

K recenzi *Transdisciplinární didaktiky* – slovo autorů

S knihou *Transdisciplinární didaktika* (2017)¹ jsou spojena desíletí naší autorské spolupráce. Michal Černý pro ni napsal recenzi, která souzní s komplexním pojetím publikace a je drahocenná svými podněty k dialogu o tématech, jež značně přesahují rámec jediné knihy. Vážíme si hloubky myšlenkového záběru recenze a pozorného ohledu k argumentačním detailům. Proto ji chápeme jako vhodnou příležitost, jak se podělit o myšlenky dokreslující pojetí našeho díla a jeho koncepčních zdrojů. V souhlasu s recenzentem máme za to, že se tím směřuje nejenom k aktuálnímu stavu diskutovaných témat, ale také k jejich inspiračnímu potenciálu a k výzvam do budoucnosti.

Černý v úvodní části své recenze připomíná Paloušovu kritiku izolovanosti vzdělávacích předmětů, resp. oborových didaktik s nimi spojených, a v této souvislosti charakterizuje koncepci *Transdidaktiky* (Černý, cit. dílo, s. 366): „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.“ Dovolíme si na tento význačný recenzentův podnět aspoň krátce navázat.

Transdisciplinární didaktika skutečně již svým názvem vypovídá o snaze překračovat hranice jednotlivých vzdělávacích oborů. Náš poukaz na transdisciplinaritu však nesnižuje hodnotu jednotlivých oborových didaktik, naopak, předpokládá ji. Kdybychom totiž jen vykročili za izolované rámce předmětů, ale současně bychom odmítli hodnoty specializace oborových didaktik, nebyla by to realistická cesta k překonávání jejich oborové separace. Ta by totiž měla být založena na teoretickém rozpracování společného klíčového konceptu oborových didaktik: kategorie *obsah* spolu s její dynamickou složkou *transformace obsahu*. Jestliže jeden z klasiků didaktické tradice, Wolfgang Klafki, charakterizoval didaktiku „zaměřením k obsahovosti“, měl k tomu dobré důvody opřené o neoddělitelnost obsahu a kultury. *Obsah* je pojem, který má vždy nakročeno k přívlastku „vzdělávací“, protože vystihuje klíčovou podmínku jakéhokoliv učení i jakékoliv komunikace nebo interakce v kulturním prostředí: souvztažnost mezi subjektivními předpoklady „mít“ obsah, intersubjektivním sdílením obsahu a objektivní věcnou existencí jevů, jimž určitý obsah prisuzujeme.

¹ Celý název knihy zde krátíme do podoby *Transdisciplinární didaktika* nebo jen *Transdidaktika*.

Podle Kvasze (2015) je souvztažnost mezi subjektivními, intersubjektivními a objektivními aspekty reality zabezpečena *instrumentální praxí*: lidskou součinností prostřednictvím instrumentů – symbolických a věcných nástrojů lidské kultury.² V uvedeném smyslu je existence obsahu (resp. vzdělávacího obsahu) podmíněná společným zacházením lidí s instrumenty. Jinak řečeno, přirozená subjektivní zkušenost se stává kulturně obsažnou výhradně prostřednictvím instrumentů – *instrumentalizuje se*. Instrumentalizace zkušenosti je podmíněná učením a je nezbytná k tomu, aby se lidé vzájemně porozuměli o určitém obsahu. Více než složité výklady tu napoví kouzelná pasáž z povinné četby mnoha generací – Štorchových *Lovců mamutů* (s. 108–109):³

„Ještě vlka!“ žádala Žabka znova.

Kopčem odmítl: „Máš dva!“

„Nemám!“ odporovala Žabka.

„Máš! – Tu jeden, tu druhý, to jsou dva vlci.“

„Co žvaníš, dva vlci!“ bránila se dívka, jež se nikdy nenaučila počítat.

„Tu jeden vlk a tu – také jeden vlk! Jeden a jeden! Nikde tu přece nejsou dva vlci...“ [...]

Kopčem klidně ukazoval na svých figurkách: „Jeden sob a jeden sob jsou dva sobi, jeden medvěd a jeden medvěd jsou dva...“

„Néee!“ ječela Žabka. „Přestaň, to je na Žabku moc těžké!“ Zakryla si uši dlaněmi.

Štorch v citované pasáži své knihy vystihl proces, který o desítky let později nazvali Fauconnier a Turner (2002) *konceptovou integrací* (srov. *Transdidaktika*, 2017, s. 114–121). Konceptová integrace je „mísení“ (*blending*) vnímání, jednání, myšlení a komunikace, které provází každou součinnost mezi lidmi a každý vnější nebo vnitřní dialog. Během konceptové integrace dochází k učení prostřednictvím kulturních nástrojů – instrumentů. Jejich užití je podmíněno situačními nároky; v případě Kopčema a Žabky se jednalo o potřebu dohodnout se na spravedlivém rozdělení majetku podle počtu věcí.

Potřeba racionální dohody o počtu si přivolává matematické nástroje. Kopčem tuto šanci Žabce nabízí a vstupuje přitom do role učitele. Využijeme tento

² Kvasz (2015, s. 56) považuje za druh nástrojů i „bílkovinné instrumenty“ (tělesné orgány) a další jevy, které se vyvíjejí spolu s konceptualizačními systémy, především jazykem, během interakcí lidí mezi sebou a se světem (Kvasz, 2015, s. 43–44).

³ Štorch, E. (1980). *Lovci mamutů*. Praha: Albatros.

příklad, abychom lépe vysvětlili, že pojmy *Já, Ty, Ono* jsme v *Transdidaktice* nevztahovali k pojetí M. Bubera (kterého nikde ani necitujeme), ale užívali jsme je jako obecné kategorie k základnímu rozlišení perspektiv, s nimiž lze přistupovat k dorozumění o určitém obsahu prostřednictvím dialogu.⁴ Tyto kategorie běžně v řeči užíváme, není tedy důvod je vyhrazovat jen pro zvláštní filozofické nebo teoretické pojetí.⁵

V rozhovoru Kopčema s Žabkou není v popředí dialog o jejich vztahu, ale chlapcův didaktický pokus naučit svou kamarádku počítat do dvou. Sčítání je operace opřená o vzájemně sdílené matematické instrumenty, na jejichž užívání se potřebujeme všichni shodnout. To znamená, že mezi subjektivními poznávacími perspektivami „já/ty – ty/já“ má nastat shoda ve vztahu k něčemu dalšímu, relativně odloučenému „ono“. K tomu je nutný společný instrument – jazyk. Jak objasňuje Bateson (1987, s. 116; srov. *Transdidaktika*, 2017, s. 74), jazyk díky vzájemným poukazům mezi myslitelnými objekty splňuje úlohu mediačního nástroje, který dovoluje subjektu A („já“) poskytnout subjektu B („ty“) poznatky o vlastnostech věci nebo subjektu C (např. počet objektů) v zobecněné podobě („on, ona, ono“ je takové, že...)⁶ To je klíčová obecná podmínka pro predikace (přisuzování vlastností), pro určování identit (je to X, nikoliv Y nebo Z), a tedy pro jakékoliv sdílení obsahu v dialogu.

Z tohoto způsobu uvažování rozvinul J. Searle (2004, s. 83–85) teorii dvou ontologií: ontologie první osoby a ontologie třetí osoby. Searlovo řešení se týká problematiky tzv. univerzálií – obecných pojmů a s nimi spjatého problému redukce při zobecňování. Je podnětné tím, že podává náhled na nebezpečí přílišné redukce v obecných tvrzeních typu „žák je dyslektik“ (a nic jiného), „život je jen složitá chemie“ atp. Redukce se sice dopouštíme vždy, tvrdíme-li něco o něčem způsobem „A je B“, ale nadměrná redukce hrozí při zanedbání rozdílnosti mezi Searlovými ontologiemi. Searle to vysvětluje nejprve prostřednictvím odlišení tzv. *kauzální* redukce od redukce *ontologické*.

⁴ V *Transdidaktice* (2017, s. 47–50) se nám jednalo o rozlišení čtyř typů dialogu podle Polákové (1993), nikoliv o to, že autorka mimo jiných pojednává o Buberově pojetí dialogu.

