

Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*.

Brno: Masarykova univerzita.

V současném pozdvižení kolem hodnocení kvality výzkumných publikací je to to první, co musím udělat. Jakožto recenzent nemohu zastírat, ba naopak musím otevřeně deklarovat střet zájmů. A vlastně bych si měl psaní této recenze důrazně zakázat. A pokud by se mi nepodařilo se zdržet, neměl bych recenzi postupovat redakci jakéhokoliv časopisu, tím spíše časopisu, s nímž jsem spřízněn. A pokud bych tak přesto učinil, měl bych udělat vše pro to, aby časopis recenzi vzešlou ze střetu zájmů nikdy neuveřejnil. A pokud by ji přesto uveřejnil, měl bych to na příslušných místech ihned ohlásit a pro všechny požadovat ten nejvyšší trest – především pro sebe.

Nutno předeslat, že tato recenze vzešla ze zájmu o střet zájmů jakožto perverzní fenomén, který je důsledkem pokleslé akademické kultury, krize důvěry a mezilidského odcizení a jako takový je jedním z význačných rysů neoliberálního paradigmatu, které si nás podmaňuje, protože se mu dost aktivně nebráníme. Avšak postupme od hloupých řečí ke knize, která je chytrá, neboť je o expertech.

Vyšla v nakladatelství Masarykovy univerzity pod názvem, jenž je nikoliv náhodou totožný s názvem jednoho výzkumného projektu, který byl řešen týmem hlavní autorky v Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v letech 2011–2013. Kniha navazuje na předchozí titul *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi* (Brno: Masarykova univerzita, 2011), jenž byl formován tamtéž (podobě jako já a odtud ten výše zmiňovaný střet zájmů).

Recenzovaná kniha představuje určité „dočasné završení“ odborných aktivit autorky a jejího týmu na problematice výzkumu učitelské expertnosti, kterou do českého odborného prostředí uvedla a zásadním způsobem přispěla k jejímu etablování, o čemž svědčí řada citací a ohlasů v odborné literatuře (a zejména mezi lidmi). O „dočasnosti završení“ práce hovořím proto, že autorový kolektiv podal utříděný a obsáhlý (až vyčerpávající) obraz problematiky učitelské expertnosti, který nyní bude do uvažování pedagogické komunity

pozvolna pronikat, usazovat se a inkubovat. V mezičase by měl výzkumný tým především relaxovat, aby mohl následně rozvinout obdobný výzkumný program expertnosti v dalších profesích, a vstoupit tak na pole mezioborového výzkumu – má pro to vynikající předpoklady.

Kniha je rozvržena do dvou částí: první obsahuje uvedení do problematiky a souhrn výsledků vlastního výzkumu, druhá potom podrobně představuje shora shrnuté výzkumné výsledky. Uvedené členění považuji za vhodné a předsazení souhrnu výzkumných výsledků vítám, neboť umožňuje relativně rychlou a spolehlivou (dobře navigovanou) orientaci v tom, co výzkumný tým zjistil. Orientaci ve dvou základních „cestách“ knihou (*od hlavních závěrů k podrobnostem o provedených analýzách* či *od metodologie a výsledků dílčích analýz k syntéze*) nabízí popis a originální vizualizace na s. 25–26. Oběma cestami jsem při vícečetném pročitání knihy prošel a obě cesty doporučuji čtenářům absolvovat – kniha je nahuštěna informacemi, opakované čtení je tudíž žádoucí.

Nyní podrobněji k oběma částem knihy a k jednotlivým kapitolám.

První část knihy nese název *Směřování k modelu učitelské expertnosti* a zahrnuje dvě kapitoly (přibližně 60 stran textu, tj. čtvrtina z celkového rozsahu). V první kapitole je expertnost v učitelství vymezena jako výzkumný problém. Text do jisté míry staví na předchozích publikacích členů autorského kolektivu a jeho účelem je podat konceptuální vymezení zkoumané problematiky. Autoři si dávají práci s terminologickým vymezením klíčových pojmů *expert* a *expertnost*, a to v českém, anglickém a německém jazyce, přičemž je vymezují vůči pojmům a koncepcím konkurujícím (např. znalec, genius... kvalita, excellence). Škoda jen, že se více nekonfrontují s vymezením *expertnosti* vůči *nadání* a *talentu*. Také poněkud postrádám reflexi kritiky pojmu „expert“, kterou u nás v kontextu vzdělávání rozvíjí např. S. Štech a v Rakousku např. K. P. Liessmann.

