

# DIDAKTIKA OBECNÁ A OBOROVÁ: POKUS O VYMEZENÍ A SYSTEMATIZACI POJMŮ<sup>1</sup>

Tomáš Janík, Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Brno

## 1 OBECNÁ DIDAKTIKA

V odborné literatuře se setkáváme s různými přístupy k vymezení **obecné didaktiky**. J. Skalková (2007) vymezuje **obecnou didaktiku** jako teorii vzdělávání a vyučování zabývající se problematikou obsahů a zároveň i procesem, v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením. J. Maňák (2003) definuje **didaktiku** jako teorii vzdělávání, která zahrnuje všechny jevy a procesy týkající se záměrné myšlenkové a motorické kultivace člověka, a to ve všech formách a stadiích jeho vývoje. J. Průcha (2006 s. 101) chápe **didaktiku** jako obecnou teorii o „intencionálních procesech učení a vyučování a o obsazích a formách těchto procesů ...at’ se realizují ve školní třídě, nebo v podnikovém kurzu, při výcviku artistů aj.“

Podrobnější rozbor naznačuje, že většina definic (např. Jank, Meyer 1991; Vyskočilová, Dvořák 2002) chápe **obecnou didaktiku** jako základní pedagogickou disciplínu, která usiluje o **vědeckou reflexi, analýzu a objasnění procesů vyučování a učení ve všech stupních a formách vzdělávání** a na tomto základě přispívá k jejich zkvalitňování.

Základem termínu **obecná didaktika** je sloveso řeckého původu **didáskein** které může znamenat jak vyučovat, poučovat, učit, tak být vyučován, poučován, učen. Termín **didáxis** je překládán jako vyučování či poučování, termín **didaktiké téchne** jako dovednost či umění (um) vyučovat.<sup>2</sup>

V systému pedagogické terminologie **didaktika** označuje teorii vyučování a učení. Didaktika se stává obecnou teorií vyučování a učení, jestliže abstrahuje od věku vzdělávaného jedince, od oboru, v němž se vzdělává, od instituce, v níž se vzdělávání odehrává, atp. Analogicky k vymezení termínu **obecná pedagogika** lze **obecnou didaktiku** chápat jako základní pedagogickou disciplínu, která usiluje o systematizaci a interpretaci klíčových didaktických jevů a zákonitostí a o vymezení obecně platných didaktických principů. Cílem **obecné didaktiky** v teoretické rovině je objasňování klíčových didaktických pojmů, jako jsou vzdělání, výchova, vyučování, učení a další, a rozpracovávání teorií vztahujících se k vyučování a učení. **Didaktika jako profesní věda pro učitele** sleduje také cíle praktické. Učitel ji potřebuje k tomu, aby mohl své jednání ve výuce vztahovat k intersubjektivně uznávaným měřítkům. Didaktická teorie může učiteli poskytnout oporu při řešení každodenních problémů ve výuce.

**Didaktika** se v současné době výrazně diferencuje, takže vznikají její četné dílčí disciplíny, zejména oborové didaktiky. **Obecná didaktika** přitom není „zbytkem obecných otázek“, které zůstaly nerozebrány dílčími didaktickými disciplínami, naopak, jde jí o objasňování základních otázek, které umožňují propojení dílčích didaktických disciplín a řešení jejich problému na společné terminologické bázi. V tomto ohledu naplňuje svou funkci integrační a koordinační. Teorie obecné didaktiky jsou teoriemi širšího okruhu platnosti.

### 1.1 SMĚRY DIDAKTICKÉHO MYŠLENÍ – HISTORICKÝ EXKURS

Úvahy nad didaktickými otázkami nacházíme již v antice, a to zejména u řeckých sofistů, kteří rozvíjejí didaktiku ve smyslu *péče o duši*. Didaktika se spolu s katechetikou (teorie a praxe předávání víry) rozvíjí také na teologických fakultách. Ve vědeckém významu se termín **didaktika** začíná používat až v osvícenství 17. – 18. století. Přívlastek didaktický patrně jako první použil německý pedagog W. Ratke (1571–1635), a to pro označení učebního postupu. V návaznosti na Komenského (1592–1670), autora díla *Didaktika velká* (1657), je **didaktika** chápána jako *ars docendi* – všeobecné umění, jak naučiti všechny

<sup>1</sup> Materiál je rozšířenou verzí hesel „Obecná didaktika“ a „Oborové a předmětové didaktiky“, které autor zpracoval pro Pedagogickou encyklopedii: Průcha, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009 (v tisku).

<sup>2</sup> Původně bylo jako didaktické označováno „...*poučné umělecké dílo přednášené rytmicky, s fantazií, půvabně nebo energicky*“ (J. W. Goethe cit. podle Heursen 1986, s. 307). S přívlastkem *didaktický* se běžně setkáváme v literární vědě, kde označuje literární žánr. Za vynikajícího didaktika je považován např. Daniel Defoe, autora naučného románu *Robinson Crusoe*.

všemu. Již počátkem 17. století se setkáváme s rozlišením **didactica generalis** (obecná didaktika) a **didactica specialis** (speciální didaktika), a to u německého pedagoga Ch. Helwiga.

Jako vědu vyučovatelskou a umění vyučovací chápal u nás v 19. století didaktiku G. A. Lindner (1828–1887). Od konce 19. století se pedagogika osamostatňuje od filozofie a v jejím rámci se začíná konstituovat didaktika jako empiricky fundovaná vědní disciplína. Počátkem 20. století měla na didaktické myšlení podstatný vliv konfrontace dvou výrazných ideových proudů reprezentovaných německým představitelem duchovních věd W. Diltheyem (1833–1911) a americkým pragmatikem J. Deweyem (1859–1952).

