

## Posudek na disertační práci

Autor: **Stanislav Štěpáník**

Název práce: ***Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole***

Program, obor a pracoviště: Pedagogika, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Školitelka: Doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Rok odevzdání: 2014

Posuzuje: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

### **K aktuálnosti zvoleného tématu**

Téma disertace svým zaměřením na konstruktivistický přístup ve výuce spadá do rozvojového trendu tzv. nové kultury výuky. Podstatným rysem tohoto trendu je úsilí o kognitivní aktivizaci a motivování žáka k učení prostřednictvím intelektuálně plodného dialogu nad učivem. S tím souvisí snaha vzájemně co nejlépe integrovat klíčové stránky výuky, zejména cíle učení s žákovským předporozuměním a s komunikací při součinnosti. Bez ohledu na polemiky, jimž bývají vystaveny metodicky extrémní podoby konstruktivismu, i jeho kritici připouštějí, že samotný princip konstrukce poznání a učení prostřednictvím dialogu je oprávněná a nepominutelná součást spojení vyučování s učením. Ve vzdělávacím oboru českého jazyka je uvedený princip reprezentován tzv. komunikačním přístupem, který staví na aktivním uvědoměném (tj. neformálním) uplatňování znalostí jazykového systému (srov. posuzovaný text s. 9). Ve světě jsou konstruktivisticky pojaté teoretické analýzy a výzkumy praxe běžné desítky let, u nás v poslední době spadají do oblasti aktivizace oborových didaktik a patří k progresivním tendencím v systému národního vzdělání. Jak ovšem sám autor oprávněně konstatuje (s. 3), zatímco v didaktice matematiky a také přírodovědných předmětů je u nás konstruktivistický přístup pěstován, v české lingvodidaktice je doposud oblastí neprobádanou. Proto je důležité věnovat se teoretickým analýzám a empirickému zkoumání konstruktivistických postupů, resp. komunikačního pojetí jazykové výuky, v reálné praxi, aby bylo možné racionálně zvažovat a posuzovat jejich přínosnost pro kvalitu výuky. Zejména v cílovém poli, které si autor zvolil, tj. v terciálním stupni školy, nadto ve střední odborné škole, kde byl výzkum prováděn. Z tohoto terénu je u nás k dispozici jen velmi málo výzkumných poznatků.

Závěr: Zvolené téma disertace je aktuální i podnětné. Nabízí inspirativní otázky, které přispívají k obohacování oboru jak v teorii, tak v praxi.

### **K cílům a jejich splnění**

Cíl disertace byl autorem stanoven takto (s. 12): „...poukázat na možnosti a limity při implementaci konstruktivistických prvků do vyučování českého jazyka na střední škole a

ověřit, nakolik je konstruktivistické pojetí vyučování efektivnější oproti pojetí dosavadnímu“. K dosažení tohoto cíle autor v první části práce rozebírá kritická místa v současné praxi vyučování češtiny. Konstatuje zejména, že v běžné praxi se nepracuje s přirozenou jazykovou kompetencí žáků (s. 19).

V návaznosti na to ve druhé části svého díla pojednává o konstruktivistickém pojetí výuky, včetně jeho problematických míst. Právem upozorňuje na obecnou působnost konstruktivistického způsobu utváření poznatků s využitím Windschitlova rozlišení silných a slabých projevů poznatkové konstrukce, přičemž silné projevy ztotožňuje s konstruktivistickým modelem učení (s. 36). Tím převádí vylučovací přístup (konstruktivismus ano/ne) na přístup z hlediska míry. To je účelná strategie pro metodické řešení, protože zaměřuje pozornost na vztah mezi kvalitou metodických postupů a celkovou kvalitou výuky. V této souvislosti je správné tvrdit (s. 53), že nároky na učitelovu didaktickou i odbornou vybavenost jsou v konstruktivistickém pojetí vyšší. Je to způsobeno i tím, že učitel musí vhodně přizpůsobovat svůj metodický postup proměnlivým didaktickým požadavkům aktuální situace ve třídě, která do větší míry závisí na aktivitě žáka (srov. též s. 60). Z tohoto hlediska měl autor věnovat v textu zvýšenou pozornost autonomnímu pojetí hodnocení – důraz na autentické hodnocení zřejmý z textu na s. 56 je bez zohlednění autonomního hodnocení v konstruktivistickém kontextu nedostatečný. Naopak, za dobře postavený pokládám autorův argument ve prospěch konstruktivistického pojetí ve výuce mateřského jazyka: zkvalitňování komunikace založené na zpřesňování aktivních znalostí jazykového kódu (s. 61). Jde o to, že smysl poznatku, a tedy i učení se tomuto poznatku, pro žáka vyplývá teprve z jeho souvztažnosti s jeho reálnou aktivitou (srov. s. 67).

Ve třetí části jsou připraveny didaktické podklady pro výzkum na základě ontodidaktické (tj. lingvisticky zaměřené) analýzy partie učiva, která sloužila při výzkumu: vztahy v souřadném souvětí. Z této kapitoly lze vyčíst nejenom to, jak zásadní je epistemologická analýza učiva pro jeho vhodné konstruktivistické zpracování pro výuku, ale také to, že obsahové transformace mezi diskurzivním polem vědního oboru a diskurzivním polem k němu vztážené didaktiky je nutné přesně popisovat a zdůvodňovat (s. 71 – 77). Výběr učiva pro výzkumný účel se opírá o RVP pro daný stupeň a druh školy a je zdůvodněn přepokládaným přínosem učiva syntaxe pro rozvoj myšlení žáků (s. 25). Psychodidaktické aspekty učiva byly prověřovány formou případové studie založené na metodice zkoumání představ u jedné žákyně z experimentální skupiny (viz níže výzkumná část).

Čtvrtá část posuzovaného textu je věnována výzkumu. Autor zdůrazňuje (s. 12), že jednotlivé fáze výzkumu tvoří vzájemně provázaný komplex vedoucí k cílům práce. Výzkum má podobu pedagogického experimentu, jehož výzkumným vzorkem byly dvě třídy ekonomického lycea v Praze. Pojetí výzkumného programu se opírá především o koncepci DBR – design-based research – a model didaktické rekonstrukce, což je v textu na několika argumentačních úrovních uspokojivě zdůvodněno, v první řadě přenositelností poznatků do praxe (s. 79 – 80). V jedné ze tříd – experimentální skupině – byla zvolena partie učiva probírána s využitím konstruktivistického přístupu, ve druhé třídě bez něj („tradičně“). Z experimentální třídy byla

vybrána žákyně pro výzkum žakovských představ a žakovského postupu při řešení úloh (s. 90 – 99). Tato část je přínosná i metodicky, byla již publikována a přináší inspirativní podněty pro budoucí výzkumy tohoto typu u nás. Ukazuje se, že pro didaktickou teorii i praxi je do budoucna důležité kumulovat poznání o představách a postupech žáků ve vybraných partiích učiva a vytvářet v tomto směru poznatkový tezaurus s rozbohem překážek v učení, resp. faktorů, které je ovlivňují, včetně negativní role školního formalismu (srov. s. 98 – 99).

Výsledky obou skupin byly získány a jejich vzájemné porovnávání bylo uskutečněno komparací pretestu a posttestu, jednak u celých skupin, jednak u vybraných paralelních dvojic (srov. s. 81 – 82, 86 – 87 aj.). Kromě toho byly zjišťovány názory žáků na provedený experiment prostřednictvím dotazníku (s. 141 – 152). Výzkum má kromě informačního přínosu heuristickou cenu, protože přináší řadu podnětů k dalšímu uvažování, k diskusím a rozvíjení nových badatelských postupů. Kombinace několika technik sběru a rozboru údajů přinesly poměrně komplexní náhled na zkoumanou problematiku (viz též níže poznámky k metodice). Leckteré výzkumem získané poznatky však lze již v této fázi přímo využívat ve školní praxi anebo v přípravě učitelů jako cenné podněty pro zaměření pozornosti.

V závěru (s. 153 n.) autor konstatuje, že v experimentální třídě bylo u žáků zjištěno hlubší osvojení problematiky syntaktických vztahů v souřadném souvětí a lepší rozvoj dovednosti převádět poznatky do komunikační praxe, avšak za cenu většího objemu času věnovaného jejich osvojení. Zde se nabízí k úvaze, zda i jen samotné zvětšení časového rozsahu není důležitou příčinou zlepšených výsledků učení. Vlivy v oblasti kvantitativního a kvalitativního zlepšení ve vyjadřování poměrů v souřadném souvětí nebyly jednoznačné, v experimentální skupině došlo ke zlepšení kvalitativnímu, nikoliv kvantitativnímu (s. 155). Autor právem zdůrazňuje, že je úkolem didaktické teorie vytipovat a zpracovat partie učiva vhodné pro konstruktivistický přístup k výuce a je úlohou učitelů v praxi, aby dobře zvažovali míru a způsob svého didaktického řízení ve srovnání s didakticky podporovaným přenecháním aktivity žákům (s. 156 – 157).

S úvahami S. Štěpáníka o souvislostech mezi teorií a praxí se plně ztotožňuji, ale domnívám se, že je důležité posílit jejich operacionalizaci. K tomu bychom měli co nejhloběji poznávat způsoby „vyformování“ příslušného oborového konceptu (poznatku) ve zkušenosti žáka skrze proces společné činnosti a komunikace o ní. Klíčem ke konstruktivistickému přístupu jsou podle mého mínění úlohy koncipované tak, aby se proces jejich řešení ukázal natolik explicitní, že bude možné nahlížet jeho vývoj a co nejpřirozeněji z něj vytěžit vzájemnou diskusi mezi žáky o podstatných (oborem zhodnocovaných) rysech transformovaného obsahu. K tomu učitel potřebuje oporu v pojmovém aparátu didaktiky svého oboru, která by mu měla poskytovat pojmy „střední úrovně abstrakce“, tj. pojmy, které dovolují propojit konkrétní postupy žakovské činnosti a žakovského usuzování s teoretickým náhledem na koncepty, kterých se žakovská činnost a uvažování týkají.

Příkladem je autorovo ontodidakticky pojaté uvažování o psaní interpunkce v souřadném souvětí se zdůrazněním komunikačního záměru a celkové souvislosti komunikace, a to ve vztahu k potřebě učit žáky zkoumat povahu vztahů ve struktuře významů výpovědi (s. 93, s.

127 aj.). Do pojmů „střední úrovně“ zde patří kupř. klasická Morrisova trojice *syntax*, *sémantika*, *pragmatika*, protože učitelé nabízí nástroj k argumentaci posunů v důrazech na tyto tři okruhy zacházení s materií jazyka. S oporou v nich je totiž možné didakticky implikovat: jestliže (bude zvolen tento postup, resp. důraz), pak (povede k těmto učebním důsledkům)...

Závěr: Cíle disertace byly dosaženy v takovém rozsahu a takovým způsobem, který odpovídá současným standardním nárokům v oboru.

### **K metodám disertace**

Autor v textu projevuje zřetelnou snahu dodržet metodicky korektní postupy. Předpokladem k tomu je kvalitně promyšlená argumentace, která propojuje normativní stránku práce (podporu konstruktivistického modelu výuky) s její stránkou explikační (stanovení předpokládaných faktorů, které ovlivňují kvalitu výuky a ověřování jejich reálné působnosti v praxi s odlišením faktorů přiřazených konstruktivismu). Koncepčním základem výzkumu je metodika DBR a pojetí modelu didaktické rekonstrukce, pro daný účel vhodně volené. Také provázanost jednotlivých složek a fází výzkumu pokládám za vyhovující, protože se opírá o jednotící hledisko: důraz na kvalitu výuky posuzovanou s ohledem na kognitivní aktivitu a motivovanost žáka k učení.

