

Oponentní posudek na habilitační práci Stanislava Štěpáníka *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*

Ve své habilitační práci si Stanislav Štěpáník klade za cíl překlenout propast mezi oborovědidaktickou teorií, která v uplynulých dekádách prošla obratem ke komunikačně-pragmatickému pojetí výuky češtiny, a současnou praxí výuky češtiny jako mateřského jazyka na (základních) školách, která – jak autor úspěšně dokládá – na takový obrat teprve čeká. Jádrem úvodní části práce je kritika takové výuky češtiny, která spoléhá na *tradici* i v těch ohledech, které se ukazují jako neúčelné po kurikulem proklamovaném paradigmatickém posunu výuky jazyků směrem ke komunikačnímu pojetí. Tato kritika nevyznívá naprázdno, ale naopak vyúsťuje ve formulaci návrhu řešení v podobě vymezení koncepce nové kultury vyučování a učení. Empirickým srdcem práce je potom dvanáct případových studií výuky (didaktických kazuistik), které autor využívá jak k disciplinovanému pohledu do současné praxe výuky češtiny na základních školách, tak zároveň i k představení různých aspektů nové kultury vyučování a učení formou myšlených zlepšujících zásahů do zdokumentovaných reálných výukových situací. Obě tyto dvě roviny by samy o sobě byly oborovědidakticky velmi cenné, v jejich funkčním propojení pak spočívá unikátní přínos předložené habilitační práce.

Struktura práce

Text práce je členěn do sedmi různě obsáhlých kapitol. Roli širšího úvodu hraje první kapitola, která vymezuje základní společenský kontext výuky mateřského jazyka v době proměňujících se komunikačních potřeb (nejen) dětí a mládeže. Autor zde připomíná proměny jazykového a komunikačního chování související s rozvojem moderních (digitálních) komunikačních prostředků a hovoří o posilování důležitosti funkční gramotnosti (s. 6) a potřebě nového typu gramotnosti (s. 8). Změnu role výuky mateřského jazyka dává do vztahu s dokumentovanou demokratizací, kolokvializací až vulgarizací a také internacionalizací (anglicizací) jazyka a řeči. Všimá si paradoxu u mnohých učitelů češtiny, který spočívá na jednu stranu v konzervativním pojetí obsahu (tradice), které je ale na druhou stranu provázeno neustálým lačněním po „metodických inovacích a doporučeních na ozvláštnění hodin“ (atraktivita netradičnosti). Zvláštní podkapitolu pak tvoří zamyšlení nad specifiky češtiny jako vyučovacího předmětu (a do jisté míry obecně jazyků, tj. i cizích) z hlediska cílů vzdělávání. Důležitou pozici ve výkladu zde zaujímá Hawkinsův pojem *language awareness* (převedený do češtiny jako *jazykové vědomí*).

Ve druhé kapitole autor vymezuje to, k čemu v celé práci odkazuje jako ke *tradici*. S oporou o mnoho úryvků z autentických hodin ukazuje, jakými (systémovými) nedostatky trpí současná praxe výuky češtiny na českých základních školách. V kapitole jsou nejen dokumentovány tradiční postupy ve výuce češtiny, ale jsou zde také pojmenovány efekty, které s sebou tyto postupy nesou (chybějící opodstatnění učiva, nepřiměřenost věku žáků, atomizace učiva, formální výběr výukových metod či chybějící vztah ke komunikační praxi). Mezi jiným kritizuje autor nereflektující výuku; takovou, která si na důležité ontodidaktické a psychodidaktické otázky odpovídá: „takto se to musí dělat, protože takhle se to dělalo vždycky“ (s. 16) nebo „my to prostě děláme takto“ (s. 17). Principiální obrat v praxi výuky češtiny (s. 17) má podle něj započít zaostřením zájmu na podstatu výuky, obrácením se k otázce cíle (proč vyučovat).

Třetí kapitola obsahuje představení koncepce *komunikační nauky o českém jazyku* jako nového pojetí kultury vyučování a učení se mateřskému jazyku. Tato kapitola dělá z předloženého habilitačního spisu konstitutivní, programový text, který velmi jasně vymezuje a přesvědčivě zdůvodňuje nový způsob nahlížení na výuku češtiny jako mateřského jazyka.