První polovinu 20. století lze charakterizovat jako období rozvoje experimentální pedagogiky a didaktiky. Především v rámci reformně pedagogického hnutí 20. – 30. let 20. století byly promyšleny a v praxi aplikovány nejrůznější edukační postupy a v některých případech se empiricky ověřovala jejich účinnost. Rozvíjel se didakticky orientovaný **výzkum pedagogické skutečnosti**, jehož cílem bylo na základě pozorování a protokolování pedagogických situací zlepšovat praxi výuky. Podle našeho pedagoga O. Chlupa (1875–1965) je didaktika teorií vyučování, která řeší otázky funkcí, cílů, obsahů, metod, prostředků a organizačních forem vyučování – opírá se o logické a psychologické základy učení. Takto chápaná didaktika je zaměřena ke vzdělávacímu obsahu, což je patrné i z autorovy koncepce základního učiva.

V 2. polovině 20. století se vytváří četné didaktické modely, tj. teoretické systémy určené k analýze a plánování didaktického jednání (Jank, Meyer 1991). Soudobé didaktické myšlení ovlivňovaly zejména modely koncipované v Německu: **didaktika založená na teorii vzdělávání**, resp. **kriticky konstruktivní didaktika** (Klafki 1967), **informačně teoretická – kybernetická didaktika** (Cube 1965), **didaktika orientovaná na učební cíle** (Möller 1969), **didaktika založená na teorii učení a vyučování** (Schulz 1986), **didaktika založená na teorii kurikula** (Robinson 1967), **kriticky komunikativní didaktika** (Popp 1976), **konstruktivistická didaktika** (Reich 2002) a další.

Obohacením evropského didaktického myšlení jsou směry rozvíjené ve Francii: **psychologická didaktika** (Aebli 1951) či nověji **transpoziční didaktika** (Chevallard 1991). V bývalém „východním bloku“ se rozpracovává **materialistická didaktika**, **psychodidaktika**, **ontodidaktika** a další proudy. V průběhu 20. století více či méně kontinuálně vstupuje evropské didaktické myšlení do interakce s angloamerickým výzkumem vyučování, učení a kurikula – vlivné jsou zejména práce Skinnera, Blooma, Tylera, Glasera, Brunera, Ausubela, Gagného a dalších. Historicko-srovnávací analýzy (Gundem, Hopmann 2002) naznačují, že od 90. let 20. století se postupně sblíží evropská didaktická tradice s angloamerickou tradicí kurikulárního výzkumu a otevírají se tak nové horizonty didaktického myšlení (Skalková 2007).

## 1.2 AKTUÁLNÍ DIDAKTICKÉ MODEL Y – CHARAKTERISTIKA

Ve změněných společenských podmínkách na přelomu 20. a 21. století se opět otevírá otázka, jak didaktiku chápat, koncipovat a rozvíjet (Vyskočilová, Dvořák 2002; Kansanen 2004 a další). Jakkoliv se zdá, že východiskem většiny „nových“ didaktických modelů je pedagogicko-psychologický konstruktivismus, na svém významu neztrácejí ani modely založené na jiných teoretických východiscích (tab. 1).

Tab. 1: Charakteristika didaktických modelů

Model (autor)	Teoretické zakotvení a charakteristika
<b>Didaktika založená na teorii vzdělávání</b> (Klafki 1967 česky)	Rozvíjí se v návaznosti na duchovněnou pedagogiku (Dilthey, Willmann), resp. na pedagogiku kultury (Klafki). Jejím klíčovým konceptem je vzdělání (Bildung) ve smyslu uvádění do kultury. Volba cílů, obsahů a metod výuky se podřizuje vzdělávací úloze, která spočívá v aranžování „...plodného setkání určitých dětí s určitými vzdělávacími obsahy“ (Klafki 1967, s. 121). Později je model <b>didaktiky založené na teorii vzdělávání</b> rozvinut do modelu <b>kriticky konstruktivní didaktiky</b> , který navíc zdůrazňuje úlohu didaktiky ve smyslu vedení žáků k sebeurčení, spoluurčení a solidaritě. <b>Kriticky konstruktivní didaktika</b> se opírá o kritickou teorii Frankfurtské školy (Adorno, Horkheimer, Habermas).
<b>Didaktika orientovaná na učební cíle</b> (Möller 1969) a <b>didaktika založená na teorii učení a vyučování</b> (Schulz 1980)	Původně se tyto modely rozvíjejí v návaznosti na pozitivistickou psychologii a na behaviorální pojetí učení (Skinner, Thorndike). Základem <b>didaktiky orientované na cíle učení</b> (Bloom, Möller) je analýza cílového chování žáků, na jejímž základě jsou stanoveny přesné dílčí cíle vyučování a učení. Učitel je chápán jako „racionální expertní systém“, který se rozhoduje s ohledem na cíle, kontroluje výsledky svého jednání a využívá jich jako východiska pro plánování další výuky. Tento didaktický model se stává východiskem pro koncepci programovaného učení. V rozvinutí do modelu <b>didaktiky založené na teorii učení a vyučování</b> je lépe zohledněna skutečnost, že

