosti nerozvíjela teoretická reflexe. Děje se tak ale v jiném pojmovém systému.

Ukazuje se tedy, že termín a pojem didaktiky jako vědní disciplíny, jež je chápána jako součást pedagogiky, je evropské provenience a má evropskou tradici. Není však univerzálně přijímaným a uplatňovaným pojmem. Tento případ představuje dva odlišné kulturní vzorce rozvoje teoretické reflexe o téže skutečnosti. V posledních desetiletích lze ovšem zaznamenat tendence sblížování obou systémů (L. S. Shulman, P. Kansanen, S. Štech aj.).

Daná učebnice poskytuje systém výkladu, který je těsně spjat s potřebami školských institucí (didaktika školní). Nepokrývá tedy didaktické pole v plné šíři. Učebnice stojí na stanovisku, že povahu didaktických jevů nevyjadřuje náležitě ani redukce didaktiky pouze na vědu o metodách vyučování či procesu učení, nevyjadřuje ji ani interpretace pouze jako vědy o vzdělávacím obsahu. **Didaktický proces nelze vysvětlit bez zřetele k jeho obsahu, a naopak, funkci obsahu nelze vyjádřit bez jeho začlenění do procesu učení a vyučování.**

Didaktiku (obecnou didaktiku) vymezujeme jako **teorii vzdělávání a vyučování**. Zabývá se problematikou 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.

V čem spočívá povaha **vyučování**? Vyučování představuje specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům. Vyjádřit jej v jeho celistvosti a dynamice vyžaduje provést analýzu základního systému vnitřních vztahů, které jsou vzájemně propojeny a vzájemně se ovlivňují. Východiskem systémové analýzy vyučovacího procesu je postžení vztahů mezi jeho nej důležitějšími komponentami. A to jsou:

- cíle procesu vyučování,
- obsah (učivo),
- součinnost učitele a žáků,
- metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se používá,
- podmínky, za nichž proces vyučování probíhá.

Působení vzájemných vztahů mezi těmito komponentami se projevuje v dynamice vyučovacího procesu. Společná činnost učitele a žáků je naplněna obsahem a směřuje k určitému cíli. Obsahové a procesuální stránky jsou vnitřně spjaté a vzájemně se ovlivňují. Ve vztahu učitele a žáka se žák uplatňuje jako aktivní subjekt, charakterizující se potřebou seberealizace a seberozvoje, což se promítá do obsahu i metod vyučování. Pro výsledky je důležitý cíl a charakter procesů, jejichž prostřednictvím se dospívá ke konečným výsledkům. Sama tato struktura ovšem není izolována, jak již bylo zdůrazněno, od širších podmínek a souvislostí, v nichž vyučování probíhá. Tím se překonávají jednostranné koncepce, které se orientují buď především na učitele,⁵ či na učivo, nebo jednostranně akcentují pozici žáka.

V posledních letech se začalo používat termínu **výuka a vyučování** ve dvou jemně odlišených významech. Pojmu **vyučování** se připisuje význam „činnosti učitele“. Naproti tomu pojmem **výuka** se označuje spolupráce učitele a žáků. Vzhledem k vymezení povahy vyučování, jak je používá tato učebnice (kde jde vždy o součinnost), nepokládám za potřebné rozlišovat oba pojmy. Užívám je proto v podstatě synonymicky. Pokud jde o to, více zdůraznit činnost učitele či činnost žáka, vyplývá tento akcent z kontextu. V tomto pojetí jsou také běžné obraty jako vyučovací předmět, vyučovací metody, vyučovací proces, vyučovací stroje, vyučovací styly apod.

V systému vztahů vyučování probíhají procesy **učení** žáků.

⁴ Husén, Th., Postlethwaite, T. N. (ed.): The International Encyclopedia of Education. Oxford - New York 1985.

⁵ Např. vymezení pojmu vyučování, které obsahuje *Pedagogický thesaurus* UNESCO, má na mysli především činnost učitele, když uvádí: „Vyučování je jednání vedoucí k vytváření učebních situací za účelem sdělování poznatků, stimulování procesů myšlení a podněcování osobnostního vývoje.“

Jde o soubor procesů, kterými si žáci osvojují specifické získané dispozice jako předpoklady pro lidské činnosti (zejména vědomosti, dovednosti, návyky a postoje), rozvíjejí se psychické procesy, stavy a vlastnosti (zejména schopnosti a rysy charakteru).

