

K pojetí didaktiky českého jazyka jako vědecké disciplíny¹

Jan Slavík — Martina Šmejkalová

ABSTRACT:

On the Conception of the Czech Language Didactics as a Scientific Discipline. In response to K. Šebesta's article, this paper attempts to assert the scientific nature of the didactics of Czech language as the mother tongue. The authors challenge the notion that the Czech language Didactics is but applied science and suggest to consider it an interdisciplinary field that requires both basic and applied research.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEY WORDS:

aplikovaná věda, aplikovaný výzkum, interdisciplinární věda, oborová didaktika, základní věda, základní výzkum

applied research, applied science, basic research, basic science, interdisciplinary science, subject (domain-specific) didactics

0. ÚVODEM

V souvislosti s oživeným zájmem o rozvoj oborových didaktik se znovu otevírá otázka vymezení jejich odborného pojetí a badatelského předmětu (srov. např. Stuchlíková — Janík, 2010; Stuchlíková — Janík et al., 2015). Tato otázka patří k základům teoretického uvažování každé vědecké disciplíny a nepochybně se týká i didaktiky českého jazyka. Nemálo autorů se vymezení a povaze tohoto oboru věnovalo i dříve (mimo jiných Brabcová et al., 1990; Čechová — Styblík, 1989; 1998; Hauser — Kneselová — Ondrášková et al., 1994; Jelínek, 1979; Svoboda, 1977; Svobodová et al., 2003; Šebesta 2005/1999; 2014; z historického pohledu Šmejkalová, 2010), a didaktika češtiny proto náleží mezi didaktiky fundamentálně zakotvené v oborové teorii a tradici. Přesto se však dnes jeví jako možné a oprávněné pohlédnout na její teoretické základy v novém kontextu. Jakkoliv je totiž didaktika českého jazyka didaktikou etablovanou, ani ona by neměla přejít bez povšimnutí nepopíratelný pohyb, který se v posledních několika letech v oborovědidaktickém myšlení u nás udál.

Význačné místo v něm zaujímají pohledy zaostřené na povahu výzkumů v didaktice českého jazyka jakožto ve specifické vědní disciplíně. V rubrice O čem přemýšlí... byla v tomto časopise na dané téma publikována úvaha K. Šebesty pod názvem *Základní výzkum v didaktice jazyka?* (viz Šebesta, 2014); polemicky otázku otevřela i M. Šmejkalová (viz Šmejkalová, 2015). V roce 2015 se k ní rozproudila diskuse při různých odborných setkáních nejen v oborovědidaktické komunitě českého jazyka, ale i v širších interdisciplinárních souvislostech (viz např. konference Oborové di-

1 Tento text byl zpracován v rámci projektu Program rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově — P15. Autoři děkují za poskytnutou podporu.



daktiky: vývoj — stav — perspektivy či Pojetí a role oborových didaktik v učitelském vzdělávání konané na brněnské Masarykově univerzitě).

V této studii bychom se rádi k nastolenému tématu vyjádřili na pozadí článku K. Šebesty, neboť Šebestovo uvažování může být podnětnou oporou pro navazující přemýšlení anebo dialog, a to nejenom pro samu oborovou didaktiku jazyka. S tímto předsevzetím se nejprve pokusíme vystihnout základní myšlenky, o něž se Šebestova úvaha opírá a které jsou relevantní pro náš vstup do diskuse.

