

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017).
***Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí
a zvyšování kvality výuky napříč obory.***

Brno: Masarykova univerzita.

&

Slavík, J., Uličná, K., Stará, J., & Najvar, P., et al. (2017).
Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání.

Brno: Masarykova univerzita.

V roce 2017 vyšly v Nakladatelství Masarykovy univerzity v Brně dvě pozoruhodné publikace, které by neměly ujít nikomu z oborů věd o vzdělávání včetně doktorandů těchto oborů a zainteresovaných učitelů hlouběji reflektujících svoji praxi, a to *Transdisciplinární didaktika* s podtitulem *O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory* autorů Jana Slavíka, Tomáše Janíka, Petra Najvara a Petra Knechta a na ni volně navazující publikace kolektivu autorů pod vedením již výše jmenovaného Jana Slavíka *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Obě publikace (a to jak jednotlivě, tak jako celek) mají díky erudici a dlouhodobé pedagogické i výzkumné zkušenosti autorského kolektivu vynikající obsahovou úroveň a lze je považovat nejen za novátorské, ale v mnohých ohledech také za průlomové.

Celek obou monografií přináší důležité poznatky pro nový, avšak velmi potřebný obor spadající svoji podstatnou částí do věd o vzdělávání: transdidaktiku. Prvně jmenovanou monografii lze považovat za zakládající monografii oboru transdidaktiky. Jsem přesvědčen, že tato monografie nepřináší jen nové poznatky, souvislosti a kontexty, ale také že představuje nový způsob přemýšlení o teorii i praxi výchovy a vzdělávání: v teoretických otázkách výchovy a vzdělávání se ve 21. století nelze spoléhat pouze na existující (a do přípravy budoucích učitelů např. tradičně zařazovanou) obecnou didaktiku nebo školní pedagogiku; nejen budoucím učitelům chybí zobecněné a systematizované poznatky z jednotlivých oborových didaktik a příbuzných oborů. Také tuto publikační mezeru vyplňují *Transdisciplinární didaktika* spolu s *Didaktickými kazuistikami v oborech školního vzdělávání*.

Na tomto místě by asi bylo dlužno poznamenat, že především monografie *Transdisciplinární didaktika* se ve vlastním výkladu i závěrech vypořádává

s širokou základnou teoretických východisek, a to s potřebným nadhledem, možno říci slovy autorů: nadhledem sociohumanitních oborů. Tomu samozřejmě odpovídá i nadstandardně bohatá sekundární literatura. Vedle jasného a strukturovaného výkladu k přehlednosti monografií přispívají barevně i graficky odlišené tzv. exkurzy. Ty dovolují čtenářům knihy získávat poznání širších souvislostí, ale i ponor do hloubky nově etablovaného oboru.

Transdisciplinární didaktika navazuje na řadu publikovaných statí, které jsou s ní spojeny shodnou koncepcí nazvanou autory „obsahový přístup“ k didaktické analýze výuky a k posuzování její kvality.¹ V principu nejde o nové pojetí, protože se odvíjí od tradiční centrální kategorie didaktiky – od kategorie *obsah*, kterou mimo jiných vyzdvihoval již Klafki: didaktika je podle něj i dalších myslitelů spjatá s obsahovostí, a tedy i s problematikou kurikula. S tím je spojena ústřední otázka pro teorii a výzkum, jestliže se má zabývat jak obecně didaktickým hlediskem, které *spojuje* všechny oborové didaktiky, tak vzdělávacím obsahem, jímž jsou jednotlivé oborové didaktiky naopak *rozlišeny*. Autoři se ptají (Slavík et al., 2017a, s. 18–21, 326–327): jak v didaktických teoriích a výzkumech zobecňovat napříč vzdělávacími obory, aby přitom nedocházelo k vyprazdňování obsahu? Tato otázka propojuje všechny části knihy.

Transdisciplinární didaktika je rozdělena do pěti hlavních kapitol, k nimž řadím též Úvod mající charakter samostatné kapitoly, protože se zabývá hlavními teoretickými východisky výzkumu zaměřeného na kvalitu výuky. V první části nazvané *Problém „teorie praxe“* se autoři v úzké návaznosti na Úvod věnují rozboru jedné z nejtíživějších nesnází (nejenom) našeho vzdělávacího systému: „propasti“ oddělující teorii od vzdělávací praxe. Tato propast vzniká do značné míry jako důsledek toho, že didaktika musí současně řešit dva

¹ Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–354. Slavík, J., & Janík, T. (2006). Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 56(2), 168–177. Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274. Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2009, 59(2), 116–135. Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů učení a vyučování. *Pedagogika*, 62(3), 262–286. Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., & Janík, P. (2015). Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), 5–33. Rusek, M., Slavík, J., & Najvar, P. (2016). Obsahová konstrukce a didaktické uplatnění přírodovědného edukačního experimentu ve výuce na příkladu chemie. *Orbis scholae*, 10, 2, 71–91. Najvar, P. (2017). Zkoumání (kvality) výuky: srovnání dvou přístupů. *Pedagogika*, 67(3), 219–246.

okruhy náročných témat, které jsou v jiných oborech oddělené: didaktika se totiž musí zabývat nejenom způsobem poznávání s ohledem na *obory* a jejich kulturní historický vývoj, ale zároveň se musí věnovat vazbě tohoto poznávání na způsob utváření *osobní zkušenosti žáků*. Didaktika tedy má zkoumat, jak se obory šíří a vyrůstají z lidské zkušenosti uvnitř společnosti a kultury – to je požadavek komunikačního pojetí oborových didaktik.

Potíž je v tom, že teoretický výklad je tu náročný a není snadné budovat jeho jasné spojnice se vzdělávací praxí. Tímto úkolem se zabývá první část knihy. Opírá se o filozofickou koncepci, kterou ve své teorii tří světů uvedl K. Popper, píše o ní D. Davidson a v současné době ji pod názvem tři pojmy reality (objektivní, intersubjektivní, subjektivní) rozvíjí L. Kvasz (2015) v Instrumentálním realizmu. Z něj je v recenzované knize přejata teze o klíčové poznávací úloze tzv. *instrumentálních praxí* (Kvasz, 2015, s. 31): praxí, které se rozvíjejí prostřednictvím oborových instrumentů, tj. všech symbolických a věcných nástrojů, které obor používá k interakci se světem a k jeho zkoumání (např. matematické nebo chemické symboly, spektrometr, teploměr, mikroskop, GPS). Žáci se ve výuce učí tyto instrumenty ovládat, a tak instrumentalizují svou zkušenost – aktivně poznávají svět prostřednictvím příslušného kulturního oboru.

Na základě poznatků vytěžených v prvním oddíle je druhá část pod hlavičkou *Problém poznávání – hodnocení* zaměřena na další nesnadnou otázku didaktického výzkumu výuky: jak řešit vztahy mezi jeho poznávací a hodnoticí stránkou. Jde o řešení problému, jak ve výzkumech výuku nejen neutrálně popisovat a analyzovat, ale také hodnotit její didaktickou kvalitu. Na první pohled se uvedená otázka nemusí jevit složitá, ale čtenář se při pročitání této kapitoly rychle přesvědčí, že opak je pravdou, protože zkoumání kvality výuky naráží na dvojí dimenzi zjištěných faktů: *oborovou – ontodidaktickou*, a *žakovskou – psychodidaktickou*. Nutnost rozlišování této dvojí dimenze je zdůrazněna současnou kulturou vyučování a učení. Současná kultura vyučování a učení zahrnuje memorování poznatků a požaduje aktivní tvořivou účast žáka ve výuce, teprve tehdy je výuka považována za kvalitní. Tím se ale vyhrocuje rozpor mezi ontodidakticky pojatým cílem naučit se již známé poznatky a psychodidakticky pojatým cílem být angažovaným a tvořivým účastníkem poznávání. Právě touto rozporností se zabývá druhá část knihy. Musí se proto do hloubky věnovat souvislostem mezi nároky na *objektivizace* (tj. na takové sdílení obsahu, které vyžaduje konceptualizační shodu) a na

autorskou originalitu a tvořivost. Kdybychom ve vzdělávací praxi nebo teorii příliš potlačili jeden nebo druhý pól, vytratí se buď vztah k oborům, spojený s nárokem na společné objektivizované poznání, nebo tvůrčí rozměr výchovy. Ani jedna z těchto krajností jistě není žádoucí.

Třetí část knihy je soustředěna na metodologii a metodiku s důrazem na korespondence s příbuznými koncepcemi v současné zahraniční didaktice. Název tomu odpovídá – *Metodika obsahově zaměřeného přístupu ke zkoumání a zlepšování výuky: inspirativní zdroje a procedura.* V kapitole o inspirativních zdrojích se čtenář dozví o souvislostech mezi pojetím transdidaktiky a těmi přístupy, které pomáhaly k jeho vypracování; jde o Model didaktické rekonstrukce, Design-Based Research neboli konstrukční výzkum, Metodika Klíčových didaktických událostí a Teorie didaktických situací v matematice. Na tento vstup navazuje rozbor metodologického pojetí transdidaktických výzkumů. Autoři v něm pokračují ve výkladu základní strategie soustředěním na tzv. *relační pojetí* teorie a výzkumu, které odlišují od pojetí *substančního*. Jejich hlavní tezí je tvrzení, že učební prostředí nelze zkoumat jinak nežli prostřednictvím „sítové analýzy“, protože jeho povaha je relační, nikoliv substanční.

Důvodem k uvedenému tvrzení je, že utváření učebního prostředí „staví na principech rozlišení a na strukturních souvislostech vzájemných poukazů, které podmiňují existenci jazyka, lidského vědomí, intelektu („rozumnosti“) a součinnosti mezi lidmi jakožto obecného východiska *učení, dorozumění a porozumění*“ (Slavík et al., 2017a, s. 20–21). Relační povaha učebního prostředí vyplývá z existence *relačních změn*, které jsou nezbytné pro učení a poznávání. Relační změny jsou příznačné tím, že proměna dílčích prvků učebního prostředí je provázána restrukturalizací celé sítě významových a logických souvislostí (Slavík et al., 2017a, s. 130–135). Ve výzkumech je tedy nutné všimnout si rozmanitých interakcí a posuzovat je ve strukturních souvislostech: často i zdánlivě malá situační změna učebního prostředí způsobí výraznou změnu jeho didaktické kvality a platí to i naopak. Charakteristika „sítové“ povahy předmětu didaktického výzkumu v dalším textu knihy ústí do kritiky *vyprazdňování obsahu* v „substančně“ koncipovaných výzkumech výuky. Svou argumentaci tu autoři opírají o rozbor výše již uváděné dvojrozměrnosti didaktického faktu (ontodidaktické a psychodidaktické dimenze; Slavík et al., 2017a, s. 326–327, zejména Exkurs 3.31).

Konečně čtvrtá, závěrečná část knihy je věnována výzkumu výuky a zastřešena pojmenováním *Didaktické kazuistiky metodikou 3A: vícepřípadová studie*. V této části autoři nejprve vykládají pojetí výzkumu, jehož výsledky jsou později uvedeny, a charakterizují kritéria jeho hodnocení (pravdivost, empirická přiléhavost, teoretická průkaznost, korektnost ve vztahu k oboru i ke kurikulárnímu programu). Výzkum byl koncipován jako vícepřípadová studie, na které se účastnila řada autorů z akademické sféry a ze školní praxe mateřských, základních a středních škol. Kazuistiky byly vytvořeny v letech 2011–2016 s podporou dvou navazujících projektů GA ČR (P407/11/0262 Kvalita kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání a GA14-06480S Utváření didaktického vědění pro zlepšení: rozvíjení kvality výuky) a všechny byly publikovány. Celkem bylo vytvořeno na osm desítek kazuistik výukových situací realizovaných na všech stupních škol od pre-primární po vyšší sekundární. Nejvíce kazuistik se věnuje výuce v různých školních oborech vyučovaných na 2. stupni základní školy, ale i v paralelních ročních osmiletých gymnáziích nebo ve čtyřletém gymnáziu. Ze vzdělávacích oborů jsou zastoupeny cizí jazyky (7), český jazyk a literární výchova (7), matematika (5), fyzika a chemie (4), biologie (7), dějepis a občanská výchova (6), psychologie (2), zeměpis (15), výtvarná výchova (10), tělesná výchova (4) a další.

