

VZTAH OBOR – VYUČOVACÍ PŘEDMĚT JAKO METODOLOGICKÝ PROBLÉM

TOMÁŠ JANÍK, JAN SLAVÍK

Anotace: V souvislosti s probíhající kurikulární reformou se aktualizuje potřeba věnovat pozornost nejen samotným obsahům školního vzdělávání, ale také pojetí a konceptualizaci jednotlivých vyučovacích předmětů. Autoři se zamýšlejí nad povahou vztahu mezi oborem a vyučovacím předmětem ve škole a v obecnějších metodologických souvislostech komentují problém výběru a strukturování vzdělávacího obsahu, struktury vědní/umělecké disciplíny, oborových kompetencí a další. V druhé části studie se autoři pozastavují nad úlohou, kterou by při řešení daných problémů mohly sehrát oborové didaktiky. V těchto souvislostech odkazují k Shulmanově konceptu didaktické znalosti obsahu. V závěru příspěvku je formulováno přesvědčení, že koncept didaktická znalost obsahu napomáhá legitimovat oborovou didaktiku jako vědní disciplínu, neboť otevírá cestu k hlubšímu zkoumání transformačních procesů, které se odehrávají na rozhraní „obor – vyučovací předmět“.

Klíčová slova: didaktická transformace, didaktická znalost obsahu, kompetence, kurikulum (tvorba, výzkum), obor (vědní, umělecký, technický), oborová didaktika, vyučovací předmět, vzdělávací obsah, vzdělávací standard

Abstract: In respect of the current curricular reform there is a need for paying more attention not only to school education contents, but also to the conception and conceptualisation of each of the school subjects. The authors reflect on the nature of the relation between the field of study and the school subject, and, in more general methodological contexts, they comment on the problem of the selection and structuring of educational content, of the structure of scientific/art discipline, its competences, and others. The second part of the paper deals with the role which subject didactics might play in solving these problems. Here the authors refer to Shulman's concept of pedagogical content knowledge. The paper concludes with the belief that the concept of pedagogical content knowledge helps make subject didactics a legitimate scientific discipline, as it opens a path to a more thorough research of the transformation processes that are taking place on the boundary "field of study – school subject".

Key words: didactic transformation, pedagogical content knowledge, competence, curriculum (designing and research), field of study (scientific, art, technical), educational standard

Úvodem

V překotném tempu zavádění rámcových vzdělávacích programů do praxe škol jakoby chyběl čas a možná i odvaha zastavit se na okamžik a znovu kriticky přezkoumat

samotné základy probíhající kurikulární reformy. Vše jakoby mělo být k určitému datu hotové a od tohoto data jednou provždy platné.¹¹ Přitom problémů, které by za „poza-stavení“ stály, je celá řada. Některým z nich zde budeme věnovat pozornost.

Cílem tohoto příspěvku je:

- V souvislosti s probíhající kurikulární reformou se zamyslet nad vazbou vyučovacích předmětů ke specializovaným odborným oblastem (dále viz vztah *obor*¹² – *vyučovací předmět*).
- Poukázat na vybrané terminologické a jiné problémy, které jsou s řešením vztahu „*obor – vyučovací předmět*“ spojeny.
- Nabídnout několik *teoretických konstruktů*, které se jeví jako nosné pro tvorbu a výzkum kurikula.
- Poukázat na úlohu, kterou by mohly v dané problematice sehrát *oborové didaktiky*.

1. Probíhající kurikulární reforma a vyučovací předměty

Lidské vědění a poznávání je organizováno v různých formách či útvarech, jako jsou mýty, náboženství, světový názor či ideologie, věda atp. Jednu z forem organizace lidského poznávání představují vědní, umělecké, technické a jiné obory, z nichž je odvozován obsah školního vzdělávání. Toto „odvozování“ je složitým transformačním postupem, který představuje klíčovou součást tvorby kurikula. Jeho funkční osou je souvztažnost mezi obory a vyučovacími předměty ve škole. I na první pohled je zjevné, že vztah „obor – vyučovací předmět“ je v mnoha směrech rozhodující nejenom pro jakékoliv posuzování a zdůvodňování odborných kvalit kurikula, ale dokonce od počátku z velké části podmiňuje samotnou existenci kurikulárních obsahů (Slavík, Janík 2006). Proto patří ke klíčovým problémům tvorby kurikula, k problémům, které vyžadují systematické a dobře argumentačně podložené řešení. Způsob tohoto řešení a jeho úroveň spadá do pracovní oblasti oborových didaktik profilovaných jako vědní disciplíny, neboť žádný jiný obor se jím do takové hloubky a soustavnosti nezabývá (Slavík 2003).