1. PRETEXT

K. Šebesta (2014; dále jen KŠ) s oporou o vymezení v manuálu Frascati (2002) odlišuje dva typy výzkumu — aplikovaný a základní, s poukazem na to, že v obou případech „jde o výzkum, tedy tvořivou práci prováděnou na systematické bázi s cílem zvýšit objem znalostí, přičemž podstatným kritériem pro odlišení od jiných činností je novost takto získávaných poznatků a řešení“ (KŠ, s. 170). Následně autor podotýká, že „základní výzkum bývá spojován s určitými kulturně oceňovanými hodnotami“ (KŠ, s. 171), a proto je jeho prestiž „nepochybně silný motiv pro to, aby se k němu badatel hlásil“ (*ibid.*). V návaznosti na uvedenou myšlenku vyjadřuje předpoklad, že v didaktice jazyka existuje snaha o prosazování základního výzkumu, která „nepochybně může mít svůj základ ve snaze o získání větší prestiže, vyššího statusu a současně o výhodnější pozici při získávání grantů, hodnocení výzkumu apod.“ (KŠ, s. 172). Poté vyzdvihuje, že „uvedené skutečnosti jsou relevantní pro hodnocení konkrétního projektu, případně konkrétního badatele nebo badatelského kolektivu, nikoli vědního oboru jako celku“ (*ibid.*). Vzápětí poukazuje na to, že výzkum může nabýt základní nebo aplikovanou povahu především v závislosti na explikačním rámci, k němuž se přihlásí. Z toho mu vyplývá nové zásadní rozlišení: na vědy základní a vědy aplikované.

Odlišení základních věd od aplikovaných je tím momentem v autorově argumentaci, který pokládáme pro náš příspěvek za zvláště důležitý, protože z něj vyplývají netriviální důsledky. K. Šebesta konstatuje, že vědy základní „bývají vymezovány svým předmětem, k jehož lepšímu poznání chtějí přispět, výzkumnou metodologií, pojmoslovím, soubory poznatků a především vědeckými teoriemi“ (*ibid.*), přičemž základní výzkum „se k těmto teoriím a metodologii vztahuje, jeho cílem je tyto teorie prověřit, potvrdit, vyvrátit, rozvinout atd.“ (*ibid.*). Oproti tomu „[v]ědy aplikované jsou vymezovány oblastí praxe, k jejímuž lepšímu provozu mají přispívat, závažnými otázkami, které jsou pro tuto praxi podstatné, a tradicí hledání odpovědí na ně“ (*ibid.*). Vědy aplikované, pokračuje K. Šebesta, uskutečňují aplikovaný výzkum vztahený „primárně k těmto praktickým otázkám a odpovědím, jeho cílem je tyto odpovědi prověřit, případně najít jiné“ (*ibid.*). Tento výzkum se provádí „s využitím poznatků, vědeckých teorií a nástrojů vyvinutých v základních vědách, musí tedy respektovat jejich standardy“ (*ibid.*).

Z uvedených citací lze odvodit, že autor článku relativizuje potenciál aplikovaných věd formulovat svůj vlastní badatelský předmět a vcelku jednoznačně je podřazuje poznatkovému a metodologickému aparátu základních věd. Tím se otevírá cesta



k završení příspěvku, které je konkrétně zacíleno na didaktiku jazyka. Didaktice jazyka autor přisuzuje charakter aplikovaného vědního oboru, protože „slouží vyhraněné oblasti lidské činnosti, totiž formování jazykové vzdělávací politiky v určitém společenství a její implementaci v praxi, není nesena primárně zvědavostí a zájmem o čisté poznání“ (KŠ, s. 173).

Poté autor věnuje pozornost nadoborovému a historickému vývojovému kontextu, když upozorňuje na fakt, že oborové didaktiky se jako vědní obory začaly konstituovat až zhruba od poloviny 20. století a oborová didaktika jazyka se postupně vyprofilovala v teoretickém a metodologickém rámci *aplikované lingvistiky* (s případným odlišením *pedagogické lingvistiky*).

Z tohoto pojmově uchopeného podřazení didaktiky jazyka lingvistice pro Šebestu vyplývá nárok, aby výzkum v didaktice jazyka byl „stále a plně konfrontován s požadavky kladenými na základní výzkum lingvistický, aby byl vystaven jeho konkurenci, byl nucen se s ním vyrovnávat a vyvíjel se v kontaktu a spolupráci s ním jako rovnocenný partner, aplikovaný lingvistický obor“ (KŠ, s. 175). Současně varuje před tím, aby se didaktika jazyka vyčlenila jako samostatná vědní disciplína, případně byla zařazena do rámce pedagogických věd, o čemž „se někdy uvažuje“ (*ibid.*).