Do vícepřípadové studie bylo zahrnuto 44 vybraných kazuistik (přičemž další nové kazuistiky stále vznikají) a do následující, výše uváděné knihy *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* bylo z nich vybráno 25, které jsou publikovány v celém rozsahu. Autoři k tomu podotýkají (Slavík et al., 2017b, s. 11), že „teprve při podrobném čtení se totiž nejpřesvědčivěji ukazuje specifický způsob profesního myšlení a jednání, který je příznačný pro učitele vybaveného didaktickou znalostí obsahu“. K tomu pak dodávají (v Úvodu knihy o kazuistikách) poznámku o spolupráci uvnitř autorského týmu, který zahrnoval učitele z praxe a didaktiky z několika pedagogických fakult: „Zvláště si ceníme toho, že při zaujatých odborných debatách se zcela vytrácely předsudky o rozdílech mezi ‚praktiky‘ a ‚teoretiky‘ ve prospěch společného cíle: co nejlépe vystihnout důležité momenty zkoumané praxe a vytěžit z nich poučení, které by vedlo k obohacení praxe a projasňování i funkčnosti teorie.“

Těžištěm výzkumu byly analýzy a výklad tzv. *didaktických formalismů*. Didaktické formalismy jsou autory vymezeny jako nesoulad (dezintegrace) mezi třemi klíčovými determinantami kvality výuky: (1) učebním obsahem

instrumentálního kontextu oboru, (2) žákovskou zkušeností s jejími průvodními motivacemi a (3) způsobem společného jednání žáků a učitele ve výuce podmíněného učebními úlohami a orientovaného k cílům výuky. Jsou-li tyto tři klíčové determinanty ve vzájemném souladu, je výuka ve své hloubkové struktuře integrovaná, pokud nikoliv, dochází k dezintegraci, která ústí do problematických podob učebního prostředí: do didaktických formalismů.

Jestliže se nepodaří do učebních úloh ve výuce kvalitně zapracovat učivo s ohledem na *obor*, tj. dobře respektovat ohled na příslušnou instrumentální praxi, výuka selhává ve formalismu *utajeného poznávání*, i když přitom může být pro žáky zábavná. Naopak, pokud je nadmíru okleštěn ohled k *žákům*, k jejich tvořivosti, k autorství a k žákovským předpokladům i motivacím, výuku postihuje formalismus *odcizeného poznávání*, i když se nedopouští prohřešků vůči učivu. To jsou dva základní typy formalismů, které byly během výzkumného projektu dále rozrůzněny do několika dalších podtypů, k nimž i v současné době přibývají podtypy nově určené.

Monografii *Transdisciplinární didaktika s podtitulem O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory* autorů Jana Slavíka, Tomáše Janíka, Petra Najvara a Petra Knechta doplněnou o *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* širokého kolektivu autorů pod vedením Jana Slavíka považuji za velmi inovativní, a to v širěji pojatém kontextu věd o výchově, nikoli jen v relativně omezeném prostoru tradiční obecné pedagogiky či obecné didaktiky. Didaktické kazuistiky v druhé v pořadí zmiňované knize mohou být důležitou oporou oboru transdidaktiky v tom smyslu, že ji mohou poskytnout „na konkrétní obor vázané poznávání/poznatky“ a „data z terénu“ pro další interpretaci (parafrázuji potřeby tzv. nové obecné didaktiky z recenze Stanislava Štecha² na první ze zmiňovaných monografií). Na závěr nutno zdůraznit, že obsah obou publikací není vymezen domácím či evropským kontextem; řešená látka je v zásadě univerzální, nadčasová, závěry je možno pokládat za zobecňující teze oboru. Troufám si tvrdit, že monografie *Transdisciplinární didaktika* i celek obou knih jakožto organický komplet ukazuje hloubkou svého zpracování cestu, jak je možno pojímat vědní obor (a v rámci něj teoreticky vykládat fenomény v příslušných kontextech) a tento obor zásadně posouvat vpřed.

doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

*Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta,
Katedra bohemistiky*

Literatura

Kvasz, L. (2015). *Inštrumentálny realizmus*. Praha: Pavel Mervart.

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017a). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.

Slavík, J., Uličná, K., Stará, J., & Najvar, P., et al. (2017b). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.