	výuka je ovlivňována rovněž faktory institucionálními a společenskými.
<b>Didaktika založená na teorii kurikula</b> (Robinson 1967)	Model se opírá o americké teorie a výzkumy kurikula, které do Evropy uvedl Robinson koncem 70. let 20. století, kdy zde začíná jejich konfrontace s evropskou didaktickou tradicí. <b>Didaktika založená na teorii kurikula</b> je didaktikou zaměřenou zejména k obsahové stránce edukačních procesů – nabízí podněty pro reformu vzdělávání na základě revize kurikula.
<b>Komunikativní didaktika</b> (Popp 1976)	Model se opírá o kritickou pedagogiku, o teorie komunikace a interakce a o akční výzkum. Zdůrazňuje význam sociální dimenze výuky jako interakčního pole a nabízí tak nové přístupy k výzkumu kurikula, k plánování a analýze výuky. <b>Kritický komunikativní didaktika</b> přichází s normativním aspektem, který spočívá v požadavku symetrické komunikace ve výuce, tj. komunikace bez „nadvlády privilegovaných“.
<b>Psychologická didaktika</b> (Aebli 1951) a <b>konstruktivistická didaktika</b> (Reich 2002, u nás Vyskočilová, Dvořák 2002)	Teoretickým zázemím těchto modelů je zejména kognitivní psychologie a pedagogický konstruktivismus. Aebliho <b>psychologická didaktika</b> byla vytvořena se záměrem odvodit didaktické důsledky z Piagetovy teorie kognitivního vývoje (→ <i>Kognitivní vývoj dětí a mládeže</i> ). Model <b>konstruktivistické didaktiky</b> se orientuje na kategorie, jako jsou např. porozumění, zkušenost, jednání. Staví na předpokladu, že žáci si své znalosti či pojetí učiva (prekoncepty) musí sami konstruovat. Vyučování je chápáno jako vytváření didaktických situací, v nichž se žákům dostává příležitosti (re)konstruovat – vytvářet, modifikovat, zdokonalovat – své dosavadní znalosti.

Přelom 20. a 21. století je obdobím plurality didaktických modelů a teorií. Vedle didaktických modelů založených na pozitivistické metodologii se rozpracovávají také modely založené na kvalitativně (např. hermeneuticky) orientovaném výzkumu. V opozici vůči modelům, které redukuje didaktiku pouze na technologický aspekt zprostředkování, se rozvíjejí antropologicky fundované modely, které chápou didaktiku jako uvádění dorůstajících do světa, v němž žijí.

### 1.3 PŘEDMĚT (OBECNÉ) DIDAKTIKY A JEHO STRUKTURA

Tradičně se předmět zájmu **obecné didaktiky** rozprostírá mezi vrcholy **didaktického trojúhelníka**, které jsou tvořeny **vyučováním, učením a učivem**. Tab. 2 ukazuje *pojmovou strukturu obecné didaktiky*, jak ji prezentují současné české učebnice oboru:

Tab. 2. Pojmová struktura obecné didaktiky

<b>Autor</b>	<b>Pojmová struktura</b>
Skalková (2007)	vzdělání – jeho cíle, pojetí, obsah a funkce učivo – jeho výběr a uspořádání v pedagogických dokumentech vyučování – osvojování vědění a organizace procesu učení žáků, výukové metody, organizační formy vyučování, didaktické prostředky
Maňák (2003)	systém výuky – cíl výuky, obsah výuky, typy výuky, fáze výuky, technologie výuky (metody výuky, organizační formy výuky, didaktické prostředky, výsledky výuky, antropogenní činitelé výuky, prostředí výuky) výchovně vzdělávací proces cyklus výuky
Kalhous, Obst a kol. (2002)	činitele výuky – žák, učitel, učivo, sekundární škola, mimoškolní prostředí vyučování a učení – pedagogicko-psychologická diagnostika a evaluace, pedagogická komunikace a interakce, didaktické zásady, výukové cíle, organizační formy výuky, výukové metody, učební úlohy, materiální didaktické prostředky projektování, realizace a evaluace výuky – faktory výuky, projektování výuky, realizace výuky, kázeň ve výuce, hodnocení výsledků výuky

Jak je patrné z exkurzu do uvedených publikací, současné české didaktické myšlení je systémové (zejména u Maňáka a Skalkové) a je těsně spjata s problematikou školního vzdělávání, vyučování a učení (výuky) a učiva. Didaktická reflexe edukačních procesů odehrávajících se v jiném než školním prostředí (např. podnikové vzdělávání, vzdělávání v muzeích, domácí vzdělávání atp.) se rozvíjí až v posledních letech.

### 1.4 KONSTITUTIVNÍ ASPEKTY (OBECNÉ) DIDAKTIKY

Výše je uveden poměrně rozsáhlý výčet témat, jimiž se **obecná didaktika** zabývá. Je však zřejmé, že témata mají různou důležitost. S odkazem na Heursena (1996) považujeme za klíčové čtyři aspekty:

- **Aspekt obecného cíle aneb k čemu se vyučuje a učí** – tato problematika spadá do oblasti normativní didaktiky, která formuluje ideál či hlavní cíl vzdělávání. Tímto ideálem může být např. „harmonicky rozvinutá osobnost“ nebo „emancipovaný jedinec“ atp. Ohled na tyto ideály vstupuje do hodnotového systému učitele a stojí v pozadí jeho didaktického rozhodování.
- **Aspekt obsahu aneb co se vyučuje a učí** – tato problematika se vztahuje k tvorbě kurikula, kde jde o vymezení obsahů vzdělávání, s nimiž mají být žáci konfrontováni. Řeší se otázka, jakou vzdělávací hodnotu vykazují určité obsahy vzhledem k cílům vzdělávání.
- **Aspekt zprostředkování aneb jak se vyučuje a učí** – tato problematika spadá do oblasti metodiky – zahrnuje rozhodování o volbě metod výuky s ohledem na cíle a obsahy vzdělávání.
- **Aspekt vztahu mezi osobami zúčastněnými na vyučování a učení** – tato problematika se vztahuje k interakci a komunikaci, která se ve výuce odehrává mezi učitelem a žáky. Toto hledisko je klíčové v modelu komunikativní didaktiky.