V první kapitole jsou dále rozebírána různá pojetí expertnosti – např. pojetí orientované na výkon a pojetí orientované na vědění; pojetí rutinní expertnosti a pojetí adaptivní expertnosti. Z výkladu je patrné, že autoři jsou v související problematice výborně zorientováni, na což lze usuzovat z toho, jak dokážou svůj výklad kotvit do relevantních teoretických a metodologických souvislostí. V závěru kapitoly 1.1 vymezují s oporou o Ericssona experta jako osobu „široce uznávanou jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status

... [a] má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním“ (s. 14). Toto obecné vymezení potřebují autoři pro účely svého výzkumu promítnout směrem k učitelství a k výkonu učitelské profese. Není tudíž divu, že navazují kapitolou s názvem *Expertnost a expertní výkon v učitelství*. Text této kapitoly je přesvědčivým dokladem, že právě zde jsou autoři doma především. S nadhledem rozebírají klíčové orientace výzkumu učitelské expertnosti: kognitivně orientované výzkumy; výzkumy efektivnosti ve vzdělávání; prototypický model učitelské expertnosti. V nich je expertnost koncipována převážně jako individuální charakteristika, osobně bych se rád dočetl více o konceptu kolektivní či kumulativní expertnosti (v) učitelství jako profesi, celkově bych tedy uvítal posílení sociologické perspektivy při výkladu expertnosti.

Bez ohledu na to však považuji relační vztažení konceptu expertnosti a konceptu profese/profesionalismu, s nímž recenzovaná kniha přichází, za významný a užitečný počín. Tím spíše, že toto potřebné propojení není příliš časté, a to ani v zahraniční odborné literatuře, neboť klade značné nároky na syntézu dvou dnes již velmi elaborovaných oblastí výzkumu. Je prostě pohodlnější zapouzdřit se v jedné z nich, což různí autoři mnohdy dělají, nikoliv však tak autorský kolektiv recenzované knihy. Ten naopak razí perspektivní programové zaměření k expertnosti v kontextu profese a profesionalismu.

Dalším podstatným přínosem recenzované knihy je, že autoři v ní předložili výstup z výzkumu expertnosti, který je doménově specifický, aniž by však opomíjel obecnější rovinu výkladu vedenou ve zobecnění nad problematikou učitelství výuky cizího jazyka (viz argumentace na s. 21–22 i jinde). V protažení této skutečnosti lze za perspektivní považovat také návaznost provedeného výzkumu na koncepci obsahově zaměřeného přístupu ke zkoumání a zlepšování výuky, který je rozvíjen na pracovišti autorů.

Druhá kapitola knihy přináší syntézu výzkumných poznatků, které jsou poté podrobně prezentovány v druhé části knihy, tj. v kapitolách 3–6. Text druhé kapitoly je dobře obsahově propojen s výkladem v první kapitole, dochází tudíž ke zdařilému propojení teoretických a empiricko-výzkumných výkladů. Kniha jako celek, a to zejména díky své druhé kapitole, tak vykazuje kvalitu teoretizace výzkumných zjištění, která dnes v řadě publikací absentuje, neboť jejich autoři se mylně domnívají, že splnili svůj úkol poté, co představili výsledky svého výzkumu.

Druhá kapitola obsahuje řadu zajímavých a důležitých zjištění, která budou se zájmem studována – předpokládám, že zejména mezi vzdělavateli učitelů. Výsledky jsou promyšleně strukturované a přehledně prezentované, navíc jsou oživeny citacemi výpovědí respondentů, které obzvláště vítám, neboť se v nich zrcadlí hloubka vhledu expertů do oborovědidaktických, ale i širších (školně) pedagogických jevů. Z textu je dobře patrné, že autoři prezentují pohledy na expertnost, k nimž dospěli v jednotlivých studiích, v jejichž pozadí stála různá teoretická a metodologická východiska a které byly vedeny různými teoretickými konstrukty. Dále bych rád vyzdvihl, že autoři v průběhu výkladu zavedli celou řadu nosných „sloganů“ (a v jejich pozadí stojících konstruktů) se značnou explanační silou (viz dále).

Podstatou druhé kapitoly je hledání modelu učitelské expertnosti. Ten je v rámci kapitoly sestavován s oporou o teoretizaci dílčích výzkumných zjištění. Dobře je to patrné již ze samotné obsahové strukturace kapitoly. Ta je otevřena prezentací charakteristik profesního výkonu učitele cizího jazyka, kdy z provedené faktorové analýzy vzešly tři faktory (oborovědidaktický, psychosociální, oborový). Tyto faktory dle mého soudu dobře reprezentují jádro učitelské expertnosti, jejíž podstata z principu učitelské role spočívá v tom, že „to oborové“ má být prezentováno s ohledem na psychosociální předpoklady učících se, čehož předpokladem je oborovědidaktická složka učitelské expertnosti, resp. učitelovy didaktické znalosti obsahu.

Výklad v druhé kapitole (a současně kompozice modelu učitelské expertnosti) pokračuje prezentací výsledků vztahujících se k žité zkušenosti učitelů expertů. Zde jsou jako výsledky prezentovány tři dimenze (*bytí s žákem, didaktické bytí obsahu, hledání*) doplněné čtvrtou, jíž je *angažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí*. Také tato konceptualizace dle mého názoru evokuje oborovědidaktickou podstatu učitelství, resp. odkazuje ke konceptu didaktických znalostí obsahu. Profesní vhled učitelů je třetí částí sestavovaného modelu – odráží hloubku a povahu učitelova porozumění různým aspektům učitelství obecně a učitelství cizího jazyka (s. 40). Možná by bylo užitečné, kdyby se z textu odkazovalo na souvislost profesního vhledu s konceptem profesního vidění.

Výsledný kompozitní model (s. 46) má dle mého názoru značnou heuristickou hodnotu, neboť přiléhavě vystihuje to, co je pro učitelství (cizího jazyka) podstatné a definující. Užitečný je jeho ilustrativní průmět do profilů tří učitelů, kdy se autorům knihy daří ukázat na využitelnost prototypového

modelu učitelské expertnosti koncipovaného Sternbergem a Horvathem. V této souvislosti je důležitý závěr, že předností prototypového modelu je, že umožňuje brát v úvahu oborová specifika a specifika učitelství na různých stupních škol. Autoři se tímto hlásí ke kontextově citlivému pojetí expertnosti a současně nabízejí „nástroj“, jehož prostřednictvím lze s tímto pojetím operovat např. při podpoře profesního rozvoje učitelů. Nad rámec toho se domnívám, že prototypový model, který je dynamický a vícedimenzionální, nabízí protiargumenty vůči statickému a jednodimenzionálnímu pojetí učitelské „expertnosti“, jak je dnes navrženo pro třetí a čtvrtý kariérní stupeň v českém standardu učitele a kariérním systému (dle přístupu Národního institutu dalšího vzdělávání).

Druhá kapitola dále shrnuje poznatky týkající se subjektivních a objektivních determinant dosahování a udržování expertnosti. Autoři knihy své respondenty oceňují za schopnost reflexe těchto determinant; z mého pohledu je však poněkud překvapivé, že se v reflexích více nezrcadlí znalosti učitelů o širších (např. filosofických, sociologických, ekonomických, psychologických...) kontextech edukace. Čím by to mohlo být způsobeno? Že by učitelé experti dostatečně ostře neviděli širší kontexty svého oboru, učitelské práce v něm a vůbec své instituce – školy? Že by tudíž jejich expertnost byla spíše „užší – didaktická“, než „širší – pedagogická“ a spíše „akční – praktická“, než „znalostní – teoretická“? Nebo je to dáno tím, že výzkumný tým tento aspekt v rozhovorech do té míry netematizoval?

Zaměříme se nyní na druhou část publikace, tj. na kapitoly 3–6 – ty představují přibližně 180 stran, tj. tři čtvrtiny celkového rozsahu knihy. Nutno předeslat, že první z nich (kap. 3) je metodologická, druhá (kap. 4) je metodologicko-výsledková a zbývající dvě jsou výsledkové (kap. 5 a 6).

Třetí kapitola podrobně představuje cíle a design výzkumu. Autoři s odkazem na Shulmana označují svůj přístup jako *ukázněně eklektický*. V čem přesně spočívá ukázněnost onoho eklekticismu, to mi z textu nebylo zcela zřejmé, avšak uvítal jsem odkaz k proměně současného vědění (s. 61), které má být více kontextuální, heterogenní a dialogické. Jelikož se k potřebě posunu v pohledu na vědění produkované výzkumem uvedenými směry rovněž přikláním, není divu, že autory uplatněný metodologický přístup považuji za vhodný. Design vícečetné případové studie naplnil v daném typu výzkumu svůj potenciál (cílem bylo explorovat charakteristiky učitelské expertnosti a identifikovat subjektivní a objektivní determinanty jejího utváření).

Kapitola tři o tom podává výmluvné svědectví – oceňuji, jak přehledně je v ní popsán celý výzkumný proces a jak seriózní je jeho zakotvení v odborné metodologické literatuře. Kapitola tři je současně přesvědčivým dokladem o tom, že ve výzkumu byly naplněny požadované metodologické standardy (viz např. údaje o shodě mezi kódovateli na s. 83–84 či výklad na s. 90 apod.). Co bych poněkud posílil, je kritická diskuse limitů zvolené metodologie.

Čtvrtá kapitola je specifická – na první pohled se zdá, že v ní bude popsán zkoumaný soubor, avšak z bližšího ohledání je patrné, že autoři se v této kapitole konfrontují s identifikací učitelů expertů jakožto s výzkumným problémem. Předpolí problému spočívá v tom, že není k dispozici obecně přijímaný soubor kritérií pro identifikaci učitelů expertů. Současně však nás každé, v mezech získané výzkumné poznání o učitelích expertech k formulaci kritérií přibližuje – nikdy však definitivně (autoři v této souvislosti ilustrativně odkazují k hermeneutickému kruhu). Sami ve svém výzkumu postupovali tak, že realizovali tři diskriminační kroky, přičemž každý z nich představoval zúžení vzorku zkoumaných osob: ze tří desítek učitelů se v dalším kroku zaměřovali na 16 učitelů a dále potom na 8 učitelů. Rigoróznost tohoto postupu je třeba ocenit, neboť umožnila pracovat se zaostřováním výzkumné pozornosti v dalších fázích výzkumu a současně se pozitivně promítla do kvality (validity) výzkumných dat.

Kapitola pátá je typicky výsledková; reportuje data a poznatky o charakteristikách expertnosti. Celkem jsou do ní začleněny čtyři dílčí studie.

Pozornost ve studii 1 (kap. 5.1) byla zaměřena na expertní výkon. Cílem bylo identifikovat aspekty jednání učitele (cizího jazyka), které zakládají jeho expertnost. Výsledky jsou zde představeny třemi způsoby. Pozorování úctyhodného vzorku 113 vyučovacích hodin spojené se záznamem na šestibodových škálách kvality profesních předpokladů a činností představuje první způsob. Dále je čtenář seznámen s vnitřní strukturou souboru aspektů expertního výzkumu (faktorová analýza – viz výše v této recenzi) – druhý způsob. A konečně (třetí způsob) je mu nabídnut pohled na každého z 30 učitelů. Co se zjistilo, je v textu knihy poněkud zastřeno dalšími informacemi, avšak osobně si z textu odnáším poznatek, že zkoumaný vzorek učitelů expertů vykazoval nejvyšší míru kvality u položek souvisejících s úrovní jejich cizojazyčné kompetence a u položek spojených se sociální dynamikou (s. 104).

Druhá studie (kap. 5.2) se zaměřovala na profesní vhled a znalosti učitelů expertů – byla realizována prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Cenné přitom je zjištění tzv. *hlubokého vhledu* v případě vybraných témat. Koneckonců samotný výčet témat, která byla adresována, je výmluvný: rozvoj komunikační kompetence, znalosti oboru, znalosti o žácích, didaktické znalosti obsahu (vzhledem k cílům, obsahům, procesům), znalosti kontextu, hloubková reflexe, profesionalita. Autentické výroky učitelů expertů dokládají hloubku jejich vhledu v rámci sledovaných oblastí. V rovině teoretizace poznatků autoři opět odkazují k prototypovému modelu expertnosti a i v této analýze konstatují jeho širší využitelnost. Nadto se autorům podařilo extrahovat některé další charakteristiky učitelské expertnosti, které jsou specifické pro (české) učitele cizího jazyka (např. holistické chápání jazyka a výuky jazyka, schopnost kritického pohledu na vlastní kompetence a kontext, hledání inovací a experimentování – viz s. 133–134). Zjištěné skutečnosti považují za významné jak pro učitelské vzdělávání, tak pro jazykovou (vzdělávací) politiku.