Také pro učitele je vyučování složitý a náročný proces. Učitel se ocitá ve velmi komplexní situaci. Informace o ní myšlenkově zpracovává, usuzuje, rozhoduje, plánuje, hodnotí. Didaktické postupy učitele jsou v podstatné míře určovány jeho myšlenkovými procesy (i když nepochybně je neustále provázejí i motivace, zájem, emoční dimenze, někdy i stavy únavy, vyčerpání apod.). Proto tento centrální vztah mezi myšlením a činností učitele je v současnosti intenzivně studován.

Didaktika ve struktuře vědního pole

S vývojem didaktického myšlení se spolu s obecnou didaktikou **postupně rozvíjela didaktika podle zaměření k jednotlivým stupňům a druhům škol**. Spolu s rozvojem vzdělávání a sebevzdělávání dospělých se zintenzivňuje potřeba rozvíjet **didaktickou problematiku vzdělávání dospělých**. Pro teorii vzdělávání a výchovy dospělých se užívá také termínu andragogika, andragogická didaktika. Tato oblast didaktického myšlení se v současné době intenzivně rozvíjí v souvislosti s realizací principu celoživotního vzdělávání (Mužík, 1998; Palán, 2003 aj.).

V současné době otázka osvojování rychle rostoucího vědeckého a technického poznání není pouze školní otázkou. Je to i společenský problém. Proto roste význam didaktiky. Pole didaktických jevů se rozšiřuje v celé řadě dalších směrů. Procesy učení a vyučování se široce uplatňují v různých formách, např. prostřednictvím masových sdělovacích prostředků, rozličných kurzů, rekvalifikačního vzdělávání mládeže i dospělých. Vznikají nové cesty vysokoškolského vzdělávání (distanční studium). Určité aspekty všech těchto forem náleží do předmětu didaktiky.

I když je v současné době didaktika chápána jako samostatná disciplína, nelze ji ostře oddělovat a izolovat od ostatních součástí pedagogiky, především teorie výchovy. Na to poukazovali již pedagogové minulosti (J. F. Herbart, J. A. Komenský, F. W. A. Diesterweg, G. A. Lindner, K. D. Ušinskij aj.).

Didaktické problémy jsou velmi komplexní. Při jejich řešení se především uplatňují těsné vztahy k ostatním pedagogickým disciplínám, jako jsou obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, filozofie výchovy, sociologie výchovy a vzdělávání, pedagogická psychologie, speciální pedagogika.

Didaktika využívá poznatků řady dalších disciplín: psychologie, antropologie, sociologie, etiky aj. Je využíváno i technických oborů, jako je teorie komunikačních systémů, výpočetní technika apod.

[Především je však třeba mít na paměti, že] didaktika se vyčlenila jako samostatná disciplína v rámci širšího pole **výchovných procesů**.

Pojem výchova chápeme jako určitý druh sociální činnosti. Jejím podstatným znakem je záměrně a cílevědomě působit na osobnost a dosáhnout trvalejších změn v jejím vývoji, chování a jednání.

Ovšem v systému pedagogických pojmů je vymezování pojmu výchova neustále předmětem diskuzí. Různé formulace se pohybují již od počátku 20. století mezi dvěma základními paradigmaty. Na jedné straně se pod vlivem sociologie (E. Durkheim, 1858–1917) zdůrazňovalo vnější působení na člověka. E. Durkheim chápal výchovu jako

působení dospělých generací na ty, kteří ještě nejsou zralí pro sociální život.

Na druhé straně se pod vlivem Mezinárodní ligy pro Novou výchovu (založena roku 1921 A. Ferrièrem) zdůrazňovala aktivita subjektu, vnitřní proces vývoje. Výchova se vymezovala jako

podpora pokud možno všestranného vývoje schopností každé osobnosti.

V soudobých pracích (Mialaret, 1991, s. 7; Gudjons, 1993, s. 172) jsou patrné snahy překonávat krajní stanoviska důrazem na interiorizaci výchovných vlivů vychovávaným jedincem. V tomto smyslu vymezuje pojem výchova i J. Pelikán:

výchova je „cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačními jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (1995, s. 36).