Vyučovací předměty lze chápat jako „*způsoby myšlení o určitých jevech*“ (Bruner 1967, s. 183). Vyučovací předměty „...*vymezují rámec učiva a zároveň poskytují předpoklady pro odbornost výuky tím, že jsou zakotveny v jednotlivých specializovaných oborech*“ (Slavík 1999, s. 220). Vazba vyučovacích předmětů a k nim příslušejících oborů je kromě toho zdůrazněna skutečností, že se v České republice realizuje vzdělávání učitelů na univerzitní úrovni. Přitom, jak uvádí Wilhelm, „...*převládá snaha, aby studijní programy vysokoškolské úrovně byly orientovány na vědeckou disciplínu, ze které vycházejí...*“ (1998, s. 1–2). Také učitelské studijní programy se orientují na vědecké disciplíny, z nichž vycházejí a jejichž integrační jádro tvoří didaktika příslušného oboru nebo odborné oblasti (Slavík, Janík 2006).

11 Srov. k tomu úvodník R. Váňové s přilehlým názvem „*Snad ještě není pozdě.*“ v časopise *Pedagogika* 1/2005.

12 „Oborem“ zde míníme specializované odborné pole, odpovídající vyučovacím předmětům.

Jestliže jsme zde kromě oboru zmínili jeho širší přesah – odbornou oblast, nebylo to náhodné. Koncipování studijních programů se totiž navíc musí potýkat s problémem interdisciplinarity, který je příznačný pro všeobecné vzdělávání založené na humanistickém pojetí (Slavík a kol. 2005). Humanisticky pojatý výchovný a vzdělávací proces se má obracet k člověku jako k nedělitelnému osobnostnímu celku, jehož úkolem, zejména v prvních – předškolních a školních – etapách života, je dospět k přijatelné syntéze dosavadního poznání, jež mu v dané době nabízí společnost. Tato syntéza se nemůže vyhnout nároku uvádět do aktivního vnitřního souladu i zdánlivě těžko sluchitelné polarizace různých stránek lidského života. Ve vyhocené formulaci Z. Kratochvíla: *„Téměř všem lidem ale výchova a vzdělání dluží schopnost rozumějícího pohybu mezi mýtem a racionalitou, mezi citem, prožitkem, uměním nebo náboženstvím na straně jedné a přesností myšlenkových forem pojmové řeči nebo vědy na straně druhé“* (Kratochvíl 1995, s. 177).

Ve stejném duchu, byť poněkud jiným jazykem a z jiného úhlu pohledu, se vyjadřuje i hlavní programový materiál národní koncepce všeobecného vzdělávání, tzv. Bílá kniha: *„Objeví se dále řada nových témat... Jejich realizace předpokládá týmovou spolupráci učitelů a využívání různých forem mimotřídní činnosti. Budou rozvíjeny mezipředmětové vazby a výuka v integrovaných celcích i uplatňovány nové formy výuky... Nové pojetí kurikula – především důraz na klíčové kompetence i osvojení postojů a hodnot, posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, větší míra diferenciací, uplatnění nových témat – i zpracovávání vlastního vzdělávacího programu školy značně zvýší nároky na školy i učitele a budou vyžadovat jejich systematickou přípravu a stálou podporu“* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001, s. 25).

V obou citovaných textech je kladen důraz na syntézu vzdělávacích obsahů, jinými slovy – na syntézu poznatků a poznávacích metod, které jsou všeobecnému vzdělávání nabízeny ze strany specializovaných oborů lidské kultury. Syntetizující tendence v kurikulární reformě tedy nutně vedou k posilování interdisciplinárních přesahů mezi předměty, avšak tím mohou rozostřovat nebo komplikovat vztahy vyučovacích předmětů ke specializovaným odborným oblastem (Slavík a kol. 2005). Proto je třeba věnovat dostatek úsilí na porozumění takto vznikajícím otázkám nebo problémům. To však jistě není nic nového, protože v historii školství se problémy vztahů mezi obory a vyučovacími předměty vždy znovu aktualizovaly zpravidla spolu s tím, jak přicházely kurikulární reformy.

Připomeňme např. J. Brunera a jeho snahu vymezit struktury učiva jako struktury základních vztahů a pojmů, z nichž vychází současná věda (Bruner 1965). Na Brunerovy myšlenky originálním způsobem navázal F. Jiránek, který věnoval pozornost psychologickým otázkám struktur učiva na škole 1. stupně (1965). Jiránek chápal struktury učiva jako *„soustavu hierarchicky uspořádaných úkolů, které klade škola žákům“* (Jiránek 1965, s. 518) a zdůrazňoval, že *„...teorie struktur učiva nemůže pomíjet ani specifické rysy učení a myšlení žáka mladšího školního věku, ani vliv živé osobnosti učitele a lidského prostředí. I když jejím východiskem jsou základní poznatkové struktury vědních disciplín (např. teorie množin v matematice), prvním krokem k jejich přeměně ve struktury učiva pro žáky 1. stupně je 'překlad' základních poznatkových struktur v operační soustavy, dostupné žákům mladšího školního věku“* (Jiránek 1965, s. 521).

V současné době je zvládnutí tohoto problému na pořadu dne i u nás, a to v souvislosti s vytvářením a zaváděním rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) a školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). Zdá se tedy, že teprve konkrétní práce na kurikulu nás přivádí k potřebě zamýšlet se nad pojetím a konceptualizací jednotlivých vyučovacích předmětů a nad jejich pozicí a rolí v kurikulu všeobecného vzdělávání. Jako odpověď na „otázky, které se objevily až cestou,“ vznikají v poslední době příspěvky, jejichž cílem je zamyslet se nad pojetím vyučovacích předmětů ve světle „výzev a destrukcí, s nimiž česká kurikulární reforma přichází“ (srov. Beneš 2005). Z těchto příspěvků uveďme alespoň některé: dějepis (Beneš 2005), matematika (Blažková 2006), výtvarná výchova (Slavík 2005), tělesná výchova (Mužík, Trávníček 2006), výchova ke zdraví (Mužíková 2006). Tyto příspěvky jsou důkazem toho, že v současných proměnách školy a jejího kurikula leží potenciál, který může být pozitivně využit, stejně tak však může zůstat ležet ladem.

S ohledem na skutečnost, že úvahy nad novým pojetím vyučovacích předmětů v RVP/ŠVP otevírají další netušené problémy, jeví se podle našeho názoru představa o „hotovosti“ kurikulární reformy k 1. 9. 2007 jako nereálná. Nicméně stanovisko Výzkumného ústavu pedagogického je v tomto směru neúprosné: „*Před zahájením vlastní výuky podle ŠVP je zapotřebí, aby bylo zřejmé, jakým způsobem budou postupně naplňovány priority a záměry školy i očekávané výstupy RVP ZV a jakým způsobem budou rozvíjeny klíčové kompetence žáků, proto musí být ŠVP zpracován celý do zahájení školního roku 2007/2008*“ (<http://www.rvp.cz/clanek/1064>). Na druhou stranu se ukazuje, že proměnu školy a jejího kurikula je třeba chápat jako nikdy nekončící proces otevřený a citlivý vůči podnětům ke změnám. Podnětů, které nás dnes vedou k hlubšímu zamýšlení se nad pojetím vyučovacích předmětů, je celá řada, např.:

- nezbytnost proměny školy s ohledem na proměny společnosti;
- výsledky mezinárodně srovnávacích výzkumů a jejich vliv na kurikulum;
- práce na vzdělávacích standardech – šance vytvořit novou, moderní „filosofii“ vyučovacích předmětů, tzv. obsahové standardy mají výrazně oborový charakter.

1.1. Vztah mezi oborem a vyučovacím předmětem

V současných i ve starších teoriích kurikula se velmi často objevuje triáda termínů: (1) obsah oboru, (2) kurikulární obsah, (3) učivo. Tyto termíny jsou situovány do rozmezí vrcholů pomyslného trojúhelníka, v němž se odehrávají transformace poznání a činností mezi: (1) oborem, (2) školou/školstvím, (3) výukou. Ve volné návaznosti na práce L. S. Shulmana (1986, 1987) i na tradice české didaktiky (Čapek 1981, 1982, Helus 2007) můžeme ve třech rovinách uvažovat o třech formách „existence obsahu“, které jsou relevantní při tvorbě kurikula (tab. 1).

Triáda termínů *obsah oboru – kurikulární obsah – učivo* prokazuje v oblasti tvorby kurikula svoji životaschopnost. Praktický užitek těchto pojmů spočívá v tom, že díky nim můžeme přiléhavěji popsat a pochopit složitost didaktických transformací či rekonstrukcí, které se odehrávají mezi *oborem – školou/školstvím – výukou* (srov. k tomu příspěvek J. Maňáka v tomto čísle Orbis scholae).