Tento pasus se v myšlenkovém kontextu celé studie jeví jako poněkud cizorodé aditivum. Varování je mimo jiné, jak se domníváme, neseno obavou, že nadměrné odpoutání od hluboce propracované metodologie a od teorií, jimiž lingvistika disponuje, by mohlo vést k snížení kvality badatelské práce v didaktickém oboru, který se k ní přimyká.² Taková obava — byť pragmaticky oprávněná — by však didaktický výzkum neměla svazovat do té míry, aby byl k podnětům moderní pedagogiky a obecné didaktiky příliš zdrženlivý. Interakce se současnými myšlenkově otevřenými proudy, které plně respektují oborovou svébytnost didaktiky českého jazyka (jmenujme jen výzkumnou skupinu brněnského Institutu výzkumu školního vzdělávání aj.), by měla být tím elementem, který by mohl vstoupit do diskusí o didaktice českého jazyka jako vědy základního výzkumu.

V zahraničí navíc existují názory, že je to právě nevyřešená otázka „to whom do subject didactics belong?“, která vede k trvalé krizi (*lasting crisis*) oborových didaktik. Pokud převládá v pojetí didaktiky přísná závislost na bázev akademické disciplíně, potom „subject didactics becomes an appendix of the reference discipline“ (Schneuwly, 2011, s. 282). Bývá proto zvažována právě idea integrace na jedné a transoborovosti na druhé straně, hledající platformy, které „[...] have to be articulated to

2 K tomu lze poznamenat snad jedinou věc: myšlenka odtrhování oborových didaktik od oborů, které se věnují příslušnému *obsahu vyučování a učení*, je z principu absurdní, protože učení nebo vyučování bez obsahu prostě není možné. Nejde tedy o vylučovací otázku typu *ano-ne*, ale o problém *způsobu a míry*: jak a v jaké podobě se s obsahem při výuce a po-
tážmo i ve výzkumu zabývat a jak máme rozumět součinnosti mezi různými obory, které se tomuto obsahu věnují. Implicite se vynořující dvě paralelní možnosti, totiž (i) konstituování didaktiky jako samostatné vědní disciplíny a (ii) případné zařazení didaktiky českého jazyka „do rámce pedagogických věd“ (KŠ, s. 175), nelze chápat adordinačně, jsou zcela odlišné. Zatímco o první z nich můžeme a chceme diskutovat, druhá z nich dle našeho přesvědčení není na pořadu dne, ba dokonce se o ní ani neuvažuje.



institution of teacher education that can be constructed as *transversal* institution in universities“ (*ibid.*, s. 283; zvyraznění JS a MŠ).

Nicméně však tyto úvahy pro nás v tuto chvíli nejsou klíčové — chceme-li pohlédnout na oborovou didaktiku z jiného úhlu, než nabízí K. Šebesta, potom naše pojetí chceme odvíjet induktivně od cílového pole zkoumání ke specifikaci oboru, tedy pohlížet na oborovou didaktiku jako na svébytný, nikoliv odjinud odvozený obor (Šmejkalová, 2015, s. 37).³ Tento přístup si při argumentaci a explikaci nároků přesahuje nad rámec jediného oboru a vede náš text k pohybu mezi rovinou oborové didaktiky českého jazyka a rovinou obecné didaktiky, resp. transdidaktiky. Tím navazujeme na současné trendy v pojetí vztahů mezi vzdělávacími předměty a jejich referenčními rámci, které rozebírají Larsen-Freemanová a Freeman (2008, s. 176) a které u nás připomínají Píšová a Kostková (2015, s. 88–89), jež dokonce operují s myšlenkou, že vztah mezi školním předmětem a jeho referenčním rámcem lze vnímat „jako postdisciplinární spíše než inter- či transdisciplinární“, což nám umožňuje rozšířit rámec argumentace i za cenu částečného vykročení z původně Šebestou nastolené myšlenkové linie. Snad to může být dobře přijatelné proto, že pojetí celého našeho příspěvku je vedeno přesvědčením o nutnosti vzájemné inspirace a užitečnosti vědecké disputace, nechce tedy směřovat k vyloučení alternativních hledisek.