## 1.5 OBECNÁ DIDAKTIKA A EMPIRICKÝ VÝZKUM VYUČOVÁNÍ A UČENÍ

Vztah mezi obecnou didaktikou a empirickým výzkumem vyučování a učení není bez problémů. Teorie **obecné didaktiky** by měly být teoriemi s velkým záběrem (co se „okruhu platnosti“ týče). Ukazuje se však, že není snadné se k takovým teoriím dopracovat. Vytváření **obecně didaktických teorií** totiž předpokládá, že budou vědecky kontrolovány a dokumentovány všechny jevy a proměnné, které se při vyučování a učení objevují. **Obecně didaktické teorie** je tedy třeba budovat na výsledcích široce založeného empirického výzkumu, resp. na jejich syntéze do komplexních modelů vyučování a učení. Empirický výzkum vyučování a učení se rozvíjí v provenienci pedagogické psychologie, poměrně úspěšně se propojuje s oborovými didaktikami, avšak s obecnou didaktikou zatím příliš provázán není (srov. Terhart 2005). Spíše než abstraktní a obsahově neutrální výzkumy vyučování a učení se dnes rozvíjejí obsahově specifické výzkumy realizované v rámci určitých oborů či předmětů školního vzdělávání. Díky nim se úspěšně etablojí oborové didaktiky, kterým však mnohdy chybí odhodlání hledat své společné rysy právě v obecné didaktice. Není sporu o tom, že empirický výzkum vyučování a učení v provenienci obecné didaktiky je spojen se značnými nároky na mezioborovou komunikaci a spolupráci (Janíková, Vlčková a kol. 2009).

Co se metodologie týče, v didaktických výzkumech se uplatňují jak metody teoretického výzkumu (např. modelování, formalizace), tak metody empirického výzkumu (např. pozorování, dotazování, experiment). Didaktické výzkumy mohou být realizovány na základě kvantitativního, kvalitativního či smíšeného výzkumného designu. Praktický význam má také **dokumentování pedagogického jednání a vědění učitelů** (např. formou případových studií) stejně jako **zobecňování jejich didaktických zkušeností**.

## 2 OBOROVÉ DIDAKTIKY

**Oborové a předmětové didaktiky** spolu s **didaktikou obecnou** patří mezi pedagogické disciplíny, které popisují a objasňují procesy vyučování a učení, a na základě toho přispívají k jejich zkvalitňování. **Oborové a předmětové didaktiky**<sup>3</sup> se zabývají procesy vyučování a učení s ohledem na jejich oborovou příslušnost a specifčnost. Jsou to disciplíny situované mezi určitý vědecký, umělecký, technický či jiný obor a vědy o výchově a vzdělávání. Obecný termín **oborová/předmětová didaktika** je podle potřeby nahrazován termínem specifikujícím, který vyjadřuje, o didaktiku kterého oboru/předmětu jde (např. didaktika matematiky, didaktika anglického jazyka, didaktika tělesné výchovy).

Vymezení pojmu **oborová didaktika** není doposud ustálené. Jeho výklady se pohybují v rozmezí od poměrně úzce pojmávané **metodiky** (pravidla správného vyučování v určitém oboru) až po komplexní pojetí **oborové didaktiky** jako aplikované vědy založené na základním výzkumu. Pro současný vývoj je charakteristické směřování ke komplexnímu pojetí **oborových didaktik**.

<sup>3</sup> Němčina používá pro označení *předmětových a oborových didaktik* termínu *Fachdidaktik*, event. *Bereichsdidaktik*, francouzština termínu *didactique des disciplines*. V kontinentální Evropě se pro označení *oborových didaktik* ve smyslu specializovaných vědních disciplín (evropské provenience) ujal anglický termín *subject (matter) didactics* (srov. Kansanen 2007), v angloamerické literatuře se zpravidla používá opisného termínu *teaching and learning of specific subject areas*, event. termínů *subject matter methodology* nebo *content pedagogy*.

Termín **didaktika** je v návaznosti na J. A. Komenského chápán instrumentálně jako umění vyučovat (ars docendi). Nověji je **didaktika** považována za vědu o vyučování a učení. Termín **obor** označuje odbornou oblast, v jejímž rámci jsou řešeny specifické úkoly a problémy. Obor lze také chápat jako určitou formu uspořádání lidského vědění a poznávání. Vztah mezi didaktikou a oborem, na nějž odkazuje sousloví **oborová didaktika**, je dynamický a může nabývat různých podob. Je žádoucí, aby průnik oboru a didaktiky byl symetrický, neboť je nutné vyváženě respektovat jak podmínky žákovského učení, tak oborovou kvalitu vyučování.

**Oborové didaktiky** lze chápat jako vědy zprostředkovávající svůj obor směrem k nejružnějším adresátům. Přitom je však třeba poznamenat, že nezprostředkovávají veškeré oborové obsahy, nýbrž vybírají a zpracovávají především ty, které se ukazují jako užitečné z hlediska vyučování a učení, tj. přispívají k rozvoji znalostí, dovedností, kompetencí, postojů a jiných dispozic žáků na určitém stupni a typu školy. K tomu systematicky využívají poznatků dalších disciplín, např. pedagogiky a obecné didaktiky, pedagogické a vývojové psychologie a dalších. V tomto smyslu mají **oborové didaktiky** interdisciplinární charakter.

**Předmětové didaktiky**<sup>4</sup> se zabývají problémy výuky v konkrétních vyučovacích předmětech a zpravidla jsou chápány jako jejich **metodiky** (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s. 50). **Předmětové didaktiky** se utvářejí ve vazbě na příslušné vyučovací předměty a v podmínkách daných kurikulem školního vzdělávání. Naproti tomu **oborové didaktiky** se profilují jako relativně autonomní vědní disciplíny, jejichž předmětem je „celý komunikační proces v příslušném oboru a jemu odpovídající složka vzdělání“ (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000, s. 30). **Oborové didaktiky** se konstituují v průniku mezi určitou oblastí lidského poznávání a jednání (vědecké, umělecké, technické a jiné obory) a jí odpovídající složkou vzdělávání, vymezenou zpravidla jako vyučovací předmět nebo jako širší celek – vzdělávací oblast.