V jádru předložené koncepce leží *integrovaná výuka českého jazyka* (tj. výuka propojující jazykovou a komunikační složku), ve které „*poznávání jazyka slouží rozvoji komunikačních dovedností žáka*“ (s. 62). Komunikační nauka o českém jazyku se hlásí ke kognitivně-komunikačním přístupům, s odkazem na něž má být praxe výuky orientována na dvě strategie, textocentrismus a situačnost, které obě posilují autenticitu užívání jazyka a relevanci učiva pro žáky a v důsledku pomáhají překonat atomizaci vzdělávání. Zároveň je koncepce komunikační nauky o českém jazyce programově konstruktivistická. Důležitý je proto její ohled na vývojovou dimenzi žákovského jazyka, tj. na žákovské prekoncepty *o jazyce* a *v jazyce*. Komunikační východiska však neposilují na úkor či dokonce jako náhrada systémovosti či strukturovanosti. Ovšem namísto systému mluvnického je východiskem navrhované koncepce systém komunikační. Podle autora (a nelze než s ním souhlasit) jde o „kompletní obrat didaktické perspektivy na výuku češtiny“ vedoucí v důsledku k „radikální proměně výuky“ (s. 70)

Čtvrtá kapitola je standardní součástí textu v tom smyslu, že sumarizuje přístup, který autor zvolil pro svůj empirickovýzkumný vhled do školské praxe. Pohled Stanislava Štěpáníka je ukázněně dvojím způsobem: jednak je to pohled respektovaného oborového didaktika disponujícího hlubokým teoretickým vhledem, a jednak pohled zkušeného praktikujícího učitele, jenž dokáže nahlédnout reálnou výuku v jejích metodických a organizačních souvislostech. Obě tyto perspektivy jsou při konstruování didaktických kazuistik dokonale zapojeny. Metodologickou oporu zvoleného přístupu lze spatřovat v konstrukčním výzkumu (*design-based research*), v uvažování stojícím za *modelem didaktické rekonstrukce* a zejména v tzv. *3A metodice*, která je inovativním metodologickým přístupem rozpracovávaným v uplynulé dekádě v České republice jako nástroj oborovědidaktického a transdidaktického výzkumu. S oporou o pojem klíčových didaktických událostí autor analyzoval 228 výukových situací realizovaných 11 zkušenými učiteli v 83 hodinách proběhnuvších ve třídách 3., 4., 6. a 7. ročníku v základních školách v Praze a Středočeském kraji. Tato analýza napomohla identifikaci výukových situací, které se staly základem 12 případových studií (didaktických kazuistik). Ty autorovi umožňují hledat odpovědi na obecně formulované výzkumné otázky: 1) *Jakým způsobem si žáci prostřednictvím vlastní aktivity v součinnosti s učitelem mohou optimálně přiblížit a zprostředkovat poznatky z českého jazyka?* a 2) *Jak by měl učitel uvažovat o obsahu výuky a jeho transformaci ve vztahu ke komunikační nauce o českém jazyku?* (s. 70).

Dvanáct kazuistik výuky naplňuje kapitolu v pořadí pátou. Převážná většina je konstruována kolem učiva se vztahem k syntaxi, objevuje se ale i učivo vztahující se k morfologii a pravopisu. Pět kazuistik zpracovává výuku realizovanou na 1. stupni základní školy (ve 3. a 4. ročníku), sedm pak výuku na 2. stupni (v 6. a 7. ročníku). Všechny kazuistiky mají standardní strukturu; v *anotaci* je vždy představen kontext výukové situace doplněný o náhled na didaktické uchopení obsahu a doslovný přepis veřejné komunikace v dané části hodiny. V následující *analýze* jsou pak s oporou o konceptový diagram rozebrány způsoby transformace obsahu mezi konceptovou, tematickou a kompetenční vrstvou (dle modelu hloubkové struktury výuky). Právě zde se naplno rozvíjí prostor pro kritické soudy o „dnešní“ výuce češtiny, soudy ovšem empiricky podložené (příléhavé) a teoreticky průkazné. Závěrečná *alterace* je pak platformou pro ilustrování principů či aspektů *komunikační nauky o českém jazyku*. Autor zde nabízí, zdůvodňuje a hodnotí (z hlediska přínosu) myšlené alternativy výukových situací (často v několika variantách), aby ukázal, jak by výuka vypadala, pokud by byla vedena v duchu „nové“ kultury vyučování a učení. (Příkladem může být zavádění terminologie „až na závěr s účelem fixovat pojmy“ – např. kazuistika 7, s. 138).

Závěrečná diskuse (rozprostřená do kapitol 6 a 7) je kritická. Autor uzavírá, že „obraz výuky českého jazyka, který analyzované transkripty poskytují, není dobrý“ (s. 173). O výuce češtiny (mluvnice) soudí, že se v ní nepracuje s komunikační zkušeností žáků, jazyk je oddělen od komunikace, výuka je dezintegrována ve smyslu modelu hloubkové struktury výuky (tj. propojení oborových znalostí se

světem žáka), akcent leží na pamětném osvojování lingvistických termínů, případně algoritmů a výuka mluvnice vlastně selhává ve svém účelu, neboť obsah výuky neodpovídá potřebám žáků.