Za potřebnou pokládám též kombinaci kvalitativních a kvantitativních postupů při výzkumu. Pro budoucí autorovy výzkumy doporučuji ještě přesněji promyšlet jejich vzájemné vztahy (především s ohledem na vzájemnou podporu) a využití statistických metod. Jedná se mi o přechod od kvantity ke kvalitě a naopak, k němuž je vhodné statistiku využít. Ta v daném případě nemá sloužit pro odhad síly zobecňování, ale pouze jako nástroj k náhledu na hromadná data, který dovoluje z jejich seskupování usuzovat na některé kvalitativní aspekty. Naopak, kvalitativní poznatky mohou být v opačném směru dokreslovány náhledem na způsoby rozložení četností. V případě posuzované práce se v tomto směru nabízelo ověření homogenity porovnávaných skupin ve sledovaných znacích, které jsou určeny kategoriemi pre- a post-testu.

Závěr: Metodika disertace odpovídá současným standardním nárokům v oboru.

### **K výsledkům disertace a k jejímu poznávacímu přínosu**

Samotné zaměření této disertační práce je přínosné otevřením badatelského směru důležitého pro didaktiku českého jazyka, a v posledku i pro celý program, tj. pro pedagogiku. Autor shromáždil poznatky a navrhl a vyzkoušel metodické postupy, na které lze v oboru didaktiky českého jazyka dobře navazovat, diskutovat o nich s empiricky podloženými a teoreticky propracovanými argumenty a efektivně je využívat při podpoře kvality výuky ve školní praxi anebo při přípravě učitelů českého jazyka.

Výsledky disertace podle mého mínění nejsou neočekávané, tj. v zásadě odpovídají současnému převažujícímu mínění v didaktické odborné veřejnosti. Jejich hodnota spočívá v provázanosti teoretického náhledu s empirickovýzkumně podloženými poznatky. Domnívám se, že z didaktického hlediska není až natolik podstatné, zda autor výzkumem nezvratně dokázal výhody/nevýhody toho či onoho vzdělávacího přístupu, ale podstatné je, že přitom získal řadu kategorizací a poznatků, které zpřesňují a prohlubují vhléd do těch stránek výuky, které spolurozhodují o její kvalitě. V konečném důsledku pak umožňují jednak podporovat praktické profesní postupy a rozhodování učitelů, jednak rozvíjet, upřesňovat a operacionalizovat teoretické poznání.

V textu je řada míst podnětných pro odborné diskuse. Jako příklad lze uvést myšlenky vtažené k riziku nízké míry zevšeobecnění, které je některými autory považováno za nebezpečí konstruktivismu (s. 66). Může být zdrojem jednak převážně metodické diskuse o tom, zda by konstruktivistické postupy měly převažovat jen (?) v jakési iniciační fázi formování vztahu k příslušnému oborovému diskurzu, jednak zdrojem diskuse převážně teoretické, zaměřené na otázky generalizace či dekontextualizace či metakognice ve vzdělávání. Stačí pro jejich skutečné zvládnutí transmisivní přístup? Pokud ano, proč? Nakolik jej lze ztotožnit s deduktivními postupy (oproti „induktivnímu“ konstruktivismu) a jakou úlohu má zde abdukce (Peirce)?

## **Závěr**

Disertace splňuje podmínky standardně kladené na práce tohoto typu v daném oboru a **doporučuji ji k obhajobě**. Doporučuji, aby text dizertace nebo její vybrané části vzhledem k její přínosnosti, kvalitě a propracovanosti byly autorem upraveny pro publikování.

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

V Plzni dne 23. června 2014