V současné době se nově aktualizuje zájem o biologické souvislosti, a to především vlivem moderních neurověd, psychobiologických výzkumů mozku, kognitivní psychologie aj. Zároveň ovšem odborníci varují před zjednodušováním a vulgarizujícími závěry.

Obecná didaktika studuje obecné otázky obsahu vzdělávání i procesu vyučování a učení, které jsou společné všem předmětům.

Vedle obecné didaktiky vznikly **didaktiky oborové** jako samostatné vědní disciplíny. Byl překonán stav, kdy oborové didaktiky byly tradičně chápány pouze jako nauky o metodách vyučování jednotlivým předmětům (tradičně zvané metodiky). Oborové didaktiky se mohou týkat všech vyučovacích předmětů nebo určitých předmětných oblastí (počáteční vyučování čtení, psaní, prvouka, cizí jazyky). Soudobý vývoj oborových didaktik je spjat s novými potřebami. Stupňující se rozvoj vědy a techniky vyvolává celou řadu problémů (výběr učiva, zpracovávání učebnic a učebních pomůcek, formulace standardů úrovně vzdělávání, tvorba rámcových a školních vzdělávacích programů). Tyto problémy nelze řešit pouze na základě zobecněných a individuálních zkušeností nebo prostou aplikací obecných pedagogických nebo didaktických tezí. Oborové didaktiky zkoumají i integrační tendence v příbuzných skupinách odborných oborů (např. koordinaci přírodovědného vzdělávání).

Pěstování oborových didaktik předpokládá jak dobré znalosti v oboru pedagogiky a psychologie, tak také solidní znalosti příslušných vědních oborů, ke kterým se oborová didaktika vztahuje. Přitom didaktika a oborové didaktiky jsou v úzkém vzájemném vztahu. Není to však vztah aplikace nebo dedukce. Didaktika poskytuje jednotlivým oborovým didaktikám obecný teoretický základ, z něhož mohou vycházet při rozvíjení specifické problematiky svého předmětu. Naopak zase oborové didaktiky jsou důležitým pramenem pro didaktické výzkumy, které se uskutečňují většinou prostřednictvím jednotlivých předmětů. Proto je žádoucí jejich těsná spolupráce.

Metody didaktických výzkumů

Vědecké poznání (na rozdíl od předvědeckého) se charakterizuje tím, že:

- je získáváno uvědomělým uplatněním určitých postupů vědecké metody; jejich výsledkem jsou ověřitelné vědecké výroky (nikoliv pouze osobní mínění vědeckého pracovníka);
- usiluje o rozvíjení soustavného vědění.

Pojem vědecká metoda označuje záměrný postup (cestu), jehož pomocí se něco pozná nebo vyřeší. Obvykle metoda představuje celý komplex různorodých poznávacích postupů a praktických operací, které směřují k získávání vědeckých poznatků. **Vztah metody výzkumu a předmětu výzkumu (pojetí tohoto předmětu) není náhodný.** Mezi tím, co se má poznat, a cestou, jak se to poznává, existuje nutná vnitřní souvislost. V závislosti na zkoumaném předmětu a formulaci výzkumného problému se specifickým způsobem projevuje výběr systému i způsob použití výzkumných metod.⁶

O čem především budeme uvažovat při volbě výzkumných metod?

- O pokud možno přesné formulaci problému, který chceme zkoumat. Volba metody je těsně spjata s tím, jak je kladena otázka, jaká je vedoucí idea výzkumu, jak je formulována hypotéza. Pečlivě zvažujeme, zda zvolená metoda skutečně postihuje jádro problému.
- Při volbě metody je nutno počítat i s reálnými podmínkami jejího uplatnění v praxi (např. možnost uskutečnit přirozený experiment ve škole) i s časovými, organizačními, ekonomickými faktory.

⁶ Jestliže bychom např. zkoumali rozvíjení některých mravních vlastností žáků na základě srovnávací analýzy definic etických pojmů u žáků různého věku, nedovede nás tato metoda k žádoucím výsledkům. Utváření mravních vlastností je totiž něco jiného než jen intelektuální chápání morálních pojmů.

- Dalším základním požadavkem je používat metod, proti nimž z hlediska pedagogického (etického) není námitek.
- Při volbě metody máme na mysli i to, jaké metodické znalosti a zkušenosti má výzkumný pracovník.