⁵ Pojmy „já“, „ty“, „ono“ apod. jsou součástí běžné mluvy a nemohou tedy být výhradním terminologickým vlastnictvím určitého filozofického nebo teoretického přístupu.

⁶ Na úrovni bezprostředního setkání „já“ a „ty“ se mezi sebou docela dobře dorozumí třeba dva psi nebo dvě kočky, včely apod., protože mohou bezprostředně sledovat chování svého protějšku, v představě zaujímat jeho pozici a podle toho reagovat. Bez jazyka, který umožňuje uvědoměle vypovídat o třetí osobě, však nedokážou efektivně a systematicky svou zkušenost objektivizovat s šancí na recipocitu perspektiv, připomíná v citované pasáži Bateson.

Kauzální redukce podle Searla spočívá v úplném vysvětlení příčin děje A dějem B. Například pevnost těles je vysvětlena chováním molekul nebo žákovské chyby v pravopisném cvičení jsou vysvětleny pojmem „dysortografie“. Všechny odpovídající vlastnosti pevných objektů nebo všechny další žákovy chybné výkony při psaní jsou pokládány za objasněné touto kauzální redukcí. Druhý typ redukce se nezabývá kauzálním vztahem příčina – následek, ale směřuje k úplnému vysvětlení existence určitého jevu. Proto mu Searle říká *ontologická* redukce. Fenomén typu A je ontologicky redukován na fenomén typu B, jestliže tvrdíme, že A není nic jiného než B („život je jen složitá chemie“). Určitý fenomén (pevnost těles, lidské chybování, život, láska...), který každý člověk vnímá a zakouší z osobní perspektivy, je tedy vyjádřen svou abstrakcí – redukcí v ontologii třetí osoby.

Nežřídka, zejména ve vědě, píše Searle v citovaném textu, se ontologická redukce zakládá na redukcí kauzální. Takže např. pevnost těles není vymezována v pojmech, které popisují pozorovatelné vnější vlastnosti těles, ale v termínech fyziky charakterizujících chování molekul. V mnoha případech je to prospěšné, ale leckdy to může být problém, varuje Searle. Potíž vznikne tehdy, jestliže hrozí, že přijetím ontologické redukce zanedbáme rozdílnost mezi ontologiemi první a třetí osoby. Příkladem toho může být téma *vědomí* (Searle, cit. dílo, s. 83): „Vědomí je kauzálně vysvětlováno neuronálními ději v mozku, to ale neznamená, že vědomí není nic jiného než chování mozkových neuronů.“ Redukovat vědomí na neuronální události by ze Searlova hlediska byla stejná chyba jako tvrdit, že Beethovenova Devátá není nic jiného než zvukové vlnění. Důsledky pro vzdělávání a výchovu jsou zřejmé; mohly by mimo jiného „logicky“ vyústit třeba ve vyškrtnutí umění nebo výchovných předmětů z kurikula všeobecného vzdělávání. Nebo redukovat žákovu osobnost na diagnostické údaje o jeho školním výkonu apod.

Uvedeným výkladem jsme se pokusili čtenářům přiblížit, že v *Transdidaktice* nechceme polemizovat s tvrzením, že „ani jeden z propozičních vztahů nemůže být pohledem nikoho jiného, než subjektu,“ jak píše M. Černý (cit. dílo, s. 369), ani v ní nepředpokládáme pozici „nezaujatého pozorovatele“. Není k tomu žádný důvod, protože vycházíme z historicky dobře ověřeného předpokladu, že Kopčem a Žabka (shodně jako jacíkoliv jiní dva lidé) se nakonec mohou z pozice Searlovy „ontologie třetí osoby“ dorozumět a shodnout na tom, že $1 + 1$ jsou 2. Obdobné situace, v nichž lze v dialogu dosáhnout víceméně uspokojivé shody, se vyskytují zejména v těch oborech či oblastech

kultury, které bývají označovány za exaktní, ale dobře je známe i z běžné životní praxe, která se bez nich často rovněž neobejde. Podle třídění, které navrhuje Poláková (1993, s. 9), se tu jedná o analytický dialog, jenž směřuje k postupnému kritickému zkoumání domněnek o předmětu dialogu a k vyvracení těch z nich, které jsou při zdůvodňování neudržitelné (srov. *Transdidaktika*, 2017, s. 49–51).

Z toho podle našeho mínění nevyplývá ani odmítnutí subjektivního autorského pohledu,⁷ ani předpoklad, že existuje nějaké historicky završující řešení z pozice nezaujatého pozorovatele. Jde pouze o to, že v daném typu situací má dobrý smysl požadovat kritické myšlení a obhajitelné racionální argumenty ve prospěch určitého tvrzení. Didaktika, potažmo transdidaktika, tento typ přístupu orientovaného na racionální analýzu a na jazyk potřebuje, protože vyhovuje nemalé části situací ve výuce. V daném případě je tedy pro didaktiku užitečné opírat se o ty filozofické přístupy, které zabezpečují hodnotné opory pro výklad takových situací ve vzdělávací praxi.

Tím není řečeno, že pro jiný typ situací nemůže být z hlediska didaktiky vhodnější volit jiné filozofické zázemí. Čímž se dostáváme k Černým zmiňovanému problému eklekticismu. Nejsme zcela v souladu s jeho míněním (cit. dílo, s. 369), že „didaktika je oproti filosofii příliš praktická“, protože podle našeho mínění jádro problému je jinde. K osvětlení využijeme Kvaszovu (2015, s. 18–21) Wittgensteinem inspirovanou úvahu, že pro výklad světa nelze užít jediný systém, tj. jediný teoretický nebo filozofický přístup, který by dokonale vysvětloval všechny aspekty naší zkušenosti. Snahu o takový výklad nazývá Kvasz pokusem o „jednotu obrazu“ – jednotu, která má zahrnovat současně jak epistemologický, tak ontologický aspekt. Toto úsilí považuje za marné, protože jediná teorie zřejmě nedokáže poskytnout společné řešení. Proto je vhodnější neusilovat o „jednotu obrazu“, ale spíše hledat způsoby, jak vzájemně propojovat různé „mapy“ našeho pojmání reality do společného „atlasu“, který namísto jednoty obrazu poskytne „jednotu variety“ (Kvasz, 2015, s. 19, 21).

Z uvedené pozice netřeba přemítat o míře „praktičnosti“ didaktiky. Již proto, že její problematika je ve svých hlubokých základech výsostně filozofická a teoretická – týká se přece právě vztahů mezi epistemologickým hlediskem

⁷ Subjektivní autorský pohled se zvláště zřetelně ukazuje a prokazuje v okamžiku nových objevů, které prolamují historicky vžitou tradici instrumentální praxe; viz např. Einsteinův objev relativity oproti tradici Newtonovské fyziky.

(jak se utváří naše pojetí určitého obsahu během poznávání a učení) a hlediskem ontologickým (co je vzdělávacím obsahem, tedy co je předmětem našeho poznávání a učení). Za mnohem tíživější problém didaktiky i celé pedagogiky považujeme podceňování její teoretické a filozofické hloubky, které se projevuje v odmítání „přílišné teoretičnosti“ ve vzdělávacím prostoru. Vinou toho se vytrácí ochota k pozornému užívání pojmů a k preciznímu zdůvodňování soudů nebo úsudků. Současně s tím slábnou ohledy k dignitě (důstojnosti) argumentace v dialogu, a tedy k etické stránce komunikace ve vzdělávání: spoléhání na první dojem, haló efekty apod.⁸

V těchto souvislostech jsme M. Černému vděční za zmínku, že otázka, zda vzdělávání se utváří uvnitř kultury, nebo kulturu ono samo podmiňuje, je „na první pohled filosofická, ale ve skutečnosti velice praktická“ (Černý, cit. dílo, s. 370). Tento zásadní předpoklad o svázanosti teorie s praxí prostupuje textem celé recenze a souzní s naším pojetím. Avšak právě proto, že teorii a praxi považujeme za dialekticky závislé aspekty téhož usilování, není pro nás dost srozumitelná recenzentova výtka, že je pojímáme jako „opozita“. Naopak, klíčový konstrukt „konceptová integrace“, v němž nejde oddělovat jednání od vnímání, myšlení a komunikace, nepřipouští výlučnost nebo protikladnost praxe či teorie.

Není však účelné, aby pojmy „teorie“ a „praxe“ splynuly. Nebylo by pak o čem přemýšlet a debatovat: přišli bychom o rozlišení, které nepochybně má dobrý smysl, protože často diskutovaná „propast“ čili „nedomluva“, mezi teorií a praxí ve vzdělávání se reálně projevuje mnoha způsoby. V *Transdidaktice* (2017, s. 137–147) proto nechápeme teorii a praxi jen jako abstrakta, ale s oporou o sociologické teorie lidských praktik (P. Bourdieu, T. Parsons, M. Skovajsa) k nim přistupujeme z hlediska *činnosti a komunikace* jejich intencionálních aktérů – teoretiků a praktiků – ve společném kulturním poli. Odpovídá to celkovému pojetí publikace, která, jak M. Černý oceňuje (cit. dílo, s. 369), z „prostředí učinila jeden z klíčových bodů své reflexe“ a tím nabídla možnost „nahlížet fenomény edukace v podstatně pestřejších a hlubších souvislostech, než jak činí *běžná pedagogická produkce*“.

Souhlasíme s recenzentem (cit. dílo, s. 370), že by „bylo možné přistoupit k významnější otevřenosti celého systému, což by odkrylo nové výzkumné,

⁸ V odporu k „teorii“ se možná projevuje učitelské krédo srozumitelnosti, názornosti, snaha zpřístupnit žákům složitý obsah. Je ale otázka, zda tato prvotně chvályhodná snaha nenarazí na své meze a nezačíná škodit celému vzdělávacímu systému.

ale především také interpretační perspektivy“. Domníváme se, že dobré možnosti k tomu poskytuje transdidaktické pojetí učebního prostředí jako pole obsahových transformací realizovaných během součinnosti žáků s učitelem v kontextu kultury (s jejím vztahem k přírodě). Tím se do centra pozornosti klade proces přetváření a rozvíjení instrumentální zkušenosti během interakcí ve výuce, v nichž se odehrávají tzv. *relační změny* (*Transdidaktika*, 2017, s. 130–135; Slavík et al., 2017, s. 22).

Relační změny se vyznačují tím, že proměna dílčích prvků struktury obsahu v učebním prostředí a v myslích účastníků výuky je provázána pohybem v celé síti významových, logických a faktických souvislostí. Nabývání a rozvíjení instrumentální zkušenosti v učebním prostředí je tedy relační změnou: nejde v ní o izolované prvky obsahu, ale musí se rekonstruovat celá soustava významových, logických a faktických vztahů, jimž se má porozumět v příslušném kontextu. Kvůli tomu jsme rozpracovali teoretický konstrukt *hloubková struktura výuky* (*Transdidaktika*, 2017, s. 338–348), který poskytuje výchozí oporu pro studium a výklad relačních změn v učebním prostředí výuky. Metodickým nástrojem jejich analýzy je didaktická kazuistika, protože ke studiu relačních změn nestačí jen kategorizovaná data, ale je nutné vyložit celou soustavu („sít“) relací, které rozhodují o průběhu instrumentalizace žákovské zkušenosti.

S oporou v podnětné recenzi M. Černého by bylo možné pokračovat mnoha dalšími řádky, ale to není cílem naší odezvy. Jejím prostřednictvím jsme chtěli autorovi recenze poděkovat a těm čtenářům, které jeho myšlenky zaujaly, poskytnout doplňující informace, jež by je pospolu s recenzentovými podněty mohly inspirovat k zamýšlení i k debatám o transdidaktickém pojetí vyučování a učení a výzkumů výuky.

Jan Slavík

Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy a kultury

Tomáš Janík, Petr Najvar

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Literatúra

Bateson, G. (1987). *Steps to an ecology of mind*. Northvale: Jason Aronson Inc.

Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.

Kvasz, L. (2015). *Inštrumentálny realizmus*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Poláková, J. (1993). *Filosofie dialogu*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.

Searle, J. R. (2004). *Mind*. Oxford: Oxford University Press.

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