

Posudek disertační práce Stanislava Štěpáníka

Předložená disertační práce *Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole* autora S. Štěpáníka představuje variantu k pojetí výuky syntaxe a otevírá prostor pro (konstruktivní) diskusi, zda je tato volba oprávněná. Kladně hodnotím její úzkou návaznost na školskou praxi a promyšlené ověření zvolených námětů. Oceňuji rovněž její důkladnost i kompetentnost. Ke konkrétním oblastem, které jsem k posudku **jako oponentka práce** obdržela v zadání, uvádím blíže:

1. Aktuálnost zvoleného tématu

Téma je nyní velmi aktuální a skutečně potřebné: autor se poctivě snaží najít cestu ke zkvalitnění výuky skladby na střední škole, především pak k lepší zapamatovatelnosti a snazší aplikovatelnosti poznatků.

2. Splnění cíle disertace

Je nepochybné, že obsah i forma disertační práce jsou v souladu se zadáním. Autor nejprve objasňuje východiska oborově didaktická, obecně didaktická a konstruktivistická, nakonec se věnuje východiskům lingvistickým, k nimž patří – mimo jiné – teoreticky značně náročná pasáž výkladů, kterými se v současné vědecké syntaxi charakterizuje souřadné souvětí a meziprozodické vztahy/poměry v jeho rámci. Ukazuje se, že i pro střední školu je žádoucí transformovat lingvistický přístup (navíc u různých syntaktiků odlišný) do použitelné podoby s tím, že víc než dosud by měly být akcentovány momenty významové (sémantické) oproti znakům ryze formálním.

Práce je tvořena sedmi kapitolami (včetně úvodní a závěrečné). Svědomitě jsou v ní nejprve shrnuta východiska, o která se autor opíral, pojednáno je o současné situaci výuky češtiny a panujících problémech, které ho přivedly k volbě tématu disertační práce. Ve 4. kapitole je vymezen konstruktivismus, v 5. kapitole se autor zaměřil na lingvistickou problematiku. Výzkumná část je důkladně představena a popsána v nejrozsáhlejší 6. kapitole.

3. Zvolené metody

Metodologie práce odpovídá stanovenému záměru, výzkumný program design-based research čili výzkum tvorbou umožnil přenést výsledky do praxe. Autor zvolil tři fáze: sondu pro výběr výzkumného vzorku, předvýzkum vycházející ze žákovských představ (prekonceptů) a v návaznosti na ně pak hlavní experiment, který byl založen na pretestu a posttestu v podobě slohových prací. Cílem bylo zjistit, jak se žáci orientují v problematice vztahů v souřadném souvětí a nakolik se jejich poznání (formou tradiční nebo konstruktivistické výuky) promítne do následných slohových prací. Všechny kroky byly řádně provedeny, vhodně popsány a náležitě vyhodnoceny.

4. Nové poznatky a výsledky disertace; význam pro praxi

Autor dospěl díky výzkumné sondě k závěru, že konstruktivisticky pojatá výuka české syntaxe přináší kvalitativní posun ve slohových pracích žáků, které mají charakter postestu (oproti vstupnímu pretestu), zatímco tradiční výuka se takto pozitivně neprojevila. Své výsledky se nesnaží absolutizovat, ale správně podotýká, že bude zapotřebí výzkumně potvrdit, zda jím navržené řešení je širě uplatnitelné. V této souvislosti zdůraznil, že konstruktivismus ve výuce češtiny by mohl podpořit sebedůvěru žáků ve vlastní schopnosti, což by bylo žádoucí zejména u těch, kteří o své osobní zdatnosti pochybují, protože nezvládají obsáhnout enormní penzum pamětně osvojovaných poznatků.

Připomínky a otázky:

1. Osobně bych se přimlouvala za to, aby práce věnovaná didaktice češtiny byla celá napsána česky, a to včetně překladu citací, na něž se autor v textu odvolává. Pokud se autor domnívá opak, přinejmenším by se hodilo citáty přeložit alespoň do poznámky (osobně bych ovšem spíše dala do poznámky výchozí text), srov. znění textu na s. 7, 34, 38, 39, 41, 42, 48 a na řadě dalších stran. Chápu plně, že angličtina je dnes „lingua franca“, nicméně ani tak nesouhlasím s místy až makarónským dvojjazyčným textem, jakkoli na tento trend už narážíme i v odborných časopisech. Na některých stranách disertace S. Štěpánika se pracuje s angličtinou uvážlivěji a cizí terminologie je přeložena (srov. s. 29).

2. Práce je sice zkorigována pečlivě, přesto unikly autorově pozornosti interpunkční chyby; upozorňuji na vadné psaní interpunkce v poděkování určeném vedoucí práce (na s. 1) a na chybu při použití různovětných spojovacích prostředků (*kteří když*) na s. 20. Sporná je interpunkce u výrazu *a tak* na s. 102 – nedomnívám se, že jde o důsledkové spojení (znamená zde *a tímto způsobem*), psaní by mělo být bez čárky. Stejnou připomínku mám k celku ze s. 135, kde je použito *a tím*; i zde bych autorovi doporučila psaní bez čárky (srov.: *Pokud by subjekt Aj propozice více spojoval a tvořil tím rozvitější souvětí, četnost pozorovaného jevu by se zvýšila.*).