Celá práce tedy ve svém závěru vyznívá kriticky k aktuálnímu stavu výuky češtiny. Že nejde o kritiku novou, dokládá autor odkazy na práce Daneše a Průchy z 60., resp. 70. let. Štěpáníkova kritika je však podložena rozsáhlou aktuální badatelskou činností, což jí umožňuje poukazovat na velmi konkrétní problematická místa současného stavu. Hlavně ale přichází s řešením v podobě ucelené, koherentní, teoreticky zdůvodněné koncepce, která má již oporu v současném kurikulu. Stanislav Štěpáník je kritickým přítelem výuky češtiny v českých základních školách, kterému leží na srdci kvalita vzdělávání, a který usiluje o zlepšení komunikačních dispozic českých žáků. Domnívá se, že učitelské uvažování o výuce češtiny čeká principiální obrat (s. 177) směrem ke komunikační nauce o českém jazyku. Učitelé mají nově při přípravě na hodinu češtiny uvažovat *binárně*: „každý problém jazykový na sebe váže problém komunikační a každý problém komunikační zahrnuje problém jazykový“ (s. 178), a proto autor v samotném závěru volá po hluboké integraci výuky mluvnice s výukou slohu.

Z technických částí práce nechybí seznam použité literatury čítající přes 370 zdrojů (přičemž bohatě jsou zastoupeny zdroje zahraniční – anglické, polské, slovenské) a dokládající autorův široký rozhled nejen v lingvodidaktice; uvedeny jsou také seznam ukázek (transkriptů autentických výukových situací) a *Summary* v anglickém jazyce.

Drobné komentáře k některým myšlenkám v textu

Z transdidaktického hlediska považuji za inspirující ty části textu, ve kterých se uvažování uvnitř oborové didaktiky mateřského jazyka přibližuje k paralelnímu uvažování v didaktice cizích jazyků. Za příklad může sloužit úvaha o tom, že zatímco u jiných školních oborů lépe funguje jejich chápání jako „malého“ oboru jako odraz akademického („velkého“) oboru, Štěpáník argumentuje, že v případě mateřského jazyka musí být pojetí „školní disciplíny“ jiné. Konkrétně na s. 77 píše o odklonu od „malé lingvistiky“. Domnívám se, že právě toto je dobrý příklad problému, který je paralelně řešen i v didaktice cizích jazyků. I ta je navíc (už od 70. let) svědkem hnutí za komunikační přístup ve výuce (the communicative approach).

Oproti zvyklostem v oboru obsahuje habilitační práce velké množství odkazů na autorovo „anekdotické“ vědění. Jako příklad uvádím výrok ze s. 71: „Teoretická literatura je učiteli hodnocena jako odtažitá, nepraktická a komplikovaná (moje vlastní zkušenost z práce se studenty učitelství i se zkušenými praktiky).“ Některé soudy o „dnešní škole“ tak vycházejí z každodenního (tj. nedisciplinovaného) pozorování, což považuji za poněkud nešťastné, protože takové pozorování podléhá mnohým zkreslením. Domnívám se, že teprve dokladování opřené o hlubokou analýzu sémanticko-logické struktury obsahu v autentických výukových situacích (tj. poznání generované didaktickými kazuistikami v kap. 5) přináší empirické zakotvení (kritického) náhledu na učitelské praktiky ve výuce češtiny. Toto komentované dokumentování současné vyučovací praxe považuji za to nejcennější na předložené práci a za nesmírný přínos oborové didaktice mateřského jazyka, který bude teprve doceněn jako průkopnický, až na něj naváží další podobné analýzy.

V samotném závěru (na s. 175-176) se autor dotýká fenoménu (vnímaného) „ohrožení“ v učitelství, zřejmě s implicitním odkazem na fakt, že člověk se ke vzorcům jednání, které v minulosti nevedlo k evidentnímu neúspěchu, uchyluje v situaci (vnímaného) ohrožení. Není tedy vyloučeno, že lpění na tradici souvisí s nízkou úrovní vnímané profesní zdatnosti českých učitelů (evidované například šetřením TALIS 2013).