Problém interdisciplinarity ve vědě a mezipředmětových vztahů ve výuce se někteří autoři pokoušejí řešit zavedením termínu **mezioborová didaktika** (Trna 2005). Vedle toho se v literatuře můžeme setkat s pojmem **obecná oborová didaktika**, která řeší společné problémy oborových didaktik v obecnější rovině. Poznatky didaktik oborových, předmětových a dalších zobecňuje **didaktika obecná**, která poskytuje oborovým didaktikám obecný teoretický základ a koordinuje je při utváření kurikula (Skalková 2007). Základní kategorie a pojmový aparát didaktik definuje **metadidaktika** (Choděra 2006).

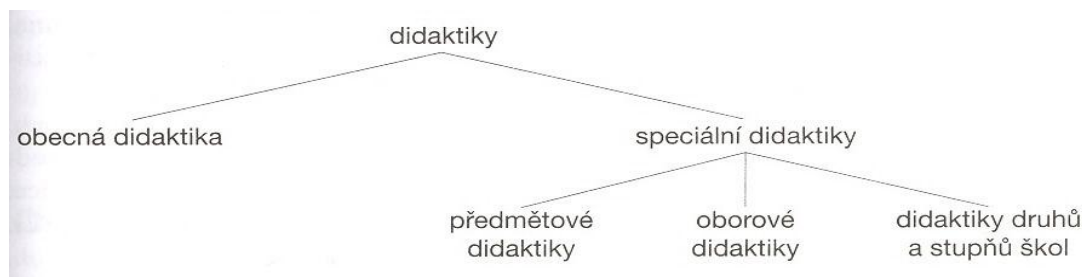
Dále lze **oborovou didaktiku** vymezit z hlediska funkcí, které naplňuje:

- **Didaktika popisující a objasňující** – primární cíl takto chápané didaktiky nespočívá v přímé proměně či inovaci výukové praxe, ale v systematickém, teoreticko-empirickém popisu a vysvětlování podmínek vyučování a učení v různých obsahových oblastech vzdělávání.
- **Didaktika zasahující** – hlavním cílem takto chápané didaktiky je ovlivňovat výukovou praxi, zasahovat do ní formou intervencí a více či méně kontrolovaných experimentů (didaktika jako tvorba).
- **Didaktika normující** – hlavním cílem didaktiky normující či normativní je určování pravidel a postupů (např. pro jednání učitele) a vypracování příslušných posuzovacích kritérií či standardů.

Vzhledem k tomu, že se (**oborová**) **didaktika** rozvíjí v těsném sepětí s učitelským vzděláváním, bývá chápána také jako profesní věda pro učitele, která zaměřuje svůj teoretický a praktický zájem na situace vyučování a učení v oboru, na jejich cíle a podmínky. V současné době jsou **oborové** a **předmětové didaktiky** značně diferencované. Vedle **didaktik konkrétních vyučovacích předmětů** (didaktika fyziky, didaktika německého jazyka, didaktika dějepisu aj.) se setkáváme s **didaktikami oborů** či **širších vzdělávacích oblastí** (didaktika přírodních věd, lingvodidaktika, didaktika uměleckých předmětů aj.). Dále jsou rozpracovávány také **didaktiky jednotlivých druhů a stupňů škol**, např. didaktika primární školy, didaktika sekundární školy (Kalhous, Obst a kol. 2002) a další.

**Didaktiky předmětové** a **oborové** a **didaktiky jednotlivých druhů a stupňů škol** bývají někdy souhrnně označovány jako **didaktiky speciální**. J. Průcha (2006) diferencuje a systematizuje různé druhy didaktik následujícím způsobem (obr. 1).

<sup>4</sup> Termín *předmětová didaktika* navíc zohledňuje skutečnost, že některé vyučovací předměty existují chronologicky dříve než jejich „mateřské“ obory. Vyučovací předmět totiž může být konstituován na základě specifického vzdělávacího úkolu z několika vědních oborů či praktických činností (srov. Kotásek 2004). Nově se konstituující vyučovací předmět může podněcovat vznik příslušného oboru na univerzitě, což je předpokladem, aby v něm budoucí učitelé mohli získávat odpovídající aprobaci.



Obr. 1: Diferenciace a systematizace didaktik (Průcha 2006, s. 111)

## 2.1 OBOROVÉ DIDAKTIKY V HISTORICKÉM VÝVOJI

S rozlišením „didactica generalis“ (obecná didaktika) a „didactica specialis“ (speciální didaktika) se setkáváme již na počátku 17. století u německého pedagoga Ch. Helwiga (srov. Kansanen 2007). Pokud se v případě didaktiky ono „specialis“ vztahuje k určitému oboru (viz níže), hovoříme o **oborové didaktice**. Historicko-srovnávací analýzy zaměřené na vývoj **oborové didaktiky** v různých zemích světa (srov. Kotásek 2004; Maňák 2005; Schneuwly 2005; Kansanen 2007) dokládají, že **oborové didaktiky** se rozvíjely v úzkém vztahu s rozvojem pedagogiky a učitelského vzdělávání. Status vědeckých disciplín se **oborovým didaktikám** dařilo pozvolna získávat především v těch zemích, kde se učitelské vzdělávání realizuje na univerzitní úrovni.