2. DISKUSE

Tolik k našemu pojetí diskuse a k stručnému souhrnu hlavních bodů výchozího článku, z něhož pro nás vyplývá téma k diskusi, s jednou výjimkou — nebudeme se vyjadřovat k domněnce, že prosazování základního výzkumu v oborové didaktice by mohlo být vedeno snahou o „získání větší prestiže, vyššího statusu a současně o výhodnější pozici při získávání grantů, hodnocení výzkumu apod.“ (KŠ, s. 172). Přisuzování utilitaristických záměrů současným diskusím o povaze oborových didaktik by totiž mohlo celou diskusi svést mimo odborné argumenty, případně ji i zcela zablokovat.

Předznamenejme proto v té souvislosti, že v našem příspěvku nikterak nechceme zpochybňovat úzké vazby didaktiky jazyka k lingvistice a že programově odhlížíme

3 Podobně o problematice uvažují Píšová a Kostková (2015), když explicitně dovozují, že „zásadní implikace vyplývají z postavení didaktiky v poli vědních oborů a ze současného měnícího se stavu vědy, kdy dochází k rozostřování hranic, k tematickému strukturování vědy, přičemž hranice těchto struktur jsou neostře“. Pro objasnění vztahu mezi cizím jazykem jako školním předmětem a jeho referenčním rámcem připomínají velmi případně, že „jazyk vyučovaný ve škole“ je „hybridní fenomén“, neboť „ve škole má postavení stejné jako jiné předměty“ (autorky pojednávají o výuce cizího jazyka, výuka mateřského jazyka má i mezi školními předměty postavení výlučné — pozn. JS a MŠ), ale jeho referenční rámec mimo školu není disciplinární. Naopak v reálném životě je jazyk elementem konstituujícím individuální i sociální identity, utilitárním v sociálním, politickém a ekonomickém smyslu apod. (viz Píšová — Kostková, 2015, s. 88; viz i poznámku výše v textu).

od otázek „prestíže“ oborů. Naším cílem je nabídnout ještě jiná hlediska k úvaze o charakteru didaktiky jazyka než ta, o která opřel svou úvahu K. Šebesta.

Za nejproblematictější a také nejméně osvětlený moment pokládáme předpoklad, který lze odvodit z Šebestových tezí o aplikovaných a základních vědách (viz KŠ, s. 172), že didaktika jazyka nemá svůj vlastní badatelský předmět, protože její — coby aplikovaná lingvistická věda — v plném rozsahu přejímá od lingvistiky. Absence vlastního badatelského předmětu je zřejmě též hlavní důvod, proč autor didaktiku jazyka apriorně pokládá za vědu aplikovanou a odmítá její osamostatnění.

Nesnáz tohoto závěru spočívá v tom, že ne dost pečlivě respektuje deduktivní výstavbu výkladu, jíž se celý Šebestův příspěvek řídí. Při dedukci by totiž bylo žádoucí všechna klíčová tvrzení odvozovat „shora dolů“, tj. od objasnění základních premis. V tomto konkrétním případě bychom se proto chtěli pozastavit u axiomu, že badatelský předmět didaktiky jazyka je totožný s badatelským předmětem lingvistiky. Proti této tezi lze totiž nabídnout alternativu, která vyplývá z faktu (K. Šebestou přijímaného), že didaktika jazyka se zabývá vzděláváním, resp. určitou jeho složkou.

Abychom osvětlili náš pohled na výzkumný předmět didaktiky jazyka, nabídneme analogii k ostatním oborovým didaktikám operujícím na témže poli učení a vyučování a pokusíme se nejprve vystihnout jejich společného jmenovatele. Konstitutivním jádrem vzdělávání (či edukace) a jeho ústřední cílovou kategorií, jak již před časem dobře zdůvodnili Bereiter a Scardamaliová (1989, s. 361n) a u nás objasnil Průcha (1997, s. 73), jsou „procesy intencionálního učení“. Výzkumy samotného učení bývají vesměs řazeny do okruhu základního výzkumu v psychologii nebo pedagogice. Mluvíme-li nikoliv o učení, ale o *poznávání* na pomyslném „švu“ mezi užíváním jazyka a společnou lidskou činností s objekty substanční povahy, potom takto chápané poznávání je předmětem zájmu epistemologie i ontologie, což jsou oblasti filozofie, nebo např. předmětem zájmu kognitivních věd. Jmenované disciplíny ovšem zkoumají učení anebo poznávání jako takové, bez soustředění na oborová specifika jeho *obsahu*.