V tomto smyslu se také často hovoří o empirickém a teoretickém výzkumu. K **empirické rovině** se řadí metody vědeckého poznávání, které jsou bezprostředně spjaty s realitou, jež tvoří předmět vědeckého zkoumání (empirický výzkum). Tyto metody zajišťují shromažďování, fixaci, klasifikaci i zobecňování výchozího materiálu pro vytváření didaktické teorie. Náleží sem vědecké pozorování, experiment, rozhovor (interview), obsahová analýza pedagogických dokumentů, případová studie, projektivní techniky, techniky měření v didaktických výzkumech (jako jsou testy, škálování, měření v oblasti sociálních vztahů aj.).

K **teoretické rovině** vědeckého poznávání náleží všechny metody, které slouží k vypracování vědecké teorie (teoretický výzkum). Jde např. o myšlenkový experiment, metody modelování (např. modely popisující proces učení) a formalizace. Je zřejmé, že obě skupiny těchto metod, a výzkumy na nich založené, nelze klást ostře proti sobě. Např. analýza a syntéza, indukce a dedukce v jejich jednotě, srovnávání, analogie se nutně uplatňují v obou skupinách.

Empirické metody (vědecké pozorování, dotazování, experiment atd.) jsou těsně spjaty s **kvantitativními analýzami**. Při tomto empirickém zkoumání se výzkumník snaží vysvětlit příčinné vztahy na základě kvantitativního zpracování dat. Hypotézy musí být operacionálně definovány. To umožňuje kvantifikaci a statistické zpracování získaných údajů. Proto se hovoří o kvantitativních metodách nebo výzkumech kvantitativních. Potřeba rozsáhlejšího uplatňování kvantifikace vede k tomu, že nezbytnou součástí přípravy studujících a mladých vědeckých pracovníků v pedagogických vědách se stávají základní dovednosti v používání nejvýznamnějších postupů a technik pedagogické statistiky. Tyto metody mají nesporně velký význam pro vědecké řešení didaktických problémů. Vysoce se hodnotí jejich přesnost, kontrolovatelnost a zobecnitelnost výsledků. V současnosti jsou zároveň překonávána ta stanoviska, která absolutizují kvantifikaci a vidí pouze v ní záruku vědeckosti. Upozorňuje se na její meze. Např. jednostranná analytičnost a izolace od kontextu vzdalují výzkum od reálného života a tím redukuje jeho poznávací možnosti.

Kvalitativní výzkumné metody překonávají jednostrannosti kvantifikujících přístupů a prohlubují pohled na didaktické procesy. Jde např. o nestrukturované nebo méně strukturované pozorování, o kvalitativní či psychoanalyticky orientované rozhovory, o analýzu dokumentů, autobiografií a biografií, dopisů, různých protokolů a zpráv, o případové studie, o projektivní techniky (např. doplňování neúplných vět, příběhů), o užití inscenačních metod, simulačních her aj. Výzkum založený na těchto metodách se chápe jako sociální interaktivní proces, v němž se uplatňuje i aktivní role výzkumného pracovníka. Chce porozumět výchovným a vzdělávacím procesům i jednajícímu člověku. Např. při výzkumu vyučování se činnost učitele nenazírá pouze jako objekt měření. Výzkumník vidí učitele jako jednající subjekt v pedagogickém vztahu. Důraz se klade na popis zkoumaných jevů a situací. Výzkumný pracovník postihuje určitou situaci a konkrétní situační souvislosti, konkrétní kontext všedního dne života školy i žáků a snaží se mu porozumět. Vztah k praxi je zde velmi těsný.

Speciálním druhem kvalitativního pedagogického výzkumu jsou postupy školní (pedagogické) **etnografie** (Kučera, 1992). Školní etnografie je blízká sociologii denního života. Chápe školu jako místo, kde spolu žáci i učitelé žijí. Etnografický princip ve vyučování spočívá v tom, pochopit hledisko druhého (např. žáka). Používá takových metod, jako je zúčastněné pozorování, které se provádí v přirozených podmínkách školy a třídy, nestrukturované (etnografické) interview, analýza produktů činnosti žáků i učitele. Etnografické studie v didaktice vlastně představují mikrostudie třídy nebo školy. Metodologicky podnětný je právě komplexní přístup, postihující široký kontext života školní reality (reality třídy). Sledují se vzájemné interakce členů třídy, kteří zároveň tuto realitu utvářejí. Při interpretaci této reality se uplatňují i vztahy mezi badatelem a členy prostředí. Vstupují přímo do výzkumných zjištění.

Jako základní kritická námitka se připomíná především problém zobecňování a zobecnitelnosti etnografických zjištění. Omezenost všech kvalitativních metod, jak uvádějí jejich kritici, spočívá v nepřesnosti, v neopakovatelnosti a neproověřitelnosti jejich výsledků, v přílišné subjektivnosti zjištěných dat a výsledků výzkumu, v omezené zobecnitelnosti získaných dat.

Ke kvalitativním metodám náleží i **hermeneutické metody**. V minulosti představovaly velmi významný proud didaktického myšlení (H. Nohl, W. Klafki). V současnosti se tyto přístupy nově aktualizují (H. Gudjons, F. W. Kron). Hermeneutika původně znamenala umění interpretace literárních textů. **V pedagogice a didaktice jde o interpretaci procesů vzdělávání i výchovy a porozumění těmto procesům.** Např. nedostatek koncentrace žáka 4. třídy při matematickém testu má své důvody, které lze zjistit a vysvětlit (lhostejně). Učitel se však musí snažit také tomuto chování žáka porozumět – porozumět smyslu (např. strach ze selhání). Důležitý je při tom pojem **hermeneutický kruh**. To znamená, že k jevu přistupujeme s tzv. předporozuměním. To jest s určitými zkušenostmi (např. víme,

co je test, jsme si vědomi jeho důležitosti pro žáka v daném pololetí). Dílčí projevy chování žáka chápeme v celkové zkouškové situaci, a tak prohlubujeme své poznání a porozumění zjištěným faktům (Gudjons, 1993, s. 55–56). Hermeneutické postupy zdůrazňují nikoliv pouze produkt, ale **proces poznávání, který vlastně není nikdy uzavřen**. Také metody historické, srovnávací a historickosrovnávací mají svůj význam i v didaktice. Přiřazujeme k nim i specifické metody hermeneuticko-historické analýzy. Role těchto (tradičních) metod „porozumění“ v posledních desetiletích opět stoupá.

K převážně empirickým výzkumům lze přiřadit i **zobecňování didaktických zkušeností učitelů**. Je zvláště významné v době, kdy jde o vnitřní představbu školy a s tím související potřebu rozšiřování pozitivních inovačních snah tvořivých učitelů. Aktivní účast učitelů a jejich kolektivů na zobecňování zkušeností a inovačních snah má především velký význam pro **vlastní pedagogickou praxi**. Podněcuje k tomu, aby učitelé více přemýšleli o svých zkušenostech, analyzovali je, srovnávali se zkušenostmi svých kolegů, se zahraničními příklady. Trvalá pozornost k analýze inovačních zkušeností vede často k tomu, že **praktická pedagogická činnost učitele se stává experimentující**. Toto experimentování se organicky spojuje se zdokonalováním vlastní práce.

Zobecňování didaktických zkušeností má velký význam i pro rozvíjení didaktické teorie. V tvořivé činnosti učitelů se obecné teoretické poznatky konkretizují a zpřesňují. Propracovávají se jejich nové aspekty, varianty, detaily, odpovídající podmínkám proměnlivých pedagogických situací. Zobecňování didaktických zkušeností učitelů se tak stává zdrojem nových faktů, odhaluje nové formy realizace obecných teoretických idejí a konkretizuje je, vede k novým hypotézám, ke kritické analýze převládajících názorů. Rozšiřuje nezřídka předmětnou oblast disciplíny, umožňuje zdokonalování stávající teorie nebo usnadňuje vytváření teorie nové.

Úkolem studia didaktiky není poskytovat praxi prosté rady co dělat a návody k napodobování. Znalost systému základních didaktických poznatků rozvíjí dovednosti orientovat se v složité problematice obsahu i procesu vyučování a učení žáků. Pomáhá vidět problémy a klást otázky, kriticky analyzovat a hodnotit zkušenosti vlastní i cizí, využívat nových poznatků v konkrétní praktické činnosti. Učí chápat nutnost změn a přináší i impulzy pro tvořivou činnost učitele.