

UČITELSKÉ BARIÉRY V KONSTRUKTIVISTICKÉ A KOGNITIVNĚ-KOMUNIKAČNÍ VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY NA PŘÍKLADU VLASTNÍ STŘEDOŠKOLSKÉ PRAXE

Teacher Barriers in Constructivist and Cognitive-communicative Teaching of Czech Language and Literature on the Example of our own Secondary School Practice

Lukáš Smola

Anotