

PREDMETOVÁ (ODBOROVÁ) DIDAKTIKA AKO VEDNÝ A ŠTUDIJNÝ ODBOR

Štefan Švec

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Anotácia: Poňatia didaktiky, jej predmetová (poznatková) štruktúra a metodologická paradigma. Miesto didaktiky v Medzinárodnej štandardnej klasifikácii vzdelávania (ISCED) a v národnej nomenklatúre študijných a vedných odborov. Anglický ekvivalent slovenského (resp. českého) termínu učiteľstvo a didaktika. Problematiky odborovej/predmetovej didaktiky. Pozícia školskej všeobecnej a odborovej didaktiky v štruktúre programu štúdia učiteľstva.

Kľúčové slová: všeobecná didaktika, predmetová didaktika, odborová didaktika, školská didaktika, povaha didaktiky, inovačnocyklické poňatie didaktiky, ISCED, slovenská nomenklatúra študijných odborov, štruktúra programu učiteľského vzdelávania, konceptuálno-metodologické princípy.

V prezentácii chceme zvýznamniť fundamentálne systémové otázky učiteľstva a didaktiky, najmä z konceptuálno-metodologického hľadiska.

1. K POŇATIAM DIDAKTIKY

Áké boli historické poňatia didaktiky v našom najbližšom európskom priestore? V najstručnejšom prehľade môžeme vymenovať tieto prístupy: **umenie vyučovať** (J. A. Komenský, 1632), **technológia** výchovy (E. Ch. Trapp, 1780), **náuka** o výučbe (K. D. Ušinskij, 1867), **učboveda** (S. Ormis, 1871), **vyučovateľstvo** (G. A. Lindner, 1877), **náuka o vzdelávaní** (O. Willmann, 1882), **teória** vedeckého vzde-

lávania (S. J. Hessen, 1923), teória **rozumového** vzdelávania (O. Kádner, 1925), teória vyučovania (O. Chlup, 1938), teória **vzdelania a vyučovania** (1953, B. Uher), teória **vzdelávania, výchovy a výcviku vo výučbe** (J. Kotásek, 1980), **antropogogická veda** o (výchovno-vzdelávacej a výchovno-výcvikovej) výučbe (1988, Š. Švec) a iné exemplárne poňatia. V doterajšej teoretickej reflexii o učiteľstve resp. didaktike jestvuje nepreberné množstvo jej prístupových poňatí. Tu sa iba naznačili metodologické poňatia didaktiky podľa klasickej definície **najbližším rodom** a druhotvorným rozdielom (*genus proximum et differentia specifica*). Tento náčrtový výpočet (Š. Švec, 1995) sa týka aj poňatia predmetových či odborových didaktík, ktoré sa od 19. storočia nazývali metodikami vyučovania predmetov.

Staronovú vylučovaciu otázku, či je didaktika *buď umenie, alebo veda*, pozmeňujeme na zahrňovaciu otázku, či je **aj veda, aj umenie**. Didaktika je prevažne tzv. užitá, aplikatívna, praktická edukačná *veda* o učiteľstve, nie je teda prevažne čistá, akademická, teoretická veda o výchove – edukácii. Pod vedou rozumieme (v čiastočnej zhode s tzv. Fraskatským manuálom – Š. Švec, 1988, 1998) jej tri organizačné formy a procesy: výskum, vývoj i vyhodnocovanie (evalváciu), najmä cieľovoprogamového (tzv. „kurikulárneho“) a výučbovoproceného systému inštitúcie školy v jej komunitnom kontexte.

Angloamerická pedagogia („pedagogy“) sa zvyčajne nechápe a nepoužíva v zmysle pedagogiky alebo didaktiky tradovanej v našich krajinách, ale iba ako všeobecná alebo predmetová metodika výučby (Š. Švec, 1991, s. 284+).

Didaktika je **aj inštrumentálnym umením** v zmysle antického gréckeho „techné“ tvorivého vyučovania, a to vo všetkých *pracovných odboroch učiteľstva* všeobecných a špecifických predmetových oblastí. „Technológia vyučovania“ v poňatí B. F. Skinnera (Technology of teaching, 1964) je v podstate empiricky overenou a osvedčenou *metodikou technizovanej časti* učebno-vyučovacích činností. Jej neskoršia verzia – tzv. *technológia vzdelávania a výcviku* – je skôr sústavou informačno-komunikačných techník (procedúr, metodík) procesov vzdelávacieho a vycvičovacieho učenia sa–vyučovania jednotlivcov alebo skupín v individualizovaných alebo kolektivizovaných podmienkach.

Stanoviskám, že didaktika je *teóriou* tej či onej (napr. výučbovej ako výchovnovzdelávacej alebo výchovno-vycvičovacej) činnosti, môže autor ponúknuť 12 protiargumentov v práci Didaktika (1988, s. 44-55).

2. K POZNATKOVEJ ŠTRUKTÚRE A METODOLOGICKEJ PARADIGME DIDAKTIKY

V našich a niektorých okolitých krajinách sa aspoň polstoročie traduje štruktúrovanie didaktických poznatkov na dve vzájomne súvisiace časti, akési „subdisciplíny“ didaktiky: teória (**obsahu**) **vzdelania** /ako výsledku nielen vyučovania/ a teória (**procesu**) **vyučovania** /nielen v škole/. Niektoré európske krajiny, najmä severské, však zužujú predmet didaktiky iba na oblasť procesu vyučovania. Dokonca nahrádzajú európsky termín didaktika, ktorý sa v Severnej Amerike a in-

de nevyskytuje, napr. amerikanizovaným pomenovaním technológia. V ostatných dvoch desaťročiach však badať istú renesanciu didaktiky v nordických a akiste aj v iných európskych krajinách (Pedagogika, roč. 40, 1991, č. 3, s. 277-287).

Didaktickú **vedu** (o obsahu vzdelania a procese vyučovania) by sme mohli interpretovať v angličtine ako „curriculum and instruction **research**“ (pričom pre didaktiku bol a je typický vývoj - **development**). Rozdiel medzi európskym a americkým poňatím výrazne vyjadruje práve pomenovanie Svetovej spoločnosti pre pedagogické vedy v angličtine - World Association for Educational **Research** (WEAR) a názov vo francúzštine - Association Mondiale des **Sciences** de l'Education (AMCE). Pritom v angličtine je bežný termín *science*, veda, avšak nie vždy akákoľvek veda, ale často prírodná veda. Aj v angloamerických i anglofónnych krajinách silnie úsilie o zrelú **disciplínu** predmetovej, resp. odborovej edukácie (napr. Kyle et al, 1992). To je vskutku veľký pokrok v zblížovaní s Európou. Avšak predstava takejto disciplíny nezriedka stojí na presvedčení, že odbor napr. prírodovednej pedagogiky (science education) sa skladá z poznatkov psychológie, sociológie, histórie a filozofie (ako „štyroch sestier“ teoretického základu učiteľského povolania). Učebnice edukačnej psychológie pre školských učiteľov tu predkladajú poznatky, ktoré sú veľmi blízke didaktickej metodike. Avšak donedávna takmer absentovali poznatky z výskumu učiva a ešte viac z výskumu a vývoja cieľového programu (kurikula) školy a jej kurzov. Takzvaná kurikulárna teória sa totiž separuje v samostatných kurzoch od metodických kurzov. Aj u nás by sa mali v rámci všeobecnej a predmetovej/ odborovej didaktiky vyvinúť programy nových špecializovaných kurzov pre tzv. *teórie vzdelania a vzdelanosti* a pre *výskum a vývoj cieľových programov* (profilu absolventa školy, učebného plánu, učebných osnov kurzov a i.).

V severoamerických, ale aj v iných krajinách sú vzácnou „svetlou“ výnimkou pokusy o vymedzenie toho, čo sa u nás historicky pestuje ako **disciplinárny systém: pedagogika**, ktorá zahŕňa **didaktiku**, ktorej súčasťou je **metodika výučby**. V germanofónnych krajinách, od ktorých naše krajiny získali v dejinách školstva a pedagogiky mnohé kultúrne výpožičky, sa akosi „skomplikovala“ situácia vo vzťahoch medzi pedagogikou a výchovovedou: napr. Harm Paschen (1979) v práci Logika výchovovedy začína výklad o „die Pädagogik“ v prvej kapitole s prekvapivým názvom „Pädagogik als Gegenstand der Erziehungswissenschaft“. To je pre „našincov“ takmer nepochopiteľné, prečo „pedagogika je predmetom výchovovedy“ a prečo sa navyše v tejto práci, ale aj v iných dielach píše a hovorí o tzv. vedeckej pedagogike (pozri W. Brezinka: Rozmach a kríza vedeckej pedagogiky, s. 21-28, R. Olechowski: „Kríza“ vedeckej pedagogiky?, s. 19-33, Š. Švec: Skepsa vo výchovovede z krízy v školskej politike, s. 34-39 v *Pedag. revue*, roč. 48, 1996, č. 1 - 2). (V našich krajinách sa totiž za „vedeckú vedu“ pokladal „vedecký komunizmus“ a „vedecký ateizmus“.)

V ostatnom období sa čoraz častejšie a naliehavejšie vyskytuje isté zblížovanie prístupov kontinentálnej Európy na jednej strane a prístupov Severnej Ameriky a iných anglofónnych krajín na strane druhej. Speje sa k potrebe uplatňovať spoločné a zjednocovacie metodologické zásady učiteľstva. Sú to najmä:

- Princíp gnozeologicko-praxologickej **jednoty teórie a praxe i empirie** učiteľstva; táto trojica by sa mala stať predmetom inovatívnej zmeny v trojici *pedagogickej práce* učiteľstva v školstve, *pedagogického vzdelávania* školského učiteľstva a *pedagogickej vedy* o učiteľstve.

- Princíp vzájomného prepojenia didaktického **výskumu, vývoja a vyhodnocovania**, t. j. trozložkovej didaktickej vedy v inovačnom cykle: veda ↔ produkcia hodnôt vzdelanosti ↔ prax využívania týchto hodnôt v spoločenskom i osobnom živote. V pregraduálnom vzdelávaní učiteľov teda nemáme iba skúsenostne a zážitkovo učiť spôsobnostiam (čes. *dovednostiam*) vyučovať predmet či odbor, ale aj **učiť ako robiť bázu učiteľských poznatkov** v akčnom výskume, vývoji a v akčnej evalvácii výučby a školy.

- Princíp **učiacej sa sociálnej organizácie**, v našom prípade, školy - kultúrnej organizácie na produkciu vzdelanostných hodnôt (prípadne aj výskumno-vývojovej organizácie), ktorá si digitalizuje funkčné štruktúry a komparatívne štandardizuje svoje služby.

- Princíp **internacionalizácie** v rozvoji **nových koncepcií v európskom kontexte**, napr. koncepcia organizácie školstva (a semiformálnych systémov vzdelávania) ako **prvoradého odvetvia znalostného priemyslu** a vedy ako druhého odvetvia; koncept **znalostnej Európy**, ktorý stavia na **expertných systémoch** a i.

3. K VYMEDZENIU MIESTA PREDMETOVEJ, RESP. ODBOROVEJ DIDAKTIKY (UČITEĽSTVA) V ISCED A V NÁRODNEJ NOMENKLATÚRE ŠTUDIJNÝCH A VEDNÝCH ODBOROV

Pojem predmetu (objektu) sa vo viacerých disciplínach poznania viaže komplementárne na pojem subjektu (podmetu). Hovoríme o predmete (napr. učiteľovej) práce, predmete (napr. žiackeho) učenia sa, predmete voľnočasovej aktivity ap. Predmetom učenia sa - vyučovania sú takmer všetky kategórie sociokultúrnych obsahov pre všeobecné a odborné vzdelávanie. Tie podstatné z nich sú v **Medzinárodnej štandardnej klasifikácii vzdelávania - ISCED (UNESCO, 1999)** rozdelené do 1 + 8 + 1 kategórií oblastí vzdelávania (fields of education). V ôsmich kategóriách oblastí špecifického vzdelávania sa vyčlenilo 22 široko koncipovaných podoblastí. Tie zahŕňajú jednu až šesť podkategórií (akýchsi „odvetví a pododvetví“), členiacich sa do viacpočetných podpodkategórií, ktoré nazveme **odbory** a pododbory vzdelávania. Programy týchto oblastí, odvetví a odborov sú nomenklatúrne rozčlenené na prieniku siedmich vzdelanostných úrovní, resp. vzdelávacích stupňov („levels“), a to od nultej, preprimárnej úrovne po terciárnu postdoktorálnu vzdelanostnú úroveň:

0 oblasť: Všeobecné programy vzdelávania - 3 odvetvia: 01 Bázické všeobecné programy preprimárne, elementárne, primárne, sekundárne, postsekundárne, terciárne, 08 Programy jednoduchej a funkčnej gramotnosti čitateľsko-pisateľskej (angl. *literacy*) a počtárskej (*numeracy*), 09 Programy osobného rozvoja: Programy

na posilnenie osobných spôsobností, t. j. na rozvoj činnostných kapacít, mentálnych spôsobností, osobnostných kapacít, životnej orientácie.

1 oblasť: Education – 2 odvetvia: 141 Učiteľské vzdelávanie a 142 Výchovoveda,

2 oblasť: Humanitné náuky a umenia – 2 odvetvia,

3 oblasť: Sociálne vedy, obchod, správa a právo – 4 odvetvia,

4 oblasť: Prírodné vedy – 4 odvetvia,

5 oblasť: Inžinierstvo, výroba a výstavba – 3 odvetvia,

6 oblasť: Poľnohospodárstvo – 2 odvetvia,

7 oblasť: Zdravotníctvo a sociálna starostlivosť – 2 odvetvia,

8 oblasť: Služby – 4 odvetvia,

9 Neznáme alebo nešpecifikované oblasti, odvetvia a odbory.

Po nulte obsahovej oblasti všeobecných programov vzdelávania sa teda na prvú pozíciu, t. j. na univerzálne významné miesto, zaraďujú programy kategórie **14 Učiteľské vzdelávanie a výchovoveda**. Odkazovaný dokument ISCED len v hrubom rámci odporúča členiť v národných nomenklatúrach tieto **odbornosti učiteľstva**: pre preprimárne vzdelávanie (preschool, kindergarten), primárnu školu, profesijný (vocational), praktický a neprofesijný predmet, vzdelávanie dospelých, učiteľských vzdelávateľov a pre špeciálne školy pre žiakov s hendikepom (s. 36). V tejto rámcovej obsahovo-programovej kategorizácii nenachádzame vyslovene odbor učiteľstva pre vysoké školy (ba ani pre stredné školy)!

Očakávajú sa národné špecifikácie tohto projektu. Významným počínom v tomto smere je návrh implementácie ISCED-97 v krajinách OECD (1999).

Slovenská aproximácia k zjednotenej nomenklatúre stupňovo-odborových programov vzdelávania bola vypracovaná a prijatá akreditačnou komisiou (pod vedením prof. PaedDr. Ľudmily Jančkovej, CSc. z UMB) v roku 2002 (pozri <http://www.akredkom.sk/isac/public/odbornosti...>, 2003/08). Zahrnuje programy pre tieto odbornosti vysokoškolského vzdelávania učiteľov, pedagógov a didaktikov:

1. VÝCHOVA A VZDELÁVANIE

1.1 Výchova a vzdelávanie a pedagogika

1.1.1 Učiteľstvo akademických (t. j. všeobecnovzdelávacích, neprofesijných) predmetov – Bc a Mg programy

1.1.2 Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy – Bc a Mg programy

1.1.3 Učiteľstvo umeleckých predmetov – Bc a Mg programy

1.1.4 Pedagogika – Bc, Mg a PhD. programy

1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika – Bc, Mg a PhD programy

1.1.6 Špeciálna pedagogika – Bc, Mg a PhD. programy

1.1.7 Liečebná pedagogika – Bc, Mg a PhD. programy

1.1.8 Sociálna pedagogika a Vychovávateľstvo – Bc, Mg a PhD. zahrnuté do 1.1.4

1.1.9 Andragogika – Mg a PhD. programy

1.1.10 Odborové didaktiky – iba PhD. programy (vrátane výnimkových odborov:

8.1.3 „Športová edukológia“ a 9.1.8 „Teória vyučovania matematiky“, 4.1.13 „Teória vyučovania fyziky“, 9.2.3 „Teória vyučovania informatiky“, ktoré sú začlenené do príslušných predmetových oblastí). Klasifikácia predmetových/odborových

vých didaktík v takomto kontexte však ešte nie je doriešená na úrovni akreditačnej komisie ani na ministerskej úrovni ani v rovine teoretickej reflexie. Na magisterskom stupni programov sa odbor predmetového učiteľstva nenazýva odbor predmetovej/ odborovej didaktiky. Mnohé vedné a mimovedné odbory predmetovej/odborovej didaktiky nie sú ešte akreditované, čím sa oslabuje ich personálno-kvalifikačná základňa a oneskoruje sa aj ich konceptuálny a metodologický rozvoj.

1.2 kategória ISCED-97 Education science

(Výchovoveda) je v slovenskej nomenklatúre explicitne vynechaná. Jej podkategórie sú aspoň sčasti zahrnuté do programov pre doktorandské štúdium odborov 1.1.4 až 1.1.10.

Vyčlenenie odboru 1.2.3 Učiteľstvo „umeleckých a výchovných predmetov“ v kontexte neprofesijných a profesijných predmetov pokladáme za nesprávne (pretože (1) v každom odbore umenia sa žiaci môžu pripravovať na určité umelecké povolanie či na „praktickú prácu“; (2) konštrukt „výchovného predmetu“ sa traduje iba u nás a v bývalých európskych socialistických krajinách; (3) lepší prípad umeleckovýchovného predmetu je tiež konštruktom týchto krajín, keďže inde sa vyučovacie predmety označujú adekvátnym pomenovaním: hudba, presnejšie *hudobné umenie*, nie hudobná výchova; kreslenie, resp. *výtvarné umenie*, nie výtvarná výchova; literatúra, lepšie *literárne umenie*, presnejšie *slovesné umenie*, nie literárna výchova.

Poučný a inšpiratívny pre ďalšie rozpracovanie slovenskej nomenklatúry vzdelávacích odborov môže byť švédsky návrh (R. Anderson a A. K. Olsson, 1999, s. 16-17, 54) inštitúcie Statistics Sweden v rámci projektu EUROSTAT, ktorý sa zakladá na ISCED-97:

143 Vzdelávanie predškolských učiteliek: *Učiteľstvo v ranom detstve a Vzdelávanie a výcvik preprimárnych učiteľov,*

144 Vzdelávanie učiteľov na bázičných stupňoch: *Vzdelávanie triednych učiteľov, Vzdelávanie elementárnych učiteľov, Vzdelávanie učiteľov domáceho jazyka prisťahovalcov, Primárne učiteľstvo, Učiteľské vzdelávanie pre deti so špeciálnymi potrebami (špeciálna pedagogika)*

(Štúdium učiteľstva dospelých *bázičnému čítaniu a písaniu* je zahrnuté do tohto odboru. Predmetová špecializácia by tu mala byť menej zdôrazňovaná než pri odbore 145 „Vzdelávanie pre učiteľov s predmetovou špecializáciou“.)

145 Vzdelávanie pre učiteľov s predmetovou špecializáciou vo všeobecných predmetoch, väčšinou na stredoškolských stupňoch: *Stredoškolské učiteľstvo, Predmetové učiteľstvo, Učiteľské vzdelávanie pre všeobecné (akademické, teoretické) predmety, napr. angličtina, matematika, dejepis.* (Programy učiteľského vzdelávania ako s profesijnými, tak aj s teoretickými predmetmi sú zahrnuté do tohto odboru.)

146 Vzdelávanie pre učiteľov profesijných a praktických predmetov: *Vzdelávanie profesijných/praktických učiteľov, Učiteľstvo odborných predmetov, Učiteľské vzdelávanie: vo výtvarných umeniach a umeleckých remeslách, hudbe, telesnom výcviku a vzdelávaní, ošetrovatelstve, komerčných predmetoch, technických predmetoch, vzdelávanie majstrov odborného výcviku (angl. trainers), inštruktorov vodičov motorového vozidla*

a učiteľov cestnej bezpečnosti, inštruktorov lietania, poškolských učiteľov (*andragógov*), inštruktorov v zamestnávateľských organizáciách (*andragógov*). Výcvik športových trénerov je vylúčený z tohto odboru a zahrnutý do odboru 813 Športy. Programy učiteľského vzdelávania *ako s profesijným tak i s teoretickým predmetom* sú vylúčené z tohto odboru a zahrnuté do odboru 145 Vzdelávanie pre učiteľov s predmetovou špecializáciou.

S českou národnou nomenklatúrou podrobne špecifikovaných študijných a vedných odborov sme napriek istým pokusom nemali možnosť sa oboznámiť.

4. KONCEPTUÁLNO-METODOLOGICKÉ OTÁZKY ŠKOLSKEJ VŠEOBECNEJ A PREDMETOVEJ/ODBOROVEJ DIDAKTIKY

V teórii a praxi učiteľstva/didaktiky sa vyskytujú často *nejasnosti a sporné otázky*, ktoré si vyžadujú všeobecne akceptovateľné vymedzenie a riešenie:

Čo vlastne je *predmet, kurz, odbor a oblasť vzdelávania* v kontexte klasifikácie obsahov a stupňov vzdelávania? Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania – ISCED (UNESCO, 1999) tu totiž nedáva uspokojivú odpoveď.

Čo je/nie je *učiteľstvo* a čo je/nie je *didaktika*? Ako môžeme, máme alebo musíme pomenovať vzťah(y) medzi učiteľstvom a didaktikou? Čím sa líši didaktika od psychodidaktiky a od *teórie vyučovania*? Ako súvisia s *umením vyučovania a s technológiou vyučovania*? Akú povahu má didaktika ako vedný odbor *v kontexte vied a techník/umení*? Kde je miesto vedného odboru *školskej všeobecnej didaktiky a školskej odborovej didaktiky* v sústave vied o výchove (edukácii)? V tomto okruhu konceptuálno-metodologických otázok didaktiky nie je zhoda na medzikontinentálnej úrovni.

ISCED je v študijných odboroch predmetového učiteľstva sústredená na *učiteľstvo pre tzv. sekundárne školské vzdelávanie*, t. j. pre ekvivalentný 2. stupeň slovenskej základnej školy (podľa ISCED tzv. nižšej strednej školy), ako aj pre stredné školy (podľa ISCED tzv. vyššej strednej školy).

Má sa študijný a vedný odbor školská *odborová didaktika* rozvíjať iba ako „*schulfach Didaktik*“ – školskopredmetová didaktika (Seebauer – Maňák, 1999, s. 126; Nölker – Schoenfeldt, 1985, s. 248), napr. didaktika cudzieho jazyka, chémie, elektro-techniky, ekonomiky ap.? Iba ako didaktika *všeobecnovzdelávacieho kurzu* iba 2. stupňa základnej školy a stredných škôl? Má sa vzťahovať aj na *odbornovzdelávacie kurzy* (napr. cudzieho jazyka, chémie, elektrotechniky, ekonomiky)? Ako diferencovať prípravné vzdelávanie nastávajúcich učiteľov na výučbu jedného *všeobecnovzdelávacieho kurzu*, napr. ekonomiky, na gymnáziu a na výučbu viacerých *odbornovzdelávacích kurzov*, napr. strednej ekonomickej školy?

Aký je medzinárodný *trend rozvoja študijného a vedného odboru* „odborová didaktika“ ako didaktika separovaného školského predmetu, napr. fyziky, chémie alebo biológie, alebo ako didaktika školského integrovaného kurzu, napr. prírodovedy alebo vedy o živote – na ktorom (-ých) stupni (-ňoch)? Len na jednom stup-

ni školského vzdelávania, alebo aj na dvoch-troch *nadväzných stupňoch* školského vzdelávania? Aj v systémoch *semiformálnej* edukácie?

Študijný a vedný odbor odborová didaktika sa má rozšíriť aj na **postsekundárny stupeň**. Školská všeobecná a odborová didaktika ako študijný a vedný odbor by sa mala rozšíriť aj o tri *vysokoškolské* stupne vzdelávania (napr. ako v Kanade).

Majú sa odboroví učitelia profesionálne pripravovať aj na *mimoškolskú* (osvetovú/ zamestnávateľskú) výučbu?

Rozvíja sa odborová didaktika aj pre každý odbor v **22 širokokoncipovaných oblastí a podoblastí vzdelávania** v Medzinárodnej štandardnej klasifikácii vzdelávania - ISCED (UNESCO, 1999)?

Ako premeniť oblasti sociokultúrneho obsahu, daných v ISCED, z roviny **MAKROdidaktiky** odvetví a odborov školského vzdelávania do roviny **MIKROdidaktiky** kurzov, modulov či časovo-tematických jednotiek?

Aký dopad majú rozmanité teoretické *konceptie didaktiky* (behavioristickej, humanistickej, scientistickej, konštruktivistickej, postmodernej ap. didaktiky) na poňatie predmetu, kurzu a odboru vzdelávania na účely učiteľského vzdelávania? Ako možno určitý (behavioristický, psychoanalytický, humanistický, kognitivistický, kreativistický ap.) model predmetovej/odborovej didaktiky vyjadriť a uplatniť v študijnom odbore učiteľstvo predmetu (-ov)?

Ktorý vedný (doktorandský) a pregraduálny (magisterský) študijný odbor ko-rešponduje s *pracovným odborom učiteľstvo* školského predmetu/predmetného odboru?

Má byť *školský všeobecný pedagóg* (Švec, 2003, Černotová, 2003, Pedagogická revue 2004/4) zamestnaný v škole *ako školský všeobecný systémový didaktik* po absolvovaní cieľového pregraduálneho programu odboru pedagogiky v potrebnom spojení so študijným odborom učiteľstvo/didaktika neprofesijného, poloprofesionálneho alebo profesijného predmetu/odboru?

Ako účinne uplatňovať metodologický princíp (gnozeologicko-praxeologickej) jednoty teórie a praxe i empirie v oblasti učiteľstva ako **tripartity** odboru edukačnej *profesijnej práce* učiteľstva, odboru *štúdia* učiteľstva a odboru edukačnej *vedy* o učiteľstve?

Pre všetky objektivizované modely didaktiky a subjektivizované poňatia didaktiky s širším či užším zameraním je existenčne dôležité tripartitne reflektovať a uskutočňovať nielen *pedagogické poznávanie na porozumenie* edukačných (výchovo-vzdelávacích a výchovno-výcvikových) udalostí, dejov, javov, ale aj *pedagogické poznávanie na pretváracie konanie v kontexte inovačného cyklu*. Článkami inovačného cyklu sú: Výskum - Vývoj - Vzdelávanie učiteľov a Vzdelávanie žiakov - Využitie vzdelanosti absolventov v spoločenskom a osobnom živote - Vyhodnocovanie všetkých článkov cyklu.

5. PROBLEMATIKY PREDMETOVEJ/ODBOROVEJ DIDAKTIKY V INOVAČNOCYKlickOM POŇATI

V súčasnosti si konkurujú viaceré modely didaktiky, napr. behavioristický, humanistický, konštruktivistický, sociálnokritický, sociálnokomunikatívny ap. model. Vyskytujú sa aj rozmanité podoby osobného chápania vzťahov odborovej didaktiky k všeobecnej didaktike, napr. aplikatívne a integratívne poňatie.

Autorove poňatie didaktiky je *inovačnocyklické, systémické, synkretické a kontextovo súvzťažné* (interakčné, transformačné, aplikačné, derivačné a i.) poňatie (Švec 1988a,b; 1989, 1990). Inovačnocyklické poňatie autor zakladá na koncepte učiteľskej vedy ako *trojice vedných procesov a organizačných foriem: výskumu a vývoja aj evalúcie* v kontexte ostatných článkov inovačného cyklu, ktorými sú: procesy učiteľského vzdelávania a žiackeho vzdelávania, systémovej kontroly a regulácie kvality vzdelávania a vzdelanosti a modifikovania a monitorovania cieľového programu školy a jej systémových vnútorných a vonkajších kontextov výchovno-vzdelávacej alebo výchovno-výcvikovej výučby, vrátane uplatnenia absolventa v spoločenskej a osobnej praxi.