<p>V rovině oborů máme co do činění s oborovými obsahy. Ty ve svém souhrnu představují obsahovou náplň daných oborů. Jedná se o souhrn faktů a pojmů oborů a o pochopení jejich struktury. Jde o „akceptované pravdy oborů“ i o jejich argumentaci, o porozumění tomu, v jakém vztahu vůči sobě stojí určité výroky, o porozumění vztahu mezi teorií a praxí atd. Tyto obsahy se utvářejí mimo pedagogiku, ve své vlastní oborové logice a systematice.</p>		<p>Ontodidaktická transformace společenské zkušenosti do vzdělávacích obsahů (srov. Helus 2007, s. 204). Jak přistupovat ke společenské zkušenosti, abychom jejím výběrem, zjednodušením a uspořádáním vytvořili kurikulum?</p>
<p>V rovině školství/školy¹ máme co do činění s kurikulárními obsahy. Jedná se o obsahy, které byly kvalifikovaně a zdůvodněně vybrány z fondu určitých oborů, byly různými způsoby formulovány a zařazeny do kurikula určitého typu a stupně školy. Jde o soubor znalostí a činností relevantních pro jednotlivé školní vyučovací předměty. Kurikulární obsahy však nejsou totožné s oborovými obsahy. Vymezení souboru znalostí a činností pro kurikulum je neseno tzv. ontodidaktickou transformací (viz Helus 2007), resp. didaktickou rekonstrukcí (viz Jelemenská et al. 2003), která se odehrává na rozhraní „obory-škola“. Jde zde o promyšlené budování vztahů „obor-vyučovací předmět“, které nabývají konkretizovaných podob, např. „historická věda-školní dějepis“, „geografie-školní zeměpis“, „kinantropologie-školní tělesná výchova“.</p>	<p>←</p>	<p>Psychodidaktická transformace vzdělávacích obsahů do učiva (srov. Helus, 2007, s. 204). Jak upůsobit vzdělávací obsahy vzhledem k dosažené úrovni vývoje adresátů – žáků, jejich schopnostem a zkušenostem – jejich psychické výbavě?</p>
<p>V rovině výuky máme co do činění s učivem. Díky psychodidaktické transformaci nabývá kurikulární obsah specifické formy, kterou označujeme jako <i>učivo</i>. Učivo je tedy didaktickým „uskutečňováním“ obsahu, které probíhá v komunikaci mezi učitelem a žáky, na jakémisi „švu“ spojujícím žákovo myšlení s myšlením oborovým (srov. Štech 2004).</p>	<p>←</p>	

Tab. 1: Formy „existence obsahu“ a roviny didaktické transformace

¹ V rovině „školství“ je obsah vymezen prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu, v rovině „škola“ je obsah vymezen a konkretizován prostřednictvím Školního vzdělávacího programu.

1.2. Syntaktická a substantivní struktura disciplíny aneb fakta a metody

Každou ze tří výše uvedených rovin transformace (tab. 1) lze dále rozčlenit na dvě části – část faktickou a část metodickou. Na tuto skutečnost v souvislosti s tvorbou kurikula poukazuje J. J. Schwab (1964), když rozlišuje mezi substantivní a syntaktickou strukturou vědní disciplíny. Tím mj. upozorňuje na nezbytnost věnovat se nejenom produktům, ale také procesům vzdělávání. Substantivní struktura zahrnuje koncepty, které utvářejí obsahovou náplň oboru (např. v literatuře: tragedie, komedie, drama; ve fyzice: mechanika, optika, termika, elektřina; v dějepise: epocha, pramen, chronologie atp.). Substantivní struktura určuje, jak badatel nazírá na svoji disciplínu, jaké otázky (výzkumné a jiné) formuluje. Substantivní struktura ovlivňuje syntaktickou strukturu, která se týká cest (postupů) zkoumání, jež směřují od sběru dat přes jejich interpretaci až po závěry.

Jednotlivé obory se od sebe tedy odlišují nejen ve svém tematickém záběru (předmět, obsahová náplň – substantivní struktura), ale také v postupech, které se v nich uplatňují (metodologie, epistemologie oboru – syntaktická struktura). Jinak řečeno, jednotlivé obory se odlišují ve způsobu, jímž zkoumají svět (fyzikové provádějí fyzikální experimenty, historikové studují prameny atp.). Každý z etablovaných oborů disponuje svým vlastním způsobem – cestou, která určuje, jak se mají shromažďovat, zpracovávat, vyhodnocovat, validizovat a interpretovat výzkumná data. To je důvodem, proč tolik dobře míněných pokusů o interdisciplinaritu ve vědě a o mezipředmětové vztahy ve výuce ztroskotává. Nestací totiž učinit za dost pouze koordinaci obsahové, je třeba docílit rovněž koordinace metodologické.

Celý problém je o to složitější, že obor disponuje nikoliv pouze jednou, ale více syntaktickými strukturami současně. Skupiny vědců uvnitř oboru disponují odlišnými představami o tom, jak verifikovat poznatky, jak dosahovat průkaznosti výzkumného materiálu (srov. Jelemenská et al. 2003). Tyto skupiny vědců (vědecké školy) zastávají různé metodologické orientace a přístupy uvnitř oboru. Navíc do hry vstupuje hodnotový náboj oborových znalostí a metodologií, kdy hodnoty fungují jako jakýsi filtr, který ovlivňuje rozhodování o tom, co je třeba zkoumat, jakou otázku má smysl si položit a jak na ni hledat odpověď (srov. Gudmundsdottir 1991).

Co z toho vyplývá pro školu? Prostřednictvím kurikula se daří do školy vměstnat *substantivní struktury* oborů zúčastněných na školním vzdělávání. Problémem zůstává, jak ve škole zvládat *syntaktickou strukturu* oborů – jak transponovat myšlenkové procesy stojící v pozadí umělecké nebo vědecké tvorby (epistemologie oboru) do příslušných vyučovacích předmětů ve škole (Slavík 1999). To nás vede k otázce, jak u žáků rozvíjet tzv. „oborové myšlení“ a „oborové kompetence“.