Na několika místech textu projevuje autor tendenci určitý soud o výuce příliš zobecnit. Týká se to jak výše zmíněných anekdotických poznatků, tak i vědění generovaného kazuistikami. (I když je zřejmé, že fakt, že oba zdroje vedou k velmi podobným závěrům, dodává jejich spojení důvěryhodnost.) Za příklad může sloužit celkový závěr, že „tradiční praxe výuky češtiny v naší škole je značně zatížena didaktickým formalismem“ (s. 174; obrat „v naší škole“ se objevuje i na s. 17). Za prvé taková formulace možná opomíjí tu skutečnost, že výrazným rysem současného českého základního školství je velká rozmanitost učitelských přístupů, strategií a pojetí. Alespoň pro primární školu je tato heterogenita doložena i výzkumnými aktivitami realizovanými na různých pracovištích českých univerzit. Formulovat souhrnné závěry o tradiční praxi výuky může proto být zavádějící. Za druhé se nabízí otázka, zda by před vynesením takového soudu nebylo namísto nahlédnout výuku v širším geografickém měřítku, než je region hlavního města a Středočeského kraje, jejichž specifikem je jedna silná centrální fakulta připravující učitele, zatímco v celé České republice připravuje učitele češtiny několik desítek pracovišť.

Za drobnost považuji, že tzv. Topazův jev je na několika místech textu poněkud nepřesně interpretován jako fenomén týkající se zaměření učitelské (sebe)reflexe; ve skutečnosti se tento pojem vztahuje ke konkrétní komunikační (formalistické) strategii ve výuce.

Možné náměty k diskusi, otázky

V metodice 3A je – v souladu s Kulkovým pojetím – alterací taková navržená úprava díla, která „v potřebné míře respektuje jeho původní obsah i rozvržení (tj. jeho gestalt)“ (Slavík et al., 2017, s. 254). Specifikem alterací navrhovaných a zdůvodňovaných v předložené práci je fakt, že v nich autor nabízí poměrně výrazné odkročení od „tvaru“ (gestaltu) původní výukové situace (což je ovšem zcela v souladu s jeho záměrem ilustrovat možnosti založení výuky v *komunikační nauce o českém jazyku*). V důsledku tohoto odkročení se ale vzdaluje od konkrétních žáků v původní situaci; alterace se tím stává poněkud psychodidakticky „slepou“ či možná lépe „univerzální“. Při případné realizaci alterace by bylo žádoucí se ujistit, že zvolené komunikáty jsou přiměřené kognitivní úrovni aktuálně přítomných žáků. Osobně mi přijde zvolená náročnost některých textů s ohledem na příslušný ročník základní školy poměrně vysoká, a to použitými pojmy (filosofická fakulta) a komplexními metaforami (krev není voda) v kazuistice 1, či funkčním stylem v kazuistice 8. Anebo je vysoká náročnost textů záměrnou inherentní součástí výuky vedené dle *komunikační nauky o českém jazyku*?

Na s. 14 je formulována následující teze: *Pokud ve výuce mateřského jazyka dochází k předávání hotových poznatků o jazyku, příp. komplikuje-li se ve výuce to, co je přirozeně zvládáno, hroutí se výuka do formalismu, zpochybňuje se přirozená jazyková kompetence žáka a výuka mateřštiny přechází na výuku cizího jazyka. Jako takové se poznání mateřštiny pro žáky stává neatraktivní, neužitečné, cizí, mrtvé.* Domnívám se, že tato formulace vyznívá poněkud nespravedlivě k výuce cizích jazyků; alespoň v didaktice angličtiny se komunikační přístup (jak je uvedeno výše) s úspěchem rozvíjí už od 70. let, u nás nejspíše od let 90. tak, aby výraz *cizí* ve spojení s jazyky neevokoval *neatraktivní* či *mrtvé*.

Pokud jde o diskusi k roli metajazyka a jeho osvojování (kap. 2), domnívám se, že by bylo možné do ní doplnit argument o roli výuky metajazyka jako propedeutické přípravy k (pozdějšímu) učení se cizím jazykům. Věřím, že podstatné omezení práce s metajazykem ve výuce mateřského jazyka by mohlo zásadním způsobem ovlivnit výuku cizích jazyků (analytická práce s – vlastním – jazykem má nenahraditelný přínos pro rozvoj specifického způsobu myšlení, který se liší od způsobu myšlení v matematice či přírodních nebo společenských vědách).

Závěr

Za hlavní přínos předložené habilitační práce považuji nárys inovativní koncepce výuky českého jazyka na základní škole (kap. 3), který je v textu důkladně teoreticky zdůvodněn (kap. 2) a bohatě empiricky fundován (kap. 5). Stanislav Štěpáník předložil dílo, které ve svém jádru – souboru dvanácti případových studií výuky (didaktických kazuistik) – staví mosty *mezi tradicí a inovací* (hledisko kultury vyučování a učení), *mezi praxí a teorií* (hledisko oborovědidaktické) a *mezi situací a abstrakcí* (hledisko žákovské).

Jsem přesvědčen o tom, že předložený spis splňuje standardní požadavky kladené na habilitační práce v oboru Pedagogika.

V Brně dne 22. května 2020

doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.