3. V seznamu použité literatury jsem marně hledala práci Romany Prouzové *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*, na niž autor odkazuje. Ani na s. 47 není jasné, na kterou práci M. Šmejkalové z roku 2012 se autor odvolává (v seznamu literatury jsou dva její tituly, a to označené 2012a; 2012b). V této souvislosti dodávám, že v seznamu literatury bych přivítala tituly neaktuálnější – např. uváděná *Čeština pro učitele* vyšla v roce 2010 ve 4., upraveném a doplněném vydání (autor pracuje s vydáním starším, neaktualizovaným); rovněž mě zaráží absence novější syntaxe M. Grepla a P. Karlíka *Skladba češtiny* z r. 1998.

4. V části 3.3 (s. 30 a 31) se hovoří o kreativitě a víceméně se konstatuje, že prostor pro ni je zvláště na střední škole. Domnívá se autor, že u mladších žáků na 1. a 2. stupni ZŠ není možné, aby učitel vycházel z poznatků z komunikační praxe žáků a umožnil jim konfrontovat je s praktickým využitím učiva z češtiny? Je předpokladem kreativity konstruktivistické pojetí výuky, které má aktivovat vyšší myšlenkové procesy, anebo i „klasická“ výuka v duchu didaktických zásad stanovených např. J. Jelínkem, R. Brabcovou nebo M. Čechovou může kreativitu v hodinách češtiny vyvolat a podpořit? Co vůbec soudí autor o kontinuitě přístupů k výuce češtiny během školní docházky?

5. Na několika stranách práce (s. 44, 50, 65, 99) se autor odvolává na jazykový cit, např. na s. 50 vyzdvihuje vyučování založené na řečových zkušenostech žáků, protože „tím se rozvíjí jejich přirozená jazyková kompetence“ a rovněž „je kultivován jazykový cit“. Zajímalo by mě, o které pojetí se autor opírá a jak jazykový cit vymezuje. Byla by totiž škoda, kdyby se z „jazykového citu“ stalo klišé bez významu. Lépe bude rozlišovat spontánní jazykové vědomí a vedle toho poučené (meta)jazykové vědomí, které se formuje pod vlivem poznávání jazykového systému; jinak také soubor lingvistických znalostí, jímž jednotlivec disponuje a který mu umožňuje přemýšlet o jazyce v metajazykových kategoriích. Toto dvojí jazykové vědomí by bylo možno (v duchu pojetí J. Dolníka) označit za jazykový cit a jazykový rozum.

6. Je určitě dobře, aby byl ve škole uplatňován sémantický přístup a odstraněny nepříjemné miskoncepty, týká se to nejen parataxe v souvětí; současně je ovšem třeba uchovat nějaké základní jistoty – postupovat nikoli tak, že u středoškoláků zproblematizujeme všechny (mnohdy bohužel neupevněné) dosavadní principy. Skutečně vhodné řešení navrhuje R. Adam u práce se spojkou *nebo* a řešení interpunkce ve sporných případech; autor je zde připomíná na s. 126. Adam se domnívá, že pouze vyhraněné vylučovací *nebo* by se mělo oddělovat čárkou, kdežto všechny ostatní případy by se měly chápat jako slučovací či eventualitní, tj. blízké slučovacímu (proto psané bez čárky). Stejně přehledné řešení by mělo nadále platit pro slučovací *a*; jiné didaktické řešení, jakkoli lákavé svou „novostí“, by podle mých zkušeností vedlo k vážným problémům (jak u učitelů, tak u žáků) a totálnímu rozkolísání interpunkce. Samozřejmě pokročilí žáci, kteří už kvalitně ovládli základní principy interpunkce, je možno dále vzdělávat a otevírat před nimi nové obzory – rozšiřovat jejich znalosti týkající se variantnosti (ale ty by měly být někde ukotvené). Tím určitě nechci tvrdit, že se bráním větší toleranci při užití interpunkce, ale i toleranci má mít meze a musí být jasně odůvodnitelná, nikoli bezbřehá.

7. Spojka *a* (obecně) je univerzální prostředek a také asyndetické spojení vět je třeba brát jako odůvodněný a běžně používaný typ spojení. Na rozdíl od S. Štěpánika bych neřadila po žácích, aby všechna „podezřelá“ *a* nahrazovali jiným „zřetelnějším“ prostředkem (zejména ne ustupujícím *neboť*, které není stylově neutrální). Pro ilustraci, že základní spojení s *a* nebo asyndeta najdeme i u skvělých autorů literárních děl, uvádím několik namátkou vybraných ukávek z knih M. Viewegha (*Můj život po životě*) a Z. Svěráka (*Po strništi bos*); kdyby byly v pracích středoškoláků, zřejmě by se ocitly na podobném seznamu, jaký autor sestavil na s. 124 a 125.

Viewegh: *Veronika jede s dětmi na angličtinu, v rámci terapie uvařím oběd. („a proto“?)
Venku je nádherné léto, já mám v duši podzim. („ale“?)*

Svěrák: *Pytlíky jsou v nohavicích a já si můžu vytáhnout pumpky k pasu. („a proto“?)
Jedu sám na velkém koni, řídím ho, na stehnech cítím jeho teplo, vidím z té výšky přes zeď na hroby s kříži a i pohled na městečko s kostelem, školou a cukrovarem je úplně jiný. („a proto“?)*

Závěr:

Na předložené práci jsem navzdory dílčím připomínkám ocenila její náležitou strukturovanost, teoretickou fundovanost i spjatost se školskou praxí, v neposlední řadě pak její srozumitelnost a čtivost.

Potvrzuji tímto, že disertační práce Stanislava Štěpáníka **splňuje** potřebné podmínky a může být přijata jako podklad pro řízení vedoucí k udělení titulu Ph.D.

Ostrava 23. června 2014

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě