



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

V editorství Ivy Stuchlíkové a Tomáše Janíka vyšla v roce 2015 v nakladatelství Masarykovy univerzity objemná přehledová a současně analytická monografie skupiny autorů *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Máme tedy k dispozici zásadní „komprehensivní“ zpracování didaktik jednotlivých oborů či poznávacích oblastí, jejich aktuálního stavu a výzev, které před nimi stojí. Oborové didaktiky takové dílo potřebovaly jako sůl. Dost už bylo různých nedoceňujících až ironizujících (a nepoučených) komentářů o nevědeckosti postupu „jak na to“ nebo dokonce o zbytečném metodikaření. I když podobné výroky pocházejí zejména z úst lidí mimo pedagogické vědy, jsou často sdíleny širší veřejností i částí učitelské komunity.

V případě pokusů zamyslet se nad tím, co je obecně všem didaktikám společné, čelíme ještě větším pochybnostem a výzvám než v případě oborových didaktik. V minulosti poněkud vyprázdněná „obecná didaktika“ ztrácí se buď v preskriptivní a více ideologické normativitě, nebo v pohlcení např. obecnou vývojově-kognitivní psychologíí, bojuje vlastně o svůj nárok na existenci, o legitimizaci své užitečnosti. Recenzovaná publikace poukazuje pozornost již svým názvem *Transdisciplinární didaktika* představuje v tomto směru podle mého soudu přesvědčivý krok.

Tradičně se takové badatelské úsilí potýká se dvěma problémy. Za prvé, s na-

pětím mezi oborovými didaktikou a obecnou a školní pedagogikou stavějící také na ostatních vědách o výchově. Ono napětí je snad ještě silnější v situaci pocitovaného nedocení a ohrožení didaktik (viz výše). Je evidentní, že pokusy formulovat principy prostupující různé obory *in statu docendi* odkazují na jejich skrytou logiku. Objasněním těchto zákonitostí pak „transdidaktici“ nad oborovými didaktikami zdánlivě dominují, ba dokonce může vzniknout dojem, že je „mistrují“. Když se k tomu připočte ještě konceptuálně složitější vyjadřování a nový diskurs, lze se nadít určitého odstupu, nepochopení, možná i kritiky (už samy klíčové pojmy jako transdidaktika, společenství myslí, ontologie a psychodidaktika apod. mohou „rušit“, protože se vymykají obvyklému pedagogickému diskursu). K myšlence transdidaktiky nepochybně budou přistupovat oborové didaktiky různých oborů odlišně. Oborové didaktiky, které postoupily k hlubší míře specializace a jsou dostatečně sebevědomé, nepochybně budou cítit vysokou potřebu komunikace s ostatními obory. Budou aktivně předkládat svůj teoreticko-metodický aparát, prezentovat příklady svých výzkumů a snažit se o dialog a sladění s dalšími podobně vyspělými obory. Transdidaktika, nemá-li být jen prázdným pojmem, takové důkladné, empirickým výzkumem podložené poznatky o domain-specific, tj. na konkrétní obor poznání vázané pozná-



vání/učení potřebuje jako podmínku nutnou – být ne postačující.

Za druhé, nová obecná didaktika se musí vyrovnat s úskalím redukce na sémiologické, hermeneutické nebo filozofické či psychologické úvahy s malou či nedostatečnou oporou o empirické výzkumy reálné vzdělávací praxe. Tato neustálá snaha o propojení teorie s praxí a o překonávání „propasti“ mezi nimi směřuje k naplnění výroku, že „nejpraktičtější je dobrá teorie“. Je to cíl ambiciózní, vyžadující shromáždit spoustu dat z terénu a současně je interpretovat „napříč“ obory.

Dlouholetá práce autorů tímto krokem současně zavřuje i nově otevírá pojetí, které zde více než dvě desetiletí absentovalo. Jde o obsahové pojetí výuky a jeho kvality. Posuzovanou práci lze označit také sloganem „myslet podle obsahu“ a představuje zaplnění mezery v pedagogickém poznání vyučování/učení. Důsledkem systémové ztráty zřetele k obsahu (tj. důsledkem vyprazdňování obsahu) v pedagogické teorii, učitelské přípravě i vzdělávací politice v posledních desetiletích totiž je rozpad účinné a neformální spolupráce mezi vzdělávací teorií a praxí ve vzdělávání. Pokud teorie nedokáže učitele podporovat v jejich klíčovém úkolu *něčemu žáky naučit*, přestává jim ona sama mít co říci, protože učitelé se bez ní při své tvůrčí práci až příliš snadno obejdou zejména na základních stupních vzdělávání: stačí jim nezbytně nutná znalost obsahu (učiva) a potřebná dávka pedagogické intuice. Přitom obsah, resp. učivo, je tím, co ospravedlňuje samu existenci soustavného záměrného vzdělávání.

Autoři recenzované monografie se opírají o dva základní principy nové obecné di-

daktiky zakořeněné v (oborově) didaktickém poznání. Za prvé, je to komunikační pojetí oborových didaktik v tradici Čapkova a Kotáskova přístupu k oborovým didaktikám formulované již na přelomu 50. a 60. let minulého století. To se nezaměřuje jen na studium samotné výuky nebo přípravy na ni, ale též na zkoumání celé oblasti *sociálních a kulturních procesů*, které zprostředkovávají poznání mezi vědními obory a společností (Brockmayerová-Fenclová, Čapek & Kotásek, 2000, s. 28–29). Právě tímto velkorysým záberem Kotásek s Čapkem přesáhli oblast kurikula do mnohem širších otázek zaměřených na vztahy mezi epistemologickou a ontologickou tematikou v kontextu všeobecného vzdělávání. Proto není náhoda, že přístupu autorů je velmi blízká koncepce tzv. *instrumentálního realismu* u nás rozvíjená L. Kvaszem (2015): také ona vychází z dynamiky „švu“ mezi epistemologií a ontologií. Totéž platí o koncepci „světatorby“ (worldmaking) N. Goodmana. Jednoduše řečeno: významy nepředáváme jako hotové produkty, ale tvoříme je společně s druhými lidmi tak, aby sloužily (byly nástrojem) pro lepší orientaci ve světě.

Proto je, za druhé, klíčovým teoretickým konstruktem obecné didaktiky tzv. didaktická transformace obsahu. Předložená práce rozpracovává tento konstrukt do větší hloubky i do většího rozsahu, a to s vědomím, že v tradici německé didaktiky (Kattmann et al.) mu odpovídá konstrukt *didaktická rekonstrukce obsahu*. Vazba mezi těmito dvěma pojmy je v recenzované knize kriticky rozebrána na s. 270–272. Přesto se domnívám, že rozdíl mezi rekonstrukcí a transformací (obsahu) je podstatný.



Transformace odkazuje k (někdy skryté nebo alespoň neuvědomované) překladové práci. Poznatky existují v realitě (*objektivní* modalita existence obsahu), jsou uchopeny a podávány jazykem ve společné činnosti (*intersubjektivní* modalita existence obsahu) a stávají se součástí individuální mysli (*subjektivní* modalita existence obsahu). Uvedené rozlišení tří modalit existence obsahu (předmětů reality, jazykových směn a mysli) odkazuje k Popperovu rozlišení „tří světů“ a ke Kvaszovu rozlišení „tří pojmů reality“. Překladová práce spočívá tedy ve všech oblastech vzdělávání nejprve v překladu poznatků vědy či umění do jazyka učiva. Vědecké či umělecké poznání přitom odkazuje ke skrytým sociálním praktikám a k otázkám, na které jsou tyto poznatky odpovědí. Překlad v podobě učiva by ovšem měl při odhalování těchto skrytých příčin a důvodů vedoucích k tomu či onomu poznatku, pojmu nebo teorii respektovat věková i další omezení, překážky, zvláštnosti a zkušenosti učících se.

Druhý překlad mezi diskursivní (jazykovou i činnostní) směnou, tedy jazykem učiva, a mentálním osvojením žákem tedy vyžaduje aktivizaci žáka ke specifickému druhu tvorby (nelze zde neupozornit na jinou práci, v níž hrály analýzy J. Slavíka rozhodující roli, a sice monografii *Tvorba jako způsob poznávání*, 2013). Skutečné učení/poznání nastává tam, kde nezbytná rutina v podobě opakování schémat velké tvorby (vědy) je doprovázena zkoušením, experimentováním, chybami, ale i inovacemi. A nutí rozlišovat, tj. osvojit si vztahovou pojmovou síť. Poznání není nikdy „bodové“, jak kdysi vtipně pozna-

menal psycholog H. Wallon, ale vždycky vztahové. Toto vztahové, relační pojetí je (na rozdíl od pojetí nazývaného substanční, typicky spočívajícího v osvojení aditivních souborů charakteristik nebo důsledků určitého jevu) se ovšem ustavuje v podobě subjektivního poznání. Probíhá jakousi interiorizací oněch intersubjektivních směn ve společné činnosti učitele s žáky. A žáci proto musejí také provést svůj „překlad“ – interiorizace není nikdy mechanickým „překlopením“ těchto směn.

Přirozená či situační zkušenost žáka se tak stává instrumentální v tom smyslu, že žákovi umožňuje vyvázat se ze vždy omezené osobní zkušenosti a účinněji rozumět světu i v situacích jiných (i v těch pro něj dosud zcela virtuálních).

Každý vzdělávací obsah, který má být účinně předán, tedy musí nabývat zmíněných tří základních způsobů existence (modalit) a „pohyb“ obsahu mezi nimi lze označit jako transformaci obsahu, jejíž teorii autoři podali. Koncentrovaný výklad celé této koncepce se nachází zejména v kap. 1.1.1 „Racionalita sdílení světa: dorozumění a porozumění“ (s. 30–35). Vyzdvihují přitom vzájemnou svázanost mezi reprodukcí a inovací, která je typická ve zvláštních praktikách kulturní součinnosti – v učebních úlohách. V nich se koncentruje jak kvalita „překladu“ ze světa objektivní existence poznatku do učiva (ona ontodidaktická poloha), včetně specifických nároků, omezení a apelů, které má poznatek např. ve fyzice ve srovnání s poznatkem dějepisným. A stejně tak se v nich vyjevují specifické myšlenkové bloky, překážky a nabídky k činnosti žáka pro



příklad mezi učitelem interpretovaným učivem a jeho mentalizací žákem (psycho-didaktická poloha). Neobejdeme se přitom bez rozboru praktické profesní zkušenosti učitelů – nikdo jiný takovou zásobu konkrétních příkladů nemá. Konstruktem „učební úloha“ s jejím psychodidaktickými a ontodidaktickými stránkami a v návaznosti na Shulmanův termín „didaktická znalost obsahu“ je tedy celá koncepce silně zakotvena ve vzdělávací praxi, v praxi přípravy učitelů a zároveň v oborových didaktikách (viz zejména s. 152–156 recenzované práce).

Tolik k hlavním teoretickým východiskům tvořícím úvod monografie a první kapitole věnovanou „teorii praxe“. Publikace je dále členěna do tří dalších velkých kapitol. Věnují se problému poznávání – hodnocení, dále metodice obsahově zaměřeného přístupu ke zkoumání a zlepšování výuky, která ukazuje na inspirativní zdroje a proceduru, a konečně velmi cennou částí práce jsou „Didaktické kauzistiky metodikou 3A: vícepřípadová studie“.

V části věnované rozdílu mezi poznáním kvality výuky a jejím hodnocením usilují autoři o výklad problému, který je před transdidaktický výzkum kladen požadavkem nejenom výuku neutrálně popisovat a analyzovat, ale také ji hodnotit. Proto se opět (z dalších hledisek) věnují souvislostem mezi nároky na objektivizaci a individuaci. Také hodnocení výuky vychází z popisu a analýzy průběhu výuky, musí ale směřovat ke sdílení obsahu spojeného s nárokem na úplnou shodu konceptualizací. Jinak řečeno, opěrné body pro hodnocení kvality výuky musejí vyvěrat

z pojmové struktury a kánonů konkrétní poznávací oblasti a na těchto základních skutečnostech musí být shoda. Individuace pak vyplývá z nároku na *autorství*, které prožije žák, včetně naděje na jeho tvůrčí objevy. Naučit se něco znamená stát se autorem, prožít znovu onen zakladatelský čin spojený s pojmem *auctoritas* – jde přitom o hledání a zkoušení, ale i o situaci disidenta vůči nabízeným kánonům. Tomuto disidentství však klade meze právě nárok na objektivizaci, aby se z něj nestala sterilní libovůle.

Kdybychom ve výuce nadměru potlačili jeden nebo druhý protipól (zřetel k obsahu vyvolaný nároky na objektivizaci vs. zřetel k žákovi vyvolaný nároky na autorství a objevy), dopouštíme se nadměrné redukce komplexity výuky. Proto se v této kapitole objevuje Searlův (2004) filosofický konstrukt ontologie první osoby vs. ontologie třetí osoby.

Z uvedených důvodů je celá tato část jakousi „oscilací“ mezi uvedenými protipóly „první“ vs. „třetí“ osoba, a proto logicky vyúsťuje do problematiky soudů (a úsudků), k rozlišení mezi laickým a profesním soudem a k tématu předem a následně strukturované reflexe (podle předem ustavených kategorií a kritérií vyplývajících z konvenční shody na tom, co tvoří kvalitní výuku vs. podle z materiálního záznamu výuky extrahovaných kritérií).

Část „Metodika obsahově zaměřeného přístupu ke zkoumání a zlepšování výuky“ je zaměřena na metodologii a konkretizuje výše uvedené relační pojetí výzkumu. Její hlavní tezí je tvrzení, že učební prostředí nelze zkoumat jinak než prostřednictvím



„síťové analýzy“, protože jeho povaha je relační, nikoli substanční.

Z teze o „síťové“ povaze předmětu didaktického výzkumu vyplývá druhá, kritická teze o vyprazdňování obsahu v „substančně“ (viz výše) koncipovaných výzkumech. Celá tato koncepce je směrem do praxe zaměřena na podporu epistemologické analýzy učiva ve vzdělávací teorii i praxi. Práce tím navazuje v daleko propracovanější podobě na naši tradici z první poloviny 90. let, tj. na konstruktivistické a psychodidaktické přístupy obratu k učivu. Tato tradice započala jako kritická reakce na nadměrné vyzdvihování formálních prvků v mnoha reformních pedagogikách (tehdy pod označením „alternativní pedagogika“).

Argumentace na podporu metodiky obsahově zaměřeného přístupu je proto založena na dvojrozměrnosti didaktického faktu (ontodidaktická a psychodidaktická dimenze): viz „Transdidaktika“, s. 326–327, Exkurs 3.31.

Závěrečná, empiricko-výzkumná část monografie sleduje na konkrétních příkladech výše zmíněnou přeměnu obsahu, tedy učivo v různých podobách jeho existence. Metodika 3A (anotace – analýza – alterace) se pak na 44 kazuistikách z výuky matematiky, českého jazyka, cizího jazyka, biologie, chemie, fyziky ukazuje jako skutečný transdisciplinární didaktický nástroj. Výzkumná data jsou zpracována v podobě didaktické kazuistiky zahrnující žákovu (hlavně kognitivní) perspektivu a vedoucí ke kritickým didaktickým událostem. Pevná struktura kazuistiky zahrnuje popisnou „anotaci“, pojmovou síť (konceptový dia-

gram) jako výsledek „analýzy“ a konečně návrhy možných změn se sledováním jejich dopadů („alterace“). Metodika je tak šancí na hlubší vhléd do obsahu výuky. Ten směřuje ke ko-konstrukci významů, což je hlavní cíl společné činnosti učitele a žáků. Za velice plodné považuji rozlišení tří vrstev výuky – tematické, konceptové a kompetenční – a stanovení míry jejich propojení jako kritéria pro didaktickou úspěšnost (excelenci), resp. pro dysfunkční didaktické „formalismy“ typu poznání odcizené, nezavršené, utajené či zavádějící. Vícepřípadové studie zcela konkrétně zaktovují teoretický přístup autorů, plasticity ukazují, co se míní onou transformací obsahu, a dokumentují propojení analýzy a hodnocení výuky nejen výzkumníkem, ale potenciálně i reflektujícím učitelem. Tuto závěrečnou část považuji za mimořádně zdařilou popisně i argumentačně.

Kromě invence a skutečně novátorského pojetí didaktiky má monografie *Transdisciplinární didaktika* ještě jednu velkou kvalitu. Je to její forma a vskutku vzorový příklad didakticky výborně zpracovaného textu. Příklady, rámečky, hlavní pojmy na okraji textu, výborný a přehledný odkazový aparát – to vše z ní činí text, který umožňuje zdolat i úskalí pro mnohé čtenáře nezvyklé terminologie a náročnějších pasáží vyžadujících zejména v první části alespoň základní orientaci v sémiologii a filozofii. V době „lehkých“ čtení tzv. názorů je tato práce již dnes neopominutelnou oporou a východiskem budoucího rozvoje didaktického myšlení a praxe.

Stanislav Štech



- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čápek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 45(1), 23–37.
- Kvasz, L. (2015). *Inštrumentálny realizmus*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Searle, J. R. (2004). *Mind: A brief introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.