

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

Brno: Masarykova univerzita.

Publikace autorů Jana Slavíka, Tomáše Janíka, Petra Najvara a Petra Knechta působí v českém pedagogickém prostředí jako zjevení či znamení. Rozkládá se na 455 stranách, které jsou psané poměrně drobným písmem. Je v ní postupně predestřena čtveřice kapitol, jež na sebe logicky navazují. Samotná práce s textem nemůže být lineární, protože autoři se snažili zařadit do textu velké množství exploračních bloků, příkladů či vnořených vysvětlení. Domnívám se, že plné pochopení bude mít čtenář z textu až při násobném přečtení, během něhož bude postupně odkrývat jednotlivé vrstvy textu.

Také formální zpracování je na české poměry vzácné; totiž pevná vazba, kvalitní typografie a zelené navigační prvky v textu. Tento důraz na kvalitu je paradoxně něčím, co může vzbuzovat odpor či pohoršení (Vávra, 2018). Domnívám se, že i kultivační funkce, kterou tato kniha v českém prostředí představuje, je nesmírně významná.

Na zadní straně knihy je pak možné najít výňatky z recenzních posudků docentů Ondřeje Hníka a Ondřeje Kaščíka a profesora Vlastimila Švece, které společně sledují nikoli monumentálnost textu nebo jeho aktuální stav, ale potenciál a edukační výzvu do budoucnosti. Akcentují její význam pro výuku a formování pedagogů. To, že je kniha nesena tímto účelem, je něčím nesamozřejmým a v pedagogickém prostředí ne vždy přítomným fenoménem, který je nutné ocenit. Jde o příspěvek nejen k formování profesní identity, ale také k její reflexi a jejímu rozvoji.

První kapitola se dotýká problému teorie a praxe jako dvou dichotomických projevů pedagogického působení a práce. Navazující kapitola reflektuje problém poznávání a hodnocení. Tyto dvě části knihy tvoří mírnou „stránkovou většinu“ a jsou mimořádně pečlivým a systematickým teoretickým uchopením celé problematiky. To, o co jde, je překročení rámců předmětů a začátek přemýšlení o vzdělávání jako o komplexním procesu, jenž má více úrovní a není vždy adekvátní ho traktovat do oborových didaktik, které spolu jen obtížně hledají společný jazyk. Autoři tak reflektují kritiku předmětů (srov. Palouš, 2008) i kurikulární praxi. Paloušovu kritiku oborových didaktik

je možné shrnout následujícím způsobem: traktování výuky do předmětů vede k jejich izolovanosti. Každý předmět je vlastně předmětem zkoumání, má vlastní metodologii, témata, význam.

Tato izolovanost vede ke ztrátě smyslu celé školy, nepomáhá žákům se schopností nahlížet na svět, ale vede je k úspěchu v disciplínách, které se (tu více tu méně) blíží ideálním typům Maxe Webera. Nevím, zda záměrně, nebo nezáměrně, ale autoři právě s touto Paloušovou výtkou pracují téměř dokonale a domnívám se, že se silně a úspěšně zrcadlí například ve výzkumné metodologii zdůrazňující roli kontextu a kotextu.

Celá kniha je nesena snahou o zlepšení kvality vzdělávání, což bez takto pojaté reflexe není možné. Avšak nekončí u pevného teoretického základu (jakkoli k němu níže nabízím nějaké připomínky či komentáře, vnímám ho jako celek nesmírně potřebný a důležitý a domnívám se, že napsat knihu v první verzi dokonale a současně s ohledem na prostředí, do kterého přichází, není možné a nijak tím nechci snižovat kvalitu celého díla), nýbrž nabízí netradiční, náročný a obsáhlý výzkumný materiál.

Třetí kapitola je metodologická – autoři se snaží vycházet z obvyklého schématu od teorie k metodologii, od metodologie k empirii, což se v dané situaci jeví jako funkční a adekvátní model. Je zde popsána metodika 3A, způsoby její aplikace. Čtvrtá kapitola je souborem kazuistik (a jejich analýzy), které neplní roli přílepku, aby daná publikace mohla být zařazena mezi empirické studie, ale nese s sebou dva důležité rysy. Ukazuje, jakým způsobem skutečně dané metodologické uchopení může reflektovat edukační realitu. Druhý důvod je neméně významný, totiž odkrývá to, že metodologie není žádným teoretickým elitářským konstruktem, ale nabízí živou pestrou sadu příkladů její aplikace. Vyzdvihované Davidsonovo společenství myslí (Davidson, 2001) zde získává hmatatelný rozměr.

Kniha nesporně zaujme svým čtením didaktických fenoménů, které je možné nazírat v učebním prostředí a identifikovat na základě učebního obsahu. Metodika hodnocení 3A je dle mého soudu jedním z nejzajímavějších výzkumných nástrojů pro studium obsahu (dovolím si tvrdit, že i v mezinárodním kontextu), který vnímá význam nejen látky samé, ale také toho, co se děje s žáky a v žácích. Jakkoli mám k textu mnohé filosofické výhrady, domnívám se, že jde o jednu – z hlediska praxe – z nejpřínosnějších knih v posledních letech v pedagogice napsaných, která se současně snaží (což nebývá zvykem) opřít o teoretické zázemí.

Rád bych (přesto či právě proto) na tomto místě upozornil na několik bodů, které jsou po mém soudu problematické (snad ne ve smyslu chybném, ale spíše úvahově reflektivním). Tím prvním je terminologie týkající se vztahu Já–Ty a Já–Ono. Domnívám se, že diferencovaný ontologický a epistemický přístup k propozičnímu pojetí Martina Bubera (2005) je nevhodný, tím spíše, že není citovaný od Bubera, ale od Polákové (s. 47), čímž získává nepřesný (či v kontextu knihy o několik stran dále reflektovaný jiný) význam.

Nelze říci, že Já–Ono je pohledem třetí osoby (nezúčastněným pozorovatelem) a já Já–Ty perspektivou osoby první, stejně jako je nelze užít následně pro diferenci mezi ontodidaktickou a psychodidaktickou epistemickou perspektivou (s. 153 a kap. 2.5). Na těchto místech je již možné vidět zřetelně analytická východiska autorů, která počítají s existencí „nezaujatého pozorovatele“, tedy s perspektivou třetí osoby, která je podle Bubera nemožná. Buber veškeré poznávání, všechnu propozici ke světu, všechno nahlížení bytí vztáhne k Já.

O co šlo Buberovi?¹ Po mém soudu sledoval stejný problém, který je jasněji vidět později u Martina Heideggera (2002) a jeho trojího pojetí jsoucna, totiž jsoucna jako pobytu, příručního a výskytového jsoucna. Kladl si přitom otázku, jak se od sebe tyto mody bytí, lišící se v existenci i v tom, jak ji reflektují a kdo je reflektuje, odlišují.

Odpovědí pro Bubera byl propoziční vztah. Liší se jen tím, jak přiléhají k tomu, kdo je vnímá (jde tedy vždy o ontologický problém a vždy o perspektivu první osoby). Buď je vnímá jako čistou osobu, druhého v jeho nejvlastnější hloubce, a pak můžeme hovořit o propozici Já–Ty (setkání dvou pobytů – v Patočkově překladu – nebo bytí-tu – v Chvatíkově překladu německého Dasein – v nejvlastnějším zážitku vlastní existence) nebo v něm vidí něco, co lze (například empiricky) deskribovat, případně nějak využít (zde je návaznost na výskytové, a především příruční jsoucno u Heideggera), a pak je to propozice Já–Ono. Jde tedy o vyřešení jednoho z klíčových problémů fenomenologie vztahem poznání i bytí k subjektu. Říci, zda jde ale více o ontologii, nebo epistemický soud (domnívám se) úplně nejde. Propoziční vztahy jsou tím, co konstituuje Já, nikoli modus poznávání či patření na svět. Já je konstituováno tím, jak se k okolnímu světu vztahuje, nikoli v rovině poznávání, ale bytí.

¹ První vydání *Já–Ty* je z roku 1923, zatímco pečlivější Heideggerovo dílo *Bytí a čas* vychází až v roce 1927.

Východiska jsou ontologická, dopady epistemické i ontické. Obě dvě propozice mají v tomto ohledu stejný charakter. Ani jeden z propozičních vztahů nemůže být pohledem nikoho jiného než subjektu. Pokud by se autoři odhodlali k nějaké přepracované verzi, nabízí se trojí možnost:

- a) Zdůraznit, že jde o jinou terminologii (tedy o postup, jaký volí například Heidegger, ale je vlastní moderní filosofii obecně).
- b) Opustit zmíněné označení, což by bylo asi praktické a nejméně „bolestivé“ řešení. Autoři totiž kombinují fenomenologickou pozici Bubera a následnou analytickou práci s Já–Ty a Já–Ono. Tato disproporce je pro čtenáře matoucí, jakkoli jí lze z pohledu didaktické aplikace dobře rozumět.
- c) Promyslet celý koncept optikou Buberova propozičního vztahu. To by bylo nesmírně zajímavé, ale současně by to vedlo zřejmě ke zcela jinému pojetí celého textu.

Domnívám, že by bylo přinejmenším vhodné zdůraznit, že se autoři opírají o analytickou (nebo strukturalistickou, ta je v tomto ohledu podobná) tradici, která umožňuje mezi ontologií a epistemologií jasně diferencovat. Myslím, že například jako pragmatický filosof nebo fenomenolog takovou snadnou diferenci udělat nemohu. Respektive možná mohu, ale s důsledky znemožňujícími mi vystavět celou transdidaktiku.

Jakkoli je pro mne přijatelné vysvětlení autorů z předmluvy ke knize, ve které zdůvodňují svoji filosofickou eklektičnost a výběrovost, protože didaktika je oproti filosofii příliš praktická (ostatně z podobných pohnutek zřejmě Heidegger nikdy nepsal knihy o etice, kterou měl za příliš zakotvenou v praxi, aby z ní bylo možné získat nějaké obecnější závěry), může být pro čtenáře matoucí. Vede totiž k nejasnému přechodu od fenomenologie (či přesněji filosofie dialogu, ke které je Buber obvykle počítán) k analytickým východiskům, což je s užitím téhož pojmu pro čtenáře matoucí. Domnívám se, že taková konstrukce brání v dobrém pochopení toho, co chtějí autoři s ohledem na edukační praxi sdělit.

Druhým bodem je otázka reflexe prostředí – domnívám se, že autoři udělali velký kus práce tím, že právě z prostředí učinili jeden z klíčových bodů své reflexe. To umožňuje nahlížet fenomény edukace v podstatně pestřejších a hlubších souvislostech než jak činní běžná pedagogická produkce. Výzkum prostředí, v česku především díky Janu Průchovi (což nijak nesnižuje jeho

systematické a široké dílo) velmi podceněný, je zcela zásadní i s ohledem na témata jako společenství myslí (Davidson, 2001; Slavík et al., 2017) nebo rozšířené vědomí (Rockwell, 2005).

Postavit prostředí do centra pedagogického výzkumu je klíčové a zásadní, nutno říci, že také nesmírně pracné. Rozumím autorům, že volí jistý mezikrok (i s ohledem na výzkumnou praxi nebo na tradici v disciplíně), kdy prostředí nechají ve svých úvahách v podstatě fixním a sledují, co se v něm děje se žáky a učitelem. Dynamický je v systému jejich vztah, případně interakce s učivem, ale celý systém třídy či školy je uzavřený a statický. Soudím, že v tomto ohledu by bylo možné přistoupit k významnější otevřenosti celého systému, což by odkrylo nové výzkumné, apředevším také interpretační perspektivy.