Přestože se **oborová didaktika** na univerzitách v Evropě vyučuje více než 100 let, lze ji považovat za disciplínu s relativně krátkou, avšak bohatou historií. V 1. polovině 20. století se **oborové didaktiky** zabývaly především tím, jak se má vyučovat, přičemž obsahy (co vyučovat) byly dány oborem. Proto se o nich hovořilo jako o **metodikách**. Ve 20. – 30. letech 20. století se začínal rozvíjet výzkum vyučování a učení v různých oblastech školního vzdělávání (srov. u nás např. přínos F. Čády pro didaktiku výtvarné a hudební výchovy aj.). V tomto období byly položeny základy **oborové didaktického výzkumu**. **Oborové didaktiky** se profilují jako zkoumající disciplíny, přičemž např. v didaktice matematiky a přírodních věd je důraz kladen na empirický výzkum.

Významný impulz pro další kvalitativní rozvoj **oborových didaktik** přinesly **kurikulární reformy**, které se v západní Evropě realizovaly od 60. let 20. století. Reflexe kurikulárních reforem představovala výzvu pro všechny obory zúčastněné na školním vzdělávání (srov. např. komunikativní obrat v jazykovém vzdělávání, prosazování konstruktivistických přístupů v přírodovědném vzdělávání atp.). Jak ale uvádí B. Schneuwly (2005, s. 454), „*nejsou to ani tak reformy samy o sobě, co přispívá k rozvoji oborových didaktik, jsou to především jejich limity, rozpory mezi očekáváním a realitou, jejich ztroskotávání, které je spojeno s nutností hledat nové formy reflexe podmínek vyučování a učení*“.

České **oborové didaktiky** mohly tento „čerstvý vítr“ vyvolaný kurikulárními reformami vnímat pouze v omezené míře, a to v 60. letech 20. století, která jsou považována „*za zlatý věk rozvoje české a slovenské didaktiky zabývající se výukou jednotlivých předmětů*“ (Kotásek 2004, s. 2). Období velkých kurikulárních reforem přichází v ČR na pořad dne sice se 40letým zpožděním, avšak lze očekávat, že i u nás bude spojeno s výrazným rozvojem **oborových didaktik**. Některé aktivity v tomto směru jsou již patrné. Objevují se snahy o vymezení předmětu a metodologie **oborových didaktik** (např. Brockmeyerová, Čapek, Kotásek 2000; Jelemenská, Sander, Kattmann 2003; Slavík, Janík 2005); vznikají práce, které mapují vývoj v **oborových didaktikách** – analyzují jejich problémy a formulují perspektivy jejich budoucího vývoje (např. Slavík et al. 2005); pořádají se významné celostátní konference věnované problematice oborových didaktik (např. Janík, Mužík, Šimoník 2004).

V širším mezinárodně srovnávacím pohledu je dnes potřebné sledovat konfrontaci tradice evropské **didaktiky** s angloamerickou tradicí **kurikulárního výzkumu** (Gundem, Hopmann 1995). Ukazuje se, že zatímco vývoj v kontinentální Evropě směřuje k etablování **oborových didaktik** jako samostatných vědních disciplín, v angloamerické tradici spadá řešení didaktických problémů spíše do oblastí pedagogické psychologie a dalších věd (srov. Kansanen 2007).

## 2.2 AKTUÁLNÍ VÝVOJOVÉ TRENDY V OBOROVÝCH DIDAKTIKÁCH

Zhruba od závěrečné třetiny 20. století se v **oborových didaktikách** zřetelněji uplatňuje několik specializačních vývojových trendů, které se vzájemně odlišují podle předmětu výzkumů a hlavních zkoumaných otázek (tab. 3).

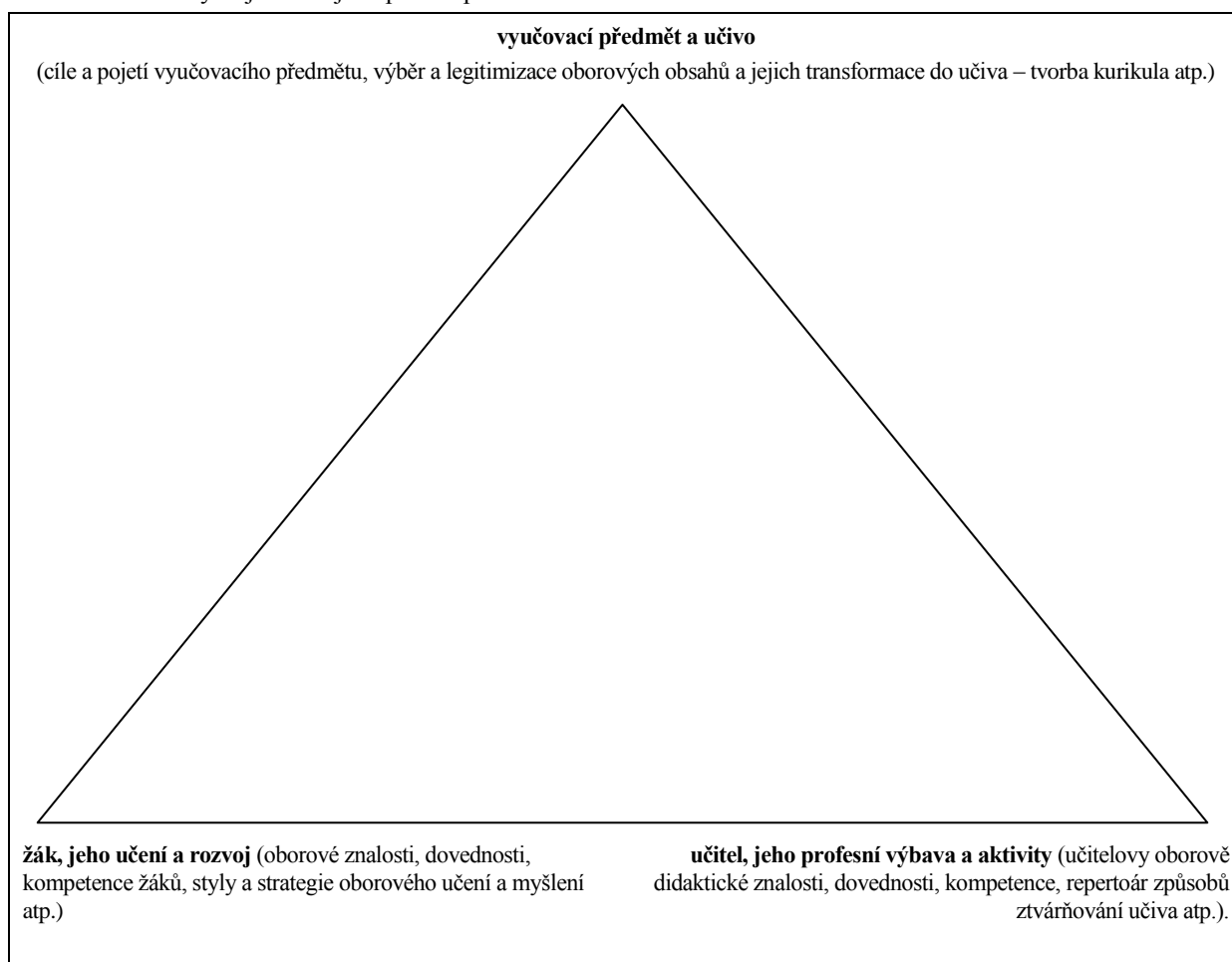
Tab. 3: Oborové didaktiky – specializační trendy (upraveno podle Slavík, Janík 2005)

Specializační trendy	Výchozí teze	Předmět výzkumu	Zkoumané otázky
Oborová didaktika jako studium ontogeneze oborového myšlení	V dispoziční výbavě žáků jsou obsaženy „autopoietické“ předpoklady k učení a zvládnání příslušného oboru. Propojenost vyučování a učení je natolik úzká, že je nezbytné tyto procesy zkoumat společně jako jediný proces kognitivní socializace v duchu tzv. mediačního paradigmatu kulturní psychologie.	Ontogeneze výkonů v určitém oborově založeném rámci. Výzkumy jsou zaměřeny na sociální konstrukci pojmů a specifických dovedností v systému vztahů mezi osobními předpoklady žáka, charakterem kulturního artefaktu (učiva), kulturním kontextem a cíleným vzdělávacím vlivem.	Jaké jsou kulturně a mediačně podmíněné kvality výkonu žáků daného věku v určitém oboru?
Oborová didaktika jako studium edukačního procesu a jako teorie vyučování	Nezbytnou podmínkou učení kterémukoliv vědnímu nebo uměleckému oboru je jeho systematické sociální zprostředkování, které nabývá institucionální formy ve školním vzdělávání.	Didaktické kvality funkčních vztahů mezi učební úlohou, procesem jejího řešení a žákovským učením v akčním kontextu výuky vedené učitelem. Výzkumy jsou zaměřeny na plánování a projektování výuky, na výukový proces v oboru, na výsledky výuky (oborové znalosti, dovednosti, kompetence) atp.	Jak probíhá systematické sociálně zprostředkované utváření oborových znalostí, dovedností (kompetencí) a jaké jsou jeho překážky?
Oborová didaktika jako epistemologická analýza oboru	Obsah oboru není přístupný pro učení žáka, jestliže není didakticky transformován či rekonstruován do podoby, která funkčně vstupuje do didaktické komunikace (příznačným pojmem pro toto pojetí didaktiky je Shulmanova „didaktická znalost obsahu“).	Didaktické transformace mezi konceptem oboru a jemu odpovídajícími učebními úlohami. Výzkum je zaměřen na didaktický systém oboru.	Jak vysvětlovat didaktické transformace mezi konceptem oboru a učební úlohou a jak ověřovat či zdůvodňovat jejich správnost?
Oborová didaktika jako studium vztahů oborového vzdělávání k jeho společenskému okolí	Didaktika spoluutváří sociální pole pro dialog a rozvoj porozumění otázkám všeobecné vzdělanosti s ohledem na odborné disciplíny.	Transformace mezi oborovým vzděláváním a osobní nebo společenskou situací.	Jak vysvětlovat postavení, roli a funkce oboru v národní vzdělanosti a ve všeobecném vzdělávání v kontextu příslušného historického období a kulturního prostředí?

## 2.3 PŘEDMĚT ZÁJMU OBOROVÝCH DIDAKTIK

V klasickém pojetí se předmět zájmu *oborových didaktik* rozprostírá mezi vrcholy *didaktického trojúhelníka* (obr. 2) známého již od dob německého pedagoga J. F. Herbarta (1776–1841).

Obr. 2: Didaktický trojúhelník jako prostor pro didaktickou transformaci



Mezi vrcholy didaktického trojúhelníka (obr. 2) se odehrávají četné **didaktické transformace** (Knecht 2007; Skalková 2007), **transpozice** (Chevallard 1991) či **rekonstrukce** (Jelemenská, Sander, Kattmann 2003), které představují hlavní oblast zájmu oborových didaktik. **Didaktická transformace** spočívá v přeměně vybraných **oborových obsahů** do **učiva**, které je uzpůsobeno dispozicím žáků – jejich zkušenostem, prekonceptům i obtížím v učení. Ukazuje se, že předpokladem dobře zvládnuté **didaktické transformace** jsou učitelovy **didaktické znalosti obsahu – pedagogical content knowledge** (srov. Janík et al. 2007).