Oproti tomu v oborových didaktikách je tematika poznávání anebo učení (u žáků) neodmyslitelně spojena s vyučováním (ze strany učitele) a jeho prostřednictvím je spojena i s kulturně zhodnoceným obsahem, kterému se žáci mají s pomocí učitele učit (srov. Slavík — Chrz — Štech et al., 2013, s. 12–14). Tím se problematika učení zřetelně vsazuje do okruhu zájmu oboru či oborů, které se příslušným obsahem zabývají. Do jaké míry je však možné ji „uzávorkovat“ od témat, kterými se zabývá epistemologie, kognitivní vědy, psychologie nebo pedagogika aj. a která oborová didaktika nemůže ve svých teoriích a výzkumech opomíjet? A který ze zorných úhlů je pak tím konečně určujícím pro rozhodování o tom, jaký vědní charakter či rámec oborové didaktice přisoudit prostřednictvím její základní vědy?

Těmito otázkami chceme připomenout, že deduktivní rozlišení badatelských oborů na vědy aplikované a vědy základní nemůže mít povahu absolutního tvrzení, které (navzdory) podmiňuje badatelský charakter příslušné disciplíny, ale že je pouze relativním určením, které je determinováno zvoleným generalizačním hlediskem argumentace, výběrem a strukturací rozlišujících kategorií a též — jak K. Šebesta sám ve svém výkladu připomíná — ohledem na historický vývoj příslušné vědy. Přijmeme-li tezi, že aplikovaná věda je odvozena ze základní vědy prostřednictvím





závislosti na společném badatelském předmětu, pak by bylo zapotřebí průkazně zdůvodnit, proč by didaktika jazyka měla být odvozeninou právě jen z lingvistiky, nikoliv však z epistemologie, kognitivních věd, pedagogiky, psychologie a podobně. Toto zdůvodňování lze snáze formulovat, přijímat a obhájit v případech jednotlivých výzkumů, stěží však najdeme dostatečně průkazné jednotící pravidlo pro celý rozsah zájmu daného oboru zaměřeného na rozmanitá témata *učení (se) a vyučování jazyku*.

Z uvedených důvodů pokládáme za produktivnější uvažovat o oborových didaktikách (včetně didaktiky jazyka) jako o oborech, které jsou z pohledu výše uvedených — a dalších — věd *interdisciplinární*, nikoliv tedy jednoznačně aplikované v tom smyslu, že by byly v celém svém rozsahu odvozeny z určité základní vědní disciplíny. Aplikovanou povahu mohou mít leckteré jeho výzkumy, dokonce i jejich valná většina, to však nemá být zábranou proti vymezení a zdokonalování předmětu teorií a výzkumů, které jsou specifické právě pro oborovou didaktiku jazyka. Nespátřujeme totiž žádný rozumný důvod zabránovat jakémukoliv badatelskému oboru, aby koncipoval a konstituoval svůj vědní předmět, „k jehož lepšímu poznání chce přispět, svou výzkumnou metodologii, pojmosloví, soubory poznatků a vědecké teorie“ (KŠ, s. 172). Tento postoj vyplývá z přesvědčení, že má vědecký smysl vymezovat předmět oborové didaktiky. Cestou k tomu může být náhled na oborové didaktiky jako na badatelský systém vymezený společným zájmem o zkoumání *procesů intencionálního učení anebo poznávání* jakožto procesů *specificky obsažných* (srov. Slavík — Janík, 2005). Konkrétně vztaženo k didaktice českého jazyka: Kdybychom důsledně a v maximálním rozsahu připustili platnost teze, že každé zkoumání jazykové praxe s cílem této praxi nějak prospět je aplikovanou lingvistikou, pak bychom vzhledem k univerzální sociokulturní povaze a funkci jazyka mohli za aplikovanou lingvistiku pokládat dejme tomu právní vědy, kognitivní vědy, kulturologii nebo sociologii. To by jistě bylo také možné, protože stanovení kontextového rámce je do nemalé míry záležitost uvážení a konsensu, ale pro rozmanitost vědy, a tedy též pro její svobodný tvůrčí rozvoj právě v základním výzkumu, by to s největší pravděpodobností nebylo prospěšné.