Na tento problém upozorňují sami autoři například v Exkurzu 3.12, kde zdůrazňují, že kultura vyučování je součástí kultury jako celku. Nemůže se z ní vymknout nebo ji zásadně překročit. Mohlo by se stát, že ji ovlivní, ale pak by šlo o změnu kultury jako celku, takže by se celek pozměňoval se svojí částí, „takže by změna tak jako tak setrvala ‚uvnitř‘ celku“ (s. 305). To je ale ona potřeba – musíme o kultuře přemýšlet jako o prostředí, které je subjektem (nebo svými subsystémy) ovlivňováno. A toto prostředí netvoří (přinejmenším od konce 19. století) homogenní izotropní a uzavřený systém. Domnívám se, že zdůraznění, že se mění jak žáci, tak kontext, kultura i samotné vyučování, by celému objasnění reflexe výuky významně prospělo.

Je zde také otázka (na první pohled filosofická, ale ve skutečnosti velice praktická), co je vnímáno jako ono kulturní pole. Autoři nabízejí pohled na vzdělávání jako na proces uvnitř kultury, ale to nemusí být jediná adekvátní odpověď. Vzdělávání kulturní pole do značné míry utváří a formuje. Patočkovsky orientovaným pohledem by bylo možné výchově dát ontologickou i metodologickou přednost, což by bylo opět výzkumně i teoreticky zajímavé především v kontextu toho, jak autoři prostor pro rámování kontextu pečlivě vymezují.

Jako velmi diskutabilní vnímám dialektiku teorie a praxe, se kterou autoři pracují. Otázkou je, zda totiž taková opozita existují. Domnívám se například, že při analýze řeckých reálií by bylo možné dvojici výzkum praxe nahradit teorií a praxí. Tedy dualismem mezi vnějším a vnitřním světem stále stejného člověka, což by vedlo k jinému interpretačnímu schématu a celému pojetí první (především pojmově koncipované) kapitoly. Heidegger (2004) pak upozorňuje na další možná schémata vztahu teorie a praxe.

Teorie je opatřující zření pravdy, uctívá pozornost k neskrytosti přítomného, říká Heidegger (2004, s. 46). Teorie i technika se dotýkají toho, jaký svět je, mají pozvedat „záclony“ skrytosti. Proto také říká, „že moderní věda je v uvedeném smyslu teorií, má ve všem jejím bádání rozhodující přednost způsob, jakým skutečnost zpracovává (...) tedy metoda“ (tamtéž, s. 48). Kompromisní stanovisko jistého asimilačně akomodačního procesu, ke kterému se snaží dospět autoři je zde metodologicky konstituováno a získává novou, podstatně hlubší a pevnější společnou základnu. Současně je ale třeba říci, že autoři se zde chovají „ekologicky“, protože se nechávají ovlivňovat svým okolím a současně ho také ovlivňují. Heidegger není v českém pedagogickém diskursu ani všeobecně vítaným myslitelem, ani dobře interpretovanou osobností.

Současně je třeba vnímat to, že diskuse ohledně praxe a teorie v pedagogickém prostředí rezonuje (Šíp, 2015) a je pochopitelné, že se mu autoři věnují, neboť dialekticky skutečně tento jev vnímaný je. Tím jak ho rámuje, jej vlastně extrahují z odborného diskursu. Nelze jim tedy plně přičítat nějakou falešnou dialektiku, jakkoli si dovedu představit, že pro čtenáře držícího knihu za dvacet let nemusí být tato situace zcela pochopitelná.

Poslední připomínka opět souvisí s monumentálností předloženého díla. Autoři nabízí jisté první přiblížení, ve kterém akcentují duševní svět žáků bez vztahu k tělesnosti, kterou si hned v úvodu metodologicky zapovídají. To je pochopitelné, protože by to celý výklad učinilo složitějším, méně jasný a komplexnější by byl také výzkumný nástroj, a především by se změnila některá další myšlenková východiska. Domnívám se ale, že při pohledu na výzkumná zjištění to bude nutné (nebo bude třeba postavit silný protiargument) – zdá se mi, že nejlépe dopadají hodiny, ve kterých se právě tělesnost akcentuje, jako třeba v Hejného matematickém krování. Tělo je v modelu „nekalou“ konkurenční výhodou jistých metod výkladu. Nejen proto by bylo zajímavé, pokud by byla transdidaktika schopna fenomén tělesnosti nějak integrovat.

Pokud se ještě jednou vrátíme k Heideggerově knize *Věda, technika a zamyšlení*, tak v ní můžeme najít otázku, zda jsou vědy v krizi. Německý filosof odpovídá, že nikoli. To, co je v krizi (vychází z přednášky z roku 1953), jsou základní pojmy, se kterými ve vědě pracujeme. Samotné dělení věd, je podle něj nosné, především proto, že na místech jejich setkávání, mohli bychom říci na švu věd, se nacházejí ty nejzajímavější a nejpřínosnější věci. Jakkoli autoři Heideggerovo dílo citují pouze v jednom (a zcela jiném) textu o matematice, domnívám se, že v obojím dobře zapadá celému teoretickému rámování

publikace. Autoři se snaží „oprášit pojmy“ a znovu je uchopit, stejně jako se pohybovat na místech, kde k sobě vědy „přisedají“ a ono zajímavé čtenáři předkládat. Číst *Transdisciplinární didaktiku* optikou Heideggera je silně obohacující.

Kniha, která vyšla na konci roku 2017 nebyla dílem na „zelené louce“, ale předcházela jí řada dílčích studií, článků, konferenčních vystoupení a praktických výzkumů. Myslím, že tato vrstevnatost je na textu vidět a je třeba ji ocenit. Domnívám se, že jde o jeden z nejvýznamnějších počínů na poli pedagogiky – kniha se snaží nabízet integrální způsob uvažování o výuce i jasný nástroj pro její reflexi a zlepšování.

Za zásadní považuji právě tento akcent na *public bonum* – nejde o sterilní výzkum, jenž často nese přídomek akademický v pejorativním slova smyslu, který zkoumá fenomény jinak nespojené s praxí s prostým důsledným uplatňováním standardizovaných metod, tvrdící, že má s vědou něco společného. V kontextu námi citovaného Heideggera je zřejmé, že nikoli. Vědu, jako snahu o neskrytost, která morálně zavazuje, provozuje právě autorský kolektiv této monografie.

Domnívám se, že v tomto světle jsou dílčí námitky podněty k lepšímu prosvětlování světliny, ale nikoli zpochybněním toho, jak autoři postupují. Domnívám se, že není mnoho knih, které mají potenciál transformovat české pedagogické myšlení. Nevím, zda *Transdisciplinární didaktika* není v určitém ohledu příliš robustní, než aby masovou diseminaci mohla provést. Avšak dovoluji si tvrdit, že by to bylo – slovy Jana Patočky – ku prospěchu obce (Blažek, 2017). Pak by mohla plně rozvinout svůj potenciál být nástrojem pro formování profesní identity učitelů a oborových didaktiků, pro společenství myslí, které se může setkávat v dialogu nad společným transdidaktickým stolem.

RNDr. Michal Černý

*Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky*

Literatura

- Blažek, P. (Ed.). (2017). „Kéž je to všecko ku prospěchu obce!“ Jan Patočka v dokumentech Státní bezpečnosti. Praha: Academia.
- Buber, M. (2005). *Já a Ty*. Praha: Kalich.

- Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective* (Vol. 3). Oxford: Oxford University Press.
- Heidegger, M. (2002). *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh.
- Heidegger, M. (2004). *Věda, technika a zamyšlení*. Praha: Oikoymenh.
- Palouš, R. (2008). *Heretická škola*. Praha: Oikoymenh.
- Rockwell, T. (2005). *Neither brain nor ghost*. Cambridge: MIT Press.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Šíp, R. (2015). Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*, 25(5), 671–699.
- Vávra, J. (2018). *Obecná didaktika, transdidaktika. Nebo snad pedago-demago?* Dostupné z: <http://educator.blogy.rvp.cz/2018/08/01/obecna-didaktika-transdidaktika-pedago-demago/>.