Východiskem pro naplňování transformační úlohy **oborových didaktik** je vztah mezi odbornými činnostmi určitého vědního nebo uměleckého oboru a jejich prvotními zárodečnými projevy u žáků. **Didaktické transformace** se odehrávají v prostoru mezi **reálnými aktivitami experta** uvnitř daného oboru a **reálnými aktivitami žáka** uvnitř odpovídajícího vyučovacího předmětu (Slavík, Janík 2005). Jednotlivé vyučovací předměty se odlišují v tom, jak výše zmíněný prostor mezi expertní a žakovskou situací strukturují. V předmětech spíše naukového či teoretického charakteru (např. dějepis, zeměpis) spočívá **didaktická transformace** v „překládové práci“ mezi **jazykem oboru** a **jazykem, který je srozumitelný žákům**. V předmětech spíše praktického či výrazového charakteru (např. jazyky, tělesná výchova, výtvarná výchova) spočívá **didaktická transformace** ve vytváření učebních situací, v nichž může žák vstupovat do role podobající se roli experta v daném oboru. Současně je však třeba zohlednit, že jednotlivé vyučovací předměty v určitém poměru naplňují obě uvedené složky (např. v hudební výchově se rozvíjejí vokální a instrumentální dovednosti žáků a současně jsou žáci seznamováni s hudební naukou).

### 3 SHRNUÍ A OTEVŘENÉ OTÁZKY



V průběhu dějinného vývoje se pojetí **obecné didaktiky** a jejího předmětu různě proměňovalo, což se odráží v existenci poměrně širokého spektra **didaktických modelů**. Pro starší z nich je příznačná snaha koncipovat **didaktiku** kolem kategorií **učitel** a **vyučování**, později se začaly více zohledňovat také kategorie **žák** a **učení** a širší souvislosti personalizační, socializační a enkulturační. Pro současnou situaci je charakteristická pluralita didaktických modelů a teorií, přičemž hlavní vývojová tendence směřuje k **didaktice konstruktivistické**.

**Oborové a předmětové didaktiky** se vyvinuly jako relativně samostatné vědní (a studijní) obory/disciplíny. Precizují svůj odborný profil, zpřesňují svou terminologii, specifikují předmět svého výzkumu a rozpracovávají příslušnou metodologii. Současně však stojí před řadou velkých výzev a naléhavých úkolů – společným jmenovatelem řady z nich je kurikulární reforma, která v ČR právě probíhá. Ta nabízí šanci utvářet novou, moderní filozofii vyučovacích předmětů koncipovaných v průniku specializované odbornosti a všeobecné vzdělanosti. Od didaktik se právem očekává, že přitom sehrají klíčovou úlohu. Dostane-li se jim podpory, možná budou dokonce schopny udělat něco také pro oživení oslabujícího zájmu žáků o některé obory.

## Literatura:

- Aebli, H. *Didactique psychologique: Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Genève: Delachaux et Niestlé, 1951.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., Kotásek, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 23–37.
- Cube, v. F. *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart: Klett, 1965.
- Gundem, B., Hopmann, S. (ed.). *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang, 1995.
- Heursen, G.: Didaktik, allgemeine. In: Lenzen, D. (ed.). *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1996, s. 307–317.
- Chevallard, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.
- Choděra, R. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006.
- Janík, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007.
- Janík, T., Mužík, V., Šimoník, O. (ed.). *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. Sborník z konference konané 13.–14. září na PdF MU v Brně [CD-ROM]*. Brno: MU, 2004.
- Janíková, M., Vlčková, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009.
- Jank, W., Meyer, H. *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen, 1991.
- Jelemenská, P., Sander, E., Kattmann, U. Model didaktickéj rekonstrukcie : Impulz pre výzkum v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 2, s. 190–201.
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- Kansanen, P. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladu. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 1, s. 48–57.
- Kansanen, P. Oborové didaktiky jako základ znalostní báze pro učitele – nebo tomu budeme raději říkat pedagogical content knowledge? In Janík, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007, s. 11–22.
- Klafki, W. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN, 1967.
- Knecht, P. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 67 – 81.
- Kotásek, J. Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. In: Janík, T., Mužík, V., Šimoník, O. (ed.). *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. Sborník z konference konané 13.–14. září na PdF MU v Brně [CD-ROM]*. Brno: MU 2004, s. 1–10.
- Maňák, J. Didaktika 1964–2004. *Pedagogická orientace*, 2005, roč. 15, č. 4, s. 7–15.
- Maňák, J. *Nárys didaktiky*. Brno: PdF MU, 2003.
- Möller, C. *Technik der Lernplanung*. Weinheim: Beltz, 1969.
- Popp, W. (ed.) *Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1976.
- Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál 2006.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

- Reich, K. *Konstruktivistische Didaktik. Lehrer und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand, 2002.
- Robinson, S. B. *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Berlin: Luchterhand, 1967.
- Schneuwly, B. Gedanken zu Ausgangspunkten, Widersprüchen und Perspektiven von Fachdidaktik heute. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 2005, roč. 27, č. 3, s. 453–465.
- Schulz, W. Die lehrtheoretische Didaktik. In: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (ed.). *Didaktische Theorien*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1980.
- Skalková, J. *Obečná didaktika*. Praha: Grada, 2007.
- Slavík, J. (ed.). *Obory ve škole: metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha, PdF UK, 2005
- Slavík, J., Janík, T. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 168–177.
- Slavík, J., Janík, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 336–354.
- Terhart, E. Über Traditionen und Innovationen oder wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 2005, roč. 51, č. 1, s. 1–13.
- Trna, J. Nastává éra mezioborových didaktik? *Pedagogická orientace*, 2005, roč. 15, č. 1, s. 89–97.
- Vyskočilová, E., Dvořák, D. Didaktika jako věda a jako nástroj učitele. In: Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 17–61.