Jestliže však tuto pravděpodobně málo produktivní tezi nepřipustíme, pak podle našeho mínění nemáme dost průkazné důvody považovat didaktiku jazyka výhradně jen za aplikaci lingvistiky. Vřazení didaktiky jazyka do rámce lingvistiky jako její aplikované vědy (stejně jako do rámce pedagogiky nebo kteréhokoliv jiného oboru) by totiž mohlo mít mimo jiné i „represivní“ nádech s dopady na rozsah a kvalitu odborného diskurzu. Ty se týkají zapouzdření publikačních možností, omezování mezioborových interakcí na konferencích, exkomunikování disciplíny z grantových soutěží základního výzkumu (bez ohledu na jeho údajnou ne/prestižnost) apod., a v důsledku by mohly vést až ke ztrátě specifičnosti oborovědidaktického výzkumu.

Tyto dopady by jistě bylo možno označit za podružné. Uvedená redukce má však především závažné *teoretické konsekvence*, protože je ideově opřena o jednoduchý lineární model, v němž je vztah mezi aplikovaným a základním výzkumem chápán jen v jednodimenzionálním rozměru bez podrobnějšího rozlišení uvnitř hraničního pásma mezi teorií a praxí. Tento model, jak v kontextu přírodních věd objasnily Sin-



gerová, Nielsenová a Schweingruberová (2012), u nás Jáč (2014), není pro oborové didaktiky postačující. Důvodem je skutečnost, že lineární model nedovoluje dostatečně precizně rozlišit a kategorizovat ty druhy výzkumů, které jsou zaměřeny na studium podstaty příslušného okruhu jevů, a musí proto vymezovat svůj zvláštní badatelský předmět navzdory tomu, že jsou výhledově vztaženy k praxi.

Pro účely jemnějšího rozlišování navrhl Stokes (1997) nikoliv lineární, ale dvou-rozměrný model nazývaný Pasteurovův kvadrant. Jeho název je odvozen z typových charakteristik Pasteurových výzkumů, které bezesporu měly povahu základního výzkumu, protože vedly k objasňování podstaty sledovaných jevů, ačkoliv byly založeny na reflexi praxe a na úzké součinnosti s ní. Tento přístup se v rámci kvadratického modelu nazývá „základní výzkum reflektující využití v praxi“ a je odlišen od „čistého základního výzkumu“.

Máme za to, že v oborových didaktikách se mnoho výzkumů pohybuje na pomezí těchto dvou kvadrantů a že jsou v nich též projekty, které mají charakter čistého základního výzkumu, protože zkoumají učení a poznávání „jakožto procesy specificky obsažné“ (srov. mimo jiné výzkum E. Hájkové z PedF UK Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka).

Tím se společný vědní předmět oborových didaktik ocitá v rozsáhlé a po staletí diskutované oblasti filozofie intencionality (srov. Dennett, 1997; Searle, 2004), tj. v okruhu badatelského zájmu o souvztažnost mezi procesy *utváření vědomí* („modulováním“ psychiky ve společné kulturní činnosti a komunikaci) a jejich *předmětem* — obsahem (srov. Slavík — Chrz — Štech et al., 2013, s. 491–496). Z toho vyplývá jeho zvláštní dyadická povaha, která je v didaktikách reprezentována dialektikou *psychodidaktické* stránky a stránky *ontodidaktické* (Janík — Slavík, 2009).

Zatímco psychodidaktický aspekt je podmíněn otázkami po antropologických předpokladech učení (se) příslušnému typu obsahu (s ohledem na věk, pohlaví, sociální prostředí atd.), aspekt ontodidaktický je založen na otázkách po specifické kulturní a komunikační povaze tohoto obsahu. Klíčem k syntéze obou těchto aspektů z pohledu oborových didaktik jsou *procesy tvorby, komunikování a řešení učebních úloh*⁴ — v nich se totiž uplatňují jak *záměrné, tak nezáměrné tvůrčí postupy založené na proporcionálním mísení reprodukce (znalostí) s inovací (prostřednictvím tvorby)*, to vše v různých komunikačních kontextech.

Výzkum *tvorby jako způsobu poznávání* přesahuje rámec zkoumání jazyka, protože jej nelze oddělit od obecných sociokognitivních předpokladů, předmětné součinnosti mezi lidmi, od sociálních vztahů a kulturních či ideologických vlivů (o tom srov. již Šebesta, 2005/1999). Přesto všechny tyto aspekty jsou — valnou měrou implicitně — součástí procesů, jejichž zkoumání naplňuje naši *potřebu* dobrat se potřebné hloubky podstaty zkoumaného jevu: *porozumět (žákovskému) učení a poznávání obsahu určitého/*

4 Je-li jazyková aktivita nahlížena v badatelské perspektivě didaktiky, pak se o ní uvažuje jako o řešení úlohy, jejímž smyslem je učít se zvládat, resp. poznávat (a dále využívat) příslušný obsah. Lingvistické kategorie přitom slouží pro strukturaci tohoto obsahu, kromě nich se však při zkoumání procesů spojených s didakticky produktivním řešením učební úlohy uplatňují kategorie řady dalších oborů, jak byly výše zmiňovány (psychologie, filozofie, pedagogika aj.).



specifického druhu. Výzkumný předmět oboru formulovaný z tohoto zorného úhlu nesmí být vyvolán *pouze* zájmem o zlepšování vzdělávací praxe (a tudíž být tomuto cíli bez výjimky podřízen), a proto by měl didaktický výzkum mít povahu základní vědy, zaměřené na objasnění krucióálních a prvotních podstatných jevů determinujících žákovo učení se českému jazyku a poznávání obsahu v českém jazyce, v perspektivě jejich uvědomělé využitelnosti v komunikační praxi.

3. ZÁVĚREM

Není cílem našich úvah vyvolávat falešný dojem, že současná empirie oborových didaktik, a s nimi samozřejmě empirie oborové didaktiky jazyka, plně odpovídá vizím o možnostech základního výzkumu podobným těm, které jsme výše nabízeli. Chtěli jsme pouze navrhnout alternativu, která by koncepčněji vyhlížela do budoucnosti. Na rozdíl od původní Šebestovy teze, že oborová didaktika je aplikovanou vědou, jejíž badatelský předmět a výzkumné zaměření jsou určovány příslušnou základní vědou, jsme v tomto textu nabídli k diskusi tezi, že oborová didaktika je vědou interdisciplinární, která zahrnuje jak aplikovaný, tak základní výzkum a má usilovat o vymezování svého vlastního badatelského předmětu a o výzkum podstaty jevů přítomných v jazykovém vyučování.⁵

Smyslem naší snahy také nebylo a ani nemohlo být oslabování úzkých vazeb oborové didaktiky jazyka k lingvistice a jejím teoretickým a badatelským nárokům. Tyto vazby pokládáme za podmínku *sine qua non*, která vyplývá z ontodidaktické složky bádání a o níž není třeba diskutovat. Považujeme nicméně za důležité programově neomezovat otevřenost didaktiky jazyka pro interdisciplinární integraci a pro hledání a profilování vlastního badatelského předmětu.

Máme-li se na závěr naší převážně deduktivní úvahy opřít též o trochu empirie, můžeme se pokusit odhadnout vývojové perspektivy oborových didaktik zejména podle těch z nich, které si postupně vypracovaly silný a celosvětově rozvíjený diskurz s nadějným teoretickým a výzkumným zázemím, což je bez nejmenších pochyb příkladně oborová didaktika matematiky. Z její publikační produkce anebo z živého konferenčního dění je dobře znát, že tato disciplína se rozvíjí sice v těsném kontaktu s matematikou, avšak řadou svých speciálních témat ji značně přesahuje a řeší je samostatně nebo ve spolupráci s mnoha dalšími obory. Přesto však nikoliv jen v rozměrech aplikačních.

Nevidíme důvod proč, přinejmenším bez dalšího přemýšlení a diskusí, úplně zavrhnout možnost, že podobnými cestami bude procházet rozvoj i některých jiných oborových didaktik, včetně didaktiky českého jazyka.

⁵ Z této formulace, domníváme se, vyplývá, že pro výzkumný předmět didaktiky českého jazyka neuvažujeme neintencionální proces nabývání jazyka.

LITERATURA:

- BEREITER, Carl — SCARDAMALIA, Marlene (1989): Intentional learning as a goal of instruction. In: Lauren B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 361–392.
- BRABCOVÁ, Radoslava et al. (1990): *Didaktika českého jazyka: Pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, Marie — STYBLÍK, Vlastimil (1989): *Didaktika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, Marie — STYBLÍK, Vlastimil (1998): *Čeština a její vyučování: Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- DENNETT, Daniel C. (1997): *Kinds of Minds: Towards an Understanding of Consciousness*. New York, NY: Basic Books.
- HAUSER, Přemysl — KNESELOVÁ, Helena — ONDRÁŠKOVÁ, Karla et al. (1994): *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: Díl 1: Část obecná*. Brno: Masarykova univerzita.
- JÁČ, Martin (2014): Pasteurův kvadrant: implikace pro výzkum v didaktice biologie. In: Lenka Pavlasová (ed.), *Trendy v didaktice biologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 63.
- JANÍK, Tomáš — SLAVÍK, Jan (2009): Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 35(2), s. 116–135.
- JELÍNEK, Jaroslav (1979): *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- LARSEN-FREEMAN, Diane — FREEMAN, Donald (2008): Language moves: the place of “foreign” languages in classroom teaching and learning. *Review of Research in Education*, 32, s. 147–186.
- Píšová, Michaela — Kostková, Klára (2015): Didaktika cizích jazyků. In: Iva Stuchlíková — Tomáš Janík et al., *Oborové didaktiky: vývoj — stav — perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 67–92.
- PRŮCHA, Jan (1997): *Moderní pedagogika (věda o edukačních procesech)*. Praha: Portál.
- SEARLE, John R. (2004): *Mind: A Brief Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHNEUWLY, Bernard (2011): Subject didactics: an academic field related to the teacher profession and teacher education. In: Brian Hudson — Meirnet A. Meyer (eds.), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen — Portland, OR: Barbara Budrich Publishers, s. 275–286.
- SINGER, Susan R. — NIELSEN, Natalie R. — SCHWEINGRUBER, Heidi A. (eds.) (2012): *Discipline-Based Education Research: Understanding and Improving Learning in Undergraduate Science and Engineering*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- SLAVÍK, Jan — JANÍK, Tomáš (2005): Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 33(4), s. 336–354.
- SLAVÍK, Jan — CHRZ, Vladimír — ŠTECH, Stanislav et al. (2013): *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- STOKES, Donald E. (1997): *Pasteur’s Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- STUHLÍKOVÁ, Iva — JANÍK, Tomáš (2010): Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione* [online], 1(1), s. 5–32. Cit. 31. 10. 2015. Dostupné z WWW: <<http://scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/3/4>>.
- STUHLÍKOVÁ, Iva — JANÍK, Tomáš et al. (2015): *Oborové didaktiky: vývoj — stav — perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- SVOBODA, Karel (1977): *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SVOBODOVÁ, Jana et al. (2003): *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: Počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita — Pedagogická fakulta.
- ŠEBESTA, Karel (2005²/1999¹): *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.



ŠEBESTA, Karel (2014): Základní výzkum v didaktice jazyka? *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics*, 5(1), s. 169–175.

ŠMEJKALOVÁ, Martina (2010): *Čeština a škola — úryvky skrytých dějin: Český jazyk a jeho*

vyučování na středních školách 1918–1989.

Praha: Karolinum.

ŠMEJKALOVÁ, Martina (2015): Didaktika českého jazyka. In: Iva Stuchlíková — Tomáš Janík et al., *Oborové didaktiky: vývoj — stav — perspektivy.*

Brno: Masarykova univerzita, s. 17–40.

Jan Slavík | Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU
<ars.gratia@tiscali.cz>

Martina Šmejkalová | Katedra českého jazyka PedF UK
<martina.smejkalova@pedf.cuni.cz>