Třetí studie (kap. 5.3) byla zaměřena na profesní myšlení expertů ve výuce. V tomto kroku bylo snahou autorů zaměřit se na dynamické (interaktivní) kvality učitelské expertnosti. Studie byla založena na stimulovaném vybavování, z něhož vzešly výpovědi učitelů, které byly analyzovány co do struktury argumentace a co do obsahu. Shluková analýza umožnila vytvořit skupiny učitelů, které byly následně popsány. Z mého pohledu je důležité zjištění, že většina tvrzení učitelů se týkala didaktických znalostí obsahu (vztahujících se k procesům). Usuzuji z toho společně s autory na klíčovost úvah spojených s učitelským jednáním, konkrétně se zprostředkováním obsahu žákům. Důležité je dále zjištění, že učitelé se lišili v tom, do jaké míry v rozhovorech odhalovali svoji interaktivní kognici – domnívám se, že tento poznatek může mít svoji důležitost nejen pro výzkum, ale také pro podporu profesního rozvoje a dalšího vzdělávání učitelů.

Čtvrtá studie (kap. 5.4) byla zaměřena na žitou zkušenost, čemuž odpovídalo uplatnění fenomenologické perspektivy. Potenciál této analýzy spočíval v celostním uchopení žité zkušenosti. Výsledky analýzy byly strukturovány do čtyř oblastí: bytí s žákem; didaktické bytí v obsahu; hledání; angažovanost, silné emoční a kognitivní zaujetí (viz výše v této recenzi). V jejich rámci se podařilo výstižně a přiléhavě charakterizovat řadu dalších pedagogických kategorií (např. přiměřená náročnost učebních úloh, cílové zaměření

výuky, transformace obsahu, práce s chybou, příležitosti k učení, zohledňování individuálních zvláštností žáků v případě *didaktického bytí v obsahu*). Ilustrativní citace učitelských výroků naplnily svoji funkci, stejně jako odkazy do související odborné literatury.

Šestá kapitola pojednává o cestách k dosahování a udržování expertnosti, jde o výsledkovou kapitolu, v níž jsou prezentována data a poznatky o subjektivních determinantách utváření expertnosti (sebepoznání, vnitřní motivace, hodnotový systém, pracovní spokojenost, otevřenost ke změně, vnímaná náročnost profese) stejně jako o objektivních determinantách (přípravné vzdělávání učitelů, další vzdělávání učitelů, kultura školy, vedení školy, autonomie, kolegové, hodnocení učitele, rodiče, vzdělávací politika, ekonomické podmínky) tohoto procesu. Z narativních rozhovorů induktivně vytvořené kategorie a subkategorie dobře pokrývají zkoumanou oblast. Ocenění si zaslouží v odborné literatuře zakotvené komentáře, které autoři nabízejí k popisu jednotlivých kategorií. Využitelnost poznatků vidím např. pro koncipování struktur podpory profesního rozvoje učitelů v rámci jejich profesní dráhy.

Závěrem této recenze snad jen jednu poznámku. Provedený výzkum i knihu je třeba ocenit také za to, že jejich prostřednictvím byla podchycována akumulovaná moudrost praxe. Ukázalo se, že moudrost praxe je do značné míry situačně vázaná – pramení např. z učitelova povědomí o možnostech a zábranách v učení se konkrétních žáků v konkrétních typech situací. Náš aktuální problém spočívá v tom, že akumulovaná moudrost praxe se vytrácí ze zorného pole klasicky chápaného výzkumu, neboť tento je veden ideálem dekontextualizace, v čehož důsledku oslabuje na své relevanci vůči praxi. Recenzovanou knihu považuji za jeden z nemnoha seriózních pokusů o produkci vědění, jak je avizovala autory citovaná J. Skalková (s. 61), tj. vědění jemněji diferencovaného co do povahy, kontextuálního a transdisciplinárního co do výzkumných zdrojů a dialogického co do způsobu vzniku. Nemohu zakončit jinak, než vyslovením vysoce pozitivního hodnocení recenzované knihy, a to bez ohledu na to, v jakém jsem či nejsem střetu zájmů.

Tomáš Janík
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Institut výzkumu školního vzdělávání