Exkurs 1: Oborové kompetence žáků: ukázka z dějepisu

Kompetence	Vymezení (postup)
Gattungs- -kompetenz (druhová)	Umět rozlišovat různé druhy textů (obrazů, předmětů) vztahující se k historii; znát kritéria, podle nichž lze argumentovaně rozlišovat fakta a fikce; určit hodnotu výpovědi...
Interpretations- kompetenz (interpretační)	Znát a umět aplikovat techniky interpretací; rozpoznat a rozumět významu znázornění; rozpoznat varianty významu a ambivalence; rozpoznat teoretické přístupy, umět zacházet s historickou sémantikou...
Narrative Kompetenz (narativní)	Umět časově určit jevy a propojit je na základě významu; umět jazykově vyjádřit různé stupně platnosti (nejisté, domnělé, pravděpodobné, jisté, doložené atp.); rozlišovat různé typy vyprávění; vytvářet koherence...
Geschichts-kultu- relle Kompetenz (historicko-kul- turní)	Umět rozlišovat faktualitu, fikcionalitu a fiktivitu; vnímat estetickou dimenzi historického vědomí; rozpoznat a hodnotit výpovědi odporující faktům (lež, imaginace).

Tab. 2: Oborové kompetence žáků – dějepis (Pandel 2005, s. 43–44)

Jaký je vztah mezi oborovými kompetencemi a klíčovými kompetencemi? Oborové (faktické) znalosti a oborové kompetence jsou předpokladem a současně prostředkem k dosahování „klíčových“ kompetencí. Tvrzení, že by škola měla přestat klást důraz na faktické znalosti a orientovat se především na klíčové kompetence, je z výše uvedeného důvodu problematické, protože ani klíčové kompetence nejsou „obsahově prázdné“. To znamená, že se mohou uskutečňovat pouze v určitém obsahovém rámci, od něhož se jen těžko dají odmyslet vazby k tomu či onomu oboru.

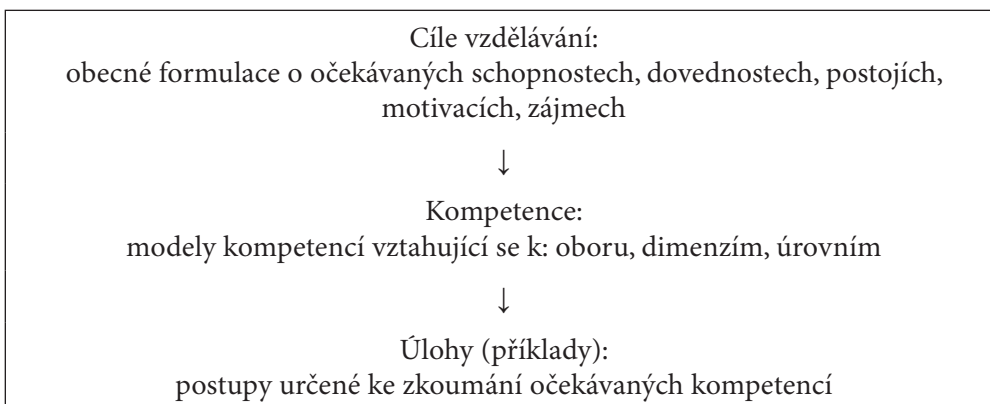
Z hlediska didaktiky obecné i oborové je podstatné řešit otázku: Jaké učivo vede k získání určité kompetence? Hledat odpověď znamená přistoupit k operacionalizaci kompetence jako specifického kulturního konstrukturu určitého oboru či odborné oblasti. Opět se jedná o poměrně náročný metodologický úkol. Očekává se, že na otázku, jaké učivo vede k získání určité kompetence, odpoví učitelé? Nebo je to spíše zakázka pro experty z výzkumných institucí? Nejspíš platí obojí. Řešení vztahu učivo-kompetence bude patrně třeba hledat ve spolupráci učitelů a výzkumníků. Učitel se s otázkou – jaké učivo vede k získávání určitých kompetencí – konfrontuje při přípravě na výuku a má tedy řadu praktických zkušeností. Experti z výzkumných institucí se pokoušejí kompetence operacionalizovat, aby mohli vědecky zjišťovat míru jejich dosahování žáky. Jako žádoucí se proto jeví rozvíjet na tomto poli systematickou komunikaci a odbornou spolupráci mezi učiteli a teoretiky. Přitom smysl věci je v postupném vypracovávání odborného jazyka, který umožní pojmově pokrýt a logicky strukturovat reálnou zkušenost učitelů z výuky. Bez co nejtěsnějších vazeb mezi teorií a praxí se totiž v této oblasti nikdy nemůžeme dost dobře a smysluplně orientovat.

Exkurs 2: Jak se operacionalizuje kompetence žáků v mateřském jazyce?

V německém výzkumu DESI – Deutsch-Englisch Schülerleistungen International se kompetence žáků v (mateřském) německém jazyce operacionalizovala v šesti dílčích kompetencích: čtenářská kompetence, produkce textu (psaní dopisů), jazykové vědomí, pravopis, slovní zásoba, argumentace. U každé z dílčích kompetencí se na základě indikátorů definovalo několik (výkonnostních) úrovní – každá úroveň byla popsána na základě testových úloh/příkladů. Ve výzkumu se zjišťovalo, jakých úrovní jednotlivých dílčích kompetencí žáci určitého typu školy dosahují. Na základě toho bylo možné identifikovat, v čem jsou žáci dobří a naopak v čem mají rezervy, čímž bylo získáno východisko pro jejich nápravu (Klieme et al. 2006).

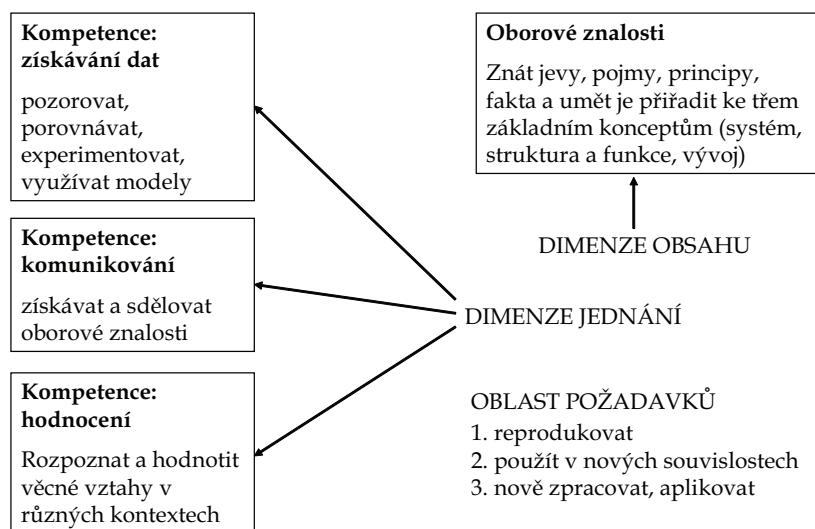
Exkurs 3: Jak se operacionalizuje kompetence ve standardech vzdělávání?

K operacionalizaci kompetence se přistupuje také v souvislosti s tvorbou standardů vzdělávání. „*Standardsy vzdělávání vycházejí z **obecných cílů vzdělávání**. Uvádějí výčet **kompetencí**, které musí být žákům zprostředkovány, aby bylo dosaženo hlavních cílů vzdělávání. Cíle vzdělávání určují, jakých kompetencí musí žáci v určitém ročníku dosáhnout. Kompetence jsou konkrétně popsány, takže je lze převést do **úloh (příkladů)**, jejichž zvládnutí žáky lze ověřovat pomocí testování“ (Klieme et al. 2003, s. 9).*



Exkurs 4: Jak se operacionalizuje kompetence – rozvržení do dimenzí?

Oborové kompetence – ukázka z biologie (Elster 2005)



Exkurs 5: Jak se operacionalizuje kompetence – vymezení úrovní kompetence?

Úroveň odpovědi	Charakteristické rysy odpovědi žáka
Nízká	Chápe pramen jako zprávu očitého svědka, jako znázornění věrné reality; umí uvést logické, nikoliv historické vysvětlení.
Střední	Má obecné povědomí o tom, že obrázky jsou znázorněními, a tedy že přesně neodpovídají skutečnosti.
Vysoká	Jasně si uvědomuje, že prameny se vyznačují různými perspektivami; rozpozná různé typy pramenů.
Nejvyšší	Využívá dalších poznatků k tématu a umí situovat pramen do specifického kontextu.

Tab. 3: Úrovně oborové kompetence: ukázka z dějepisu (Pandel 2005, s. 62–63 podle Harrison 2004, s. 26–30)

2. Oborové didaktiky mezi „oborem“ a „vyučovacím předmětem“

2.1. Oborová didaktika a obsah vzdělávání

Každá věda se musí vážně zabývat problémem svého vlastního zprostředkování (komunikování) navenek. Z toho vyplývá potřeba rozpracovávat pojetí oborové didaktiky jako vědy transformující a rekonstruuující oborovou komunikaci pro potřeby (všeobecného) vzdělávání. Toto pojetí jsme v naší předchozí práci (Slavík, Janík 2006) vyjádřili charakteristikou *didaktika jako epistemologická analýza oboru*. Vycházíme zde z předpokladu, že obsah oboru není přístupný pro učení žáka, jestliže není didakticky transformován či rekonstruován do podoby, která funkčně vstupuje do didaktické komunikace. Klíčovým pojmem takto chápané didaktiky je Shulmanova „didaktická znalost obsahu“ (Shulman 1987, Janík 2004, Slavík, Janík 2005, Janík a kol. 2007). V českých podmínkách se bádání v této oblasti rozvíjelo současně se vznikajícím komunikačním paradigmatem didaktiky, které vychází z „nazírání příslušného oboru z hlediska didaktické komunikace výsledků jeho poznání“ (Brockmayerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000, s. 32), rozumí se včetně příznačné poznávací metodologie daného oboru. V zahraničí se pojetí didaktiky jako epistemologické analýzy vyvíjí do specificky meta-oborové polohy. Např. ve Spolkové republice Německo jsou v současné době patrné snahy profilovat oborové didaktiky jako *vědy zprostředkovávající své mateřské obory* (Didaktik als Vermittlungswissenschaft). Toto pojetí staví na myšlence, že každá vědní disciplína se musí vážně zabývat problémem svého vlastního „zprostředkování“ navenek, směrem k publiku, přičemž škola je jedním z důležitých adresátů (srov. Olberg 2004, Terhart 2005).

Do epistemicko-analytické roviny z větší části patří i tradičně pojatý výzkum kurikula, tj. studium „*didaktického systému oboru v jeho oborové, psychodidaktické, autobiografické a sociální podmíněnosti*“ (Brockmayerová-Fenclová, Čapek, Kotásek 2000, s. 33). Orientuje se na problém výběru, legitimizace a strukturování vzdělávacího obsahu. Výzkum zde směřuje jednak k tvorbě *didaktického systému oboru* ve smyslu celkového pojetí vzdělávání a pojetí určitého typu výuky v oboru, jednak k *formulaci cílů a obsahů výuky*. Tím se vytváří pomyslné spojovací mosty mezi třemi úrovněmi existence obsahu, které jsme zde výše popsali v tab. 1. „Způsob výstavby“ těchto spojovacích mostů je vymezován právě Shulmanovým pojmem „didaktická znalost obsahu“.

2.2. Didaktická znalost obsahu jako spojovník mezi oborem a vyučovacím předmětem

Oborová didaktika využívající konceptu didaktické znalosti obsahu může svému oboru nabídnout aparát (jazyk) potřebný pro komunikaci oboru směrem k tomu nejširšímu publiku. Klíčovou roli zde sehrává učitel, který je pověřen tím, aby komunikoval výsledky a metody poznávání oboru směrem k veřejnosti, tj. do širších vrstev společenského vědomí. Musí přitom brát ohled na žáky – na jejich problémy, potřeby a poznávací možnosti.

Kdo rozumí, vyučuje...

Kdo ví, jakou zkušenost s učiteli měl G. B. Shaw, autor známého ironického aforismu: „*He who can, does. He who cannot, teaches.*“ (*Kdo umí, dělá. Kdo neumí, vyučuje.*). Zamyšlení nad tímto aforismem nás vede ke klíčové otázce, co to znamená „umět vyučovat“? Americký pedagog a psycholog L. S. Shulman přiléhavě parafrázuje výrok „*kdo neumí, vyučuje*“, slovy „*kdo rozumí, vyučuje*“. Zastává názor, že pro dobrého učitele je nezbytná nejen důkladná znalost obsahu odborné disciplíny, jíž vyučuje, ale také porozumění tomu, proč a z jakých příčin tyto obsahy vyrůstají. Při didaktickém ztvárnění obsahu musí učitel dále brát v úvahu také možnosti a obtíže učení žáků. Právě v tomto smyslu se hovoří o tom, že učitel disponuje *didaktickými znalostmi obsahu* (*pedagogical content knowledge*).

Koncept *didaktické znalosti obsahu* umožňuje studovat a porozumět tomu, jak se odehrává transformace oborových obsahů do učiva (viz Janík a kol. 2007). Vyzývá nás k tomu, abychom si položili otázku: Kdy a jak vzniká učivo? Ve střeoevropské tradici spadá problematika „transformace oborových obsahů do učiva“ (didaktická transformace) do oblasti oborové didaktiky (srov. k tomu příspěvek P. Knechta v tomto čísle Orbis scholae).

Závěrem

V souvislosti s probíhající kurikulární reformou se aktualizuje naléhavá potřeba věnovat pozornost nejen samotným obsahům školního vzdělávání a jejich didaktické transformaci na úrovni výuky, ale také konceptualizaci jednotlivých vyučovacích předmětů v rámci kurikula všeobecného vzdělávání. Úvahy o didaktické transformaci na rozhraní „obor – vyučovací předmět“ dnes nabývají na významu. Koncept *didaktická znalost obsahu* napomáhá legitimovat oborovou didaktiku jako vědní disciplínu, neboť otevírá cestu k hlubšímu zkoumání transformačních procesů, které se odehrávají na rozhraní „obor – vyučovací předmět ve škole“.

Současně je třeba připustit a také co nejlépe zohlednit, že problém „obor – vyučovací předmět“ je natolik komplexní a složitý, že jeho řešení je výzvou pro interdisciplinární týmový výzkum realizovaný v zájmu zkvalitnění všeobecného i odborného vzdělávání.