Jadrom všeobecnej a odborovej didaktiky je *konceptuálne a empirické skúmanie závislostí* medzi výsledkami (produktmi) systému výučby a cieľovým programom („kurikulom“) školy a kurzov, produkčnými procesmi i kontextmi systému výchovnovzdelávacej a výchovnovýcvikovej výučby, ako aj *vypracovávanie inovačných projektov* pre nosné funkcie a štruktúry školského systému výučby (Švec, 1988+).

V širšom kontexte generalizačných a špecifikačných účelov vedy o výchove možno (pedo-, andro- a gero-)didaktiku koncipovať ako didaktiku odvetvia, didaktiku odboru alebo celkove didaktiku predmetného úseku hospodárskej, politickej, obranno-bezpečnostnej, kultúrnej a inej spoločenskej činnosti (Š. Švec, 1988a, 1988b). Mala by sa zaoberať hlavne týmito okruhmi problémov výučby všeobecnovzdelávacieho a zároveň odbornovzdelávacieho obsahu:

I. Vlastné okruhy problémov:

1. Štúdium spoločenských požiadaviek na úroveň výkonu súboru povolaní daného odboru či odvetvia (napr. umenia) a výkonu mimopracovných rolových funkcií (napr. člena ľudovomeleckého súboru, koničkára v záľubovej umelecko-remeselnej činnosti vo voľnom čase, účastníka umelecko-kultúrnych podujatí ap.); posúdenie dôsledkov týchto požiadaviek pre všeobecné a odborné vzdelávanie v príslušnom študijnom odbore, resp. odvetví (napr. pre všeobecné a odborné umelecké vzdelávanie) v školskej sústave a v mimoškolských sústavách;

2. Odvodenie poznatkov sociálnorolovej analýzy pracovných i mimopracovných aktivít a profesiografie odborových (odvetvových) povolaní pre tvorbu koncepcie všeobecného a odborného vzdelávania v odvetví školského a mimoškolského štúdia; odvodenie modelu systému všeobecnej a odbornej (umeleckej)

výchovy v školskej a mimoškolskej sústave z modelu (umeleckej) profesijnej činnosti a kardinálnych mimopracovných životných činností;

3. Posúdenie minulého, súčasného a perspektívneho postavenia, poslania, funkcií a cieľov odborového (odvetvového) vzdelávania v učebných plánoch školských stupňov a v programoch mimoškolských sústav všeobecného a odborného vzdelávania;

4. Inovovanie hierarchickej sústavy špecifikovaných cieľov a prostriedkov vzdelávania v danom odbore (odvetví); projektovanie cieľových programov výučby, „kurikula“ (profilu absolventa, učebného plánu a pod.) a organizačných sústav výučby vo všetkých inštitucionálnych systémoch (národného, regionálneho a lokálneho) vzdelávania;

5. Skúmanie a uplatňovanie zákonitostí plánovania a organizovania procesov výučby v študijnom odbore (odvetví) z hľadiska efektívnosti metód, komunikačných médií a organizačných foriem výučby v škole a mimo školy;

6. Retrognostikovanie, diagnostikovanie a prognostikovanie rozvoja osobnosti učiaceho sa vo výučbe na úseku odborového (odvetvového) vzdelávania; monitovanie, kontrola a vyhodnocovanie kvality a efektívnosti programov, procesov, produktov i kontextov výučby v danom odbore (odvetví);

7. Skúmanie špecifik tzv. výchovnosti vyučovania v danom odbore (odvetví) ľudskej činnosti;

8. Analýza vzťahov určitého odboru učiteľstva pre daný odbor (odvetvie) štúdiá k problematike príslušného odboru vychovávateľstva a poradenstva;

9. Zdokonaľovanie systému vzdelávania odborových (odvetvových) učiteľov (v kontexte so vzdelávaním ostatných pedagogických i paraprofesionálnych pracovníkov) na danom úseku;

10. Skúmanie závislostí úrovni kvality a efektívnosti plánovania, organizovania a vyhodnocovania v sústavách výučby od determinantov systému školskej a osvetovej správy, dozoru a riadenia.

11. Metadidaktika: učiteľstvo učiteľstva ako odborová didaktika.

II. Metavedné problémové okruhy, najmä:

- vymedzenie pojmu, predmetu, metódy a systému odborovej (odvetvovej) didaktiky,

- určenie miesta a postavenia odborovej (odvetvovej) didaktiky v systéme vied o odbore (o odvetví) štúdiá (napr. pozícia didaktiky umenia v štruktúre vied o umení) a v systéme vied o výchove (napr. vo vzťahoch k všeobecnej didaktike a k fundamentálnym vedám o výchove),

- skúmanie historického vývinu, súčasného stavu a perspektív rozvoja úsekovvej didaktiky (jej cieľov a úloh, terminológie, metodológie, diferenciacných a integračných tendencií, vedeckoinštitucionálnej základne, výchovy didaktickovedeckých pracovníkov a pod.).

Toto je skôr koncepcia rozvoja odvetvovej didaktickej vedy než koncepcia ob-

sahu vzdelania v odbore učiteľstva školského (preprofesijného, poloprofesionálneho a profesijného predmetu) predmetu.

6. POZÍCIA KURZOV ŠKOLSKEJ VŠEOBECNEJ A ŠKOLSKEJ ODBOROVEJ DIDAKTIKY V ŠTRUKTÚRE PREGRADUÁLNEHO PROGRAMU ŠTÚDIA ODBORU UČITEĽSTVA

Táto otázka sa rieši aj v optike praktikov, aj v optike teoretikov. Predložíme tu dva pohľady:

(a) Pohľad PRAKTIKOV didaktiky na štruktúru špecifického jadra učiteľskej (didaktickej) profesionality nám akiste v mnohohlasnej zhode ponúka najmä tieto štandardné podrámcové podstatných spôsobilostí **učiteľského/didaktického poznávania a konania, ako aj hodnotenia, dorozumievania sa a porozumenia si:**

- „rehoľná“ odovzdanosť žiakemu rozvoju,
- profesionálna erudícia,
- schopnosť uplatňovať obvyklé i tvorivé vyučovateľské postupy,
- schopnosti viesť a pôsobiť v pospolitosti školy a jej miestneho obyvateľstva,
- schopnosť nepretržitého profesného samoučenia (pozri napr. prácu Squirea, 1999).

(b) Pohľad TEORETIKOV didaktiky a vzdelávateľov školských učiteľov na štruktúru pregraduálneho cieľového programu učiteľského vzdelávania sa postupne zbíha k istej zhode o poskytovaní odbornostnej výbavy predmetového učiteľa najmä s týmito kategóriami poznatkov a príslušných spôsobilostí:

1. poznatky o aktuálnom i potenciálnom sociokultúrnom obsahu pre učiteľské aprobácie (pre zvolený stupeň, resp. dva súvislé stupne vzdelávania); počet, postupnosť, obsah a rozsah kurzov 4- alebo 5-ročného študijného programu odboru učiteľstva školského predmetu by sa mal diverzifikovať v kontexte fakultného odboru s príslušným neučiteľským zameraním, napr. program študijného odboru učiteľstva angličtiny na ktoromkoľvek školskom stupni sa na našich filozofických fakultách odlišuje od programu prekladateľstva a tlmočníctva angličtiny už v nultom ročníku, nie však iné programy, napr. buď pre výskum, alebo stredoškolskú výučbu v oblasti chémie na prírodovedných fakultách a podobne v prípade programov pre učiteľstvo a neučiteľskú prax v oblasti strojárstva, poľnohospodárstva, zdravotníctva a ostatných oblastí poznania a konania. Profesionalizácii učiteľstva predmetov/odborov by prospelo venovať už v pregraduálnych programoch viac času pedagogicko-vedným kurzom s teoreticko-praktickým spoločným základom:

2. poznatky o teoretických fundamentoch vzdelávania a učiteľskej práce:

2.1 biologické, hygienické, psychologické a sociologické poznatky o detstve a dorastenectve a o vývinových a osobnostných charakteristikách vzdelanostno- vekových skupín učiacich sa žiakov,

2.2 poznatky o kultúrnych, ekonomických, politických a legislatívno-právnych kontextoch vzdelanosti, vzdelávania a výučby,

2.3 filozofické poznatky o poslaní, účeloch a hodnotách vzdelávania a vyučovania, prekračujúceho rámec predmetu,

3. poznatky zo školskej všeobecnej didaktiky:

3.1 teoretické koncepcie vzdelanosti alebo vycvičenosti/trénovanosti,

3.2 teórie učenia sa a vyučovania i koncepcie všeobecných metód a organizačných útvarov výučby,

3.3 koncepcie skúšania a hodnotenia učiacich sa i monitorovania a vyhodnocovania kvality a efektívnosti výučby a školy,

4. poznatky zo školskej predmetovej/odborovej didaktiky:

4.1 poznatky o cieľovom programe („kurikule“) vzdelávacieho stupňa, typu školy, študijného odboru a predmetného kurzu a poznatky o príslušných učebniciach a učebných materiáloch a pomôckach pre daný učebný predmet,

4.2 poznatky o špecifickej kategórii žiakov a o ich charakteristikách: o predmetných prekonceptoch žiakov, ich učebných potrebách, študijných návykoch a poznávacích štýloch ap.,

5. poznatky, spôsobilosti a praktické skúsenosti študentských učiteľov z praktík a praxí z priameho i neriameho vyučovania na príslušnom stupni a type školy (porovnaj Houston, 1995, s. 164).

ZÁVEROM

V predmetovej/odborovej didaktike sa žiada nielen hlásať, ale aj uplatňovať univerzálne, nielen európske, metodologické princípy. Z nich vyzdvihneme iba dva:

Princíp vzájomného prepojenia **cieľového programu** (kurikula) školy, jej systémových **vstupov**, vzdelávacích a výcvikových **procesov** a **výstupov**, ako aj jej systémovej seba/kontroly a seba/evalvácie i seba/regulácie svojej akosti a účinnosti, a to v svojom systémovom (vnútornom a vonkajšom) kontexte: Tento náčrt súvzťažných **tematík systémového prístupu k „obsahu a procesu“ školskej výučby** je – podľa nášho poňatia (1988 v Didaktike a i.) – predmetom didaktiky, odborovej i všeobecnej; v oboch didaktikách je či má byť systémové poznávanie a konanie najmä v týchto súvzťažných štruktúrach školy (Švec, 2003a, 2003b):

(a) štruktúra školy na úrovni organizácie vzdelávacieho postupu v školských cykloch, stupňoch, ročníkoch (ročníkových a bezročníkových škôl);

(b) štruktúra školy na úrovni organizácie školského cieľového programu (profilu absolventa, učebného plánu či študijného programu, učebnej osnovy kurzov či sylláb, tematických plánov samostatných alebo integrovaných predmetov, modulov);

(c) štruktúra školy na úrovni organizácie učiteľskej a žiackej práce (školských tried a ich žiackych podskupín, učební pre individuálne, asistované a tímové kooperatívne vyučovanie, ako aj priestorových a časových plánov).

Princíp vzájomného prepojenia *pracovného* odboru učiteľstva, *študijného* odboru učiteľstva a *vedného* odboru učiteľstva, vo vzájomnej prepojenosti a závislosti tejto takrečeno *tripartity odborov*: To, čo sa na Slovensku a v Čechách nazýva didaktika, je alebo má byť v gnozeologicko-praxologickej jednote kompletného celku odborov praktickej práce, štúdia a vedy. Detský lekár je odborníkom vo vysokošpecializovanej profesionálnej praxi, môže byť aj odborníkom pre univerzitné štúdium pediatrie a môže sa stať aj odborníkom aplikatívnej vedy o detskom lekárstve. Humánne lekárstvo a sociálne poradenstvo je – podľa nášho názoru – koncepčne užitočným a metodologickým vhodným i terminologicky možným modelom pre reflexiu sebaidentity učiteľstva/didaktiky.

Aj z hľadiska uplatnenia tohto princípu sa na Slovensku a zrejme aj v Čechách žiada zdôvodniť a ustanoviť inštitút všeobecného, regulárneho **školského pedagóga**. Podľa takéhoto štatútu by tento odborník na školovanie mohol a mal vykonávať nosnú, ale voliteľnú profesnú funkciu *školského systémového didaktika-analytika a vyhodnocovateľa*, a to z 5 – 6 špecializácií školského pedagóga v spojení s funkciou učiteľa ktoréhokoľvek predmetu, neprofesijného, poloprofesijného a profesijného.*)

*) Táto koncepčná štúdia je výstupom riešenia výskumného projektu VEGA č. 1/0083/03 *Kvalita života a možnosti pedagogiky*, ktorý koordinuje PhDr. Zlatica Bakošová, CSc. Odznela v skrátenej verzii na konferencii „Oborové didaktiky v pregraduálnom učiteľskom štúdiu“, ktorú 13. – 14. septembra 2004 usporiadala Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Masarykovej Univerzity, Poříčí 31, 603 00 Brno.

Adresa: Prof. PhDr. Štefan ŠVEC, CSc.

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského,
Gondova 2, 818 01 Bratislava
Stefan.Svec@fphil.uniba. sk

LITERATÚRA

- Akreditačná komisia MŠ SR. *Odbory učiteľstva a pedagogiky*. 2003. Zdroj: <http://akredkom.sk/isac/public/odbory>
- ANDERSON, R., OLSSON, A. K.: *Fields of education and training : manual (of the EUROSTAT project)*. M. n. : Statistic Sweden, 1999. 74 s.
- HOUSTON, J. E. (ed.): *Thesaurus of ERIC descriptors*. 13rd edition. Phoenix (Arizona, USA) : Oryx Press, 1995. 704 s.
- KYLE, W. C. Jr. et al.: Toward a Mature Discipline of Science Education. In *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 29, 1992, No. 9, p. 1015-18.
- Medzinárodná štandardná klasifikácia vo vzdelávaní - ISCED-97. In: *Štruktúra vzdeláva-*

- nia v Slovenskej republike podľa UNESCO. Bratislava : Ministerstvo školstva SR a Ústav informácií a prognóz školstva, 1999. 9 + 30 s. (rozmnožený materiál Medzirezortnej komisie pre šandardizáciu úrovne a odborov vzdelávania).
- Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED-97. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. 46 s.
- NÖLKER, H., SCHOENFELDT, E.: *Glossar: Internationale Berufspädagogik (Deutsch - English - Fran_ais - Espa_ol)*. Sindelfingen : Expert Verlag, 1985. 326 s.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). *Classifying educational programmes. Manual for ISCED -97. Implementation in OECD countries*. 1999th Edition. Paris : OECD, 1999. 116 p.
- SEEBAUER, R., MAŇÁK, J.: *Německo-anglicko-český pedagogický slovník*. Brno : Paido, 1999. 176 s.
- SQUIRE, F.: Action research and standards of practice for the teaching profession: making connections. In: *Ontario Action Researcher*, Vol. 2, 1999, No. 12. <<http://www.nipissingu.ca/oar/>>
- ŠVEC, Š.: Pojem úsekových didaktik. (Dialektický pohľad na vzdelávacoobsahovú dimenziu diferenciacie a integrácie v didaktickej vede). In: *Studia paedagogica. Vědeckoinformační bulletin Pedagogické fakulty University Karlovy v Praze*, 1988, č. 1, s. 27-59; tiež Didaktika I. Bratislava : Univerzita Komenského, 1988, kapitola 4.3 Diferenciácia didaktiky podľa vzdelávacích obsahov, s. 139-159.
- ŠVEC, Š.: K sporu o charakter didaktiky a jej významu v učiteľskom vzdelávaní a povolání. In: MRHAČ, J. (red.): *Význam obecné didaktiky a didaktik předmětů v přípravě budoucích učitelů*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1990, s. 16-21.
- ŠVEC, Š.: Historické premeny poňati didaktiky od J. A. Komenského po súčasnosť. In: *Paedagogica XIII : Zborník Filozofickej a Pedagogickej fakulty UK*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1995, s. 9-60.
- ŠVEC, Š.: *Študijný odbor 1.1.10 ODBOROVÁ DIDAKTIKA*. 2003. Zdroj: <http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory...> 5 s.
- UNESCO. *International Standard Classification of Education - ISCED 1997*. Paris : UNESCO, 1999. 42 s.

Summary

Štefan Švec

A concept of applied science of „curriculum and instruction“ (didactics), its substantive and epistemological-methodological paradigms. A position of didactics in the International Standard Classification of Education (ISCED) and in the Slovak nomenclature for study and research fields. The English equivalent of the Slovak (or Czech) term for „učiteľstvo“ and „didaktika“. Problematical issues of a field and subjects area didactics. A place of the school general and field didactics in the structure of programme for teachers education.