Literatura

- BENEŠ, Z. Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 1, s. 37–47.
- BLAŽKOVÁ, R. Matematika na základní škole – problémy změn kurikula a změn role a klíčových kompetencí učitelů matematiky. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 223–228.
- BROCKMAYEROVÁ-FENCLOVÁ, J.; ČAPEK, J.; KOTÁSEK, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 2000, 50, č. 1, s. 23–37.

- BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha : SPN, 1965.
- BRUNER, J. S. *Nové směry v teorii vyučování*. Praha : Krajský pedagogický ústav, 1967.
- CORHAN, K. F.; DE RUITER, D. A.; KING, R. A. Pedagogical Content Knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 1993, č. 4, s. 263–272.
- ČAPEK, V. Metodologické otázky didaktik vědních, uměleckých a technických oborů. In *Speciální didaktiky jako vědní obory a jako studijní předměty*. Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1981, s. 8–19.
- ČAPEK, V. Transformace historických poznatků do vzdělávacích obsahů. *Pedagogika*, 1982, 32, č. 1, s. 23–34.
- ELSTER, D. *Bildungsstandards im Fach Biologie – Wie kommen sie in Deutschlands Schulen. Referat an der 5. ÖFEB Jahrestagung 29. 9. – 1. 10. 2005 an der Universität Linz*.
- GUDMUNSDOTTIR, S. Pedagogical Models of Subject Matter. In BROPHY, J. (ed.). *Advances in Research on Teaching*. Greenwich : JAI Press, 1991, s. 265–304.
- GUDMUNSDOTTIR, S.; REINHARTSEN, A.; NORDTØMME, N. P. Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares. In HOPMANN, S.; RIQUEARTS, K. (Hrsg.). *Didaktik und, oder Curriculum*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1995.
- HARRISON, S. Rigorous, meaningful and robust: practical ways forward for assessment. *Teaching History*, 2004, č. 114, s. 26–30.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogu*. Praha : Grada, 2007.
- JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2004, 54, č. 3, s. 243–250.
- JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007.
- JELEMENSKÁ, P.; SANDER, E.; KATTMANN, U. Model didaktickej rekonštrukcie : Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 2003, 53, č. 2, s. 190–201.
- JIRÁNEK, F. Psychologické otázky struktur učiva na škole 1. stupně. *Komenský*, 1965, roč. 89, č. 9, s. 518–522.
- KLAFKI, W. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Deutsche Schule*, 1958, č. 10, s. 450–471.
- KLAFKI, W. *Studie k teorii vzdělání a k didaktice*. Praha : SPN, 1967.
- KLIEME, E.; AVENARIUS, H.; BLUM, W.; DÖBRICH, P.; GRUBER, H.; PRENZEL, M.; REISS, K.; RIQUEARTS, K.; ROST, J.; TENORTH, H.-E.; VOLLMER, H. J. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn : BMBF, 2003.
- KLIEME, E.; EICHLER, W.; HLEMKE, A.; LEHMANN, R. H.; NOLD, G.; ROLFF, H.-G.; SCHRÖDER, K.; THOMÉ, G.; WILLENBERG, H. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main : DIPF, 2006.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Hermann & synové, 1995.
- MUŽÍK, V.; TRÁVNÍČEK, M. Koncepce a realizace tělesné výchovy na české základní škole. *Pedagogická revue*, 2006, 58, č. 4, s. 386–399.

- MUŽÍKOVÁ, L. *Výchova ke zdraví v současném základním školství. Rigorózní práce.* Brno : PdF MU, 2006.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha : MŠMT ČR, 2001.
- OLBERG, H. J. v. Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1004, 50, č. 1, s. 119-131.
- PANDEL, H. – J. *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kernkurikula.* Schwalbach : Wochenschau Verlag, 2005.
- SLAVÍK, J. Lesk a bída oborových didaktik. *Pedagogika*, 2003, 53, č. 2, s. 137–140.
- SLAVÍK, J. Poznámka oborového didaktika ke dvěma kritickým zmínkám o rámcových vzdělávacích programech. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 3, s. 268–273.
- SLAVÍK, J. (ed.). *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.
- SLAVÍK, J. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika*, 1999, 49, č. 3, s. 220–235.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 4, s. 336–354.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 2006, 56, č. 2, s. 168–177.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, 57, č. 1, s. 1–22.
- SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 1986, 15, č. 2, s. 4–11.
- SCHWAB, J. J. Problems, Topics and Issues. In SMITH, B. O. (ed.). *Education and the Structure of Knowledge.* Chicago, 1964, s. 4–47.
- ŠTECH, S. Psycho-didaktika jako obrat k tématu účinného vyučování. Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 2004, 54, č. 1, s. 58–63.
- TERHART, E. Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 2005, 51, č. 1, s. 1–13.
- VÁŇOVÁ, R. Snad ještě není pozdě. *Pedagogika*, 2005, 55, č. 1, s. 1–3.
- WILHELM, I. PEDAGOGIKA a pedagogika. *Pedagogika*, 1998, 48, č. 1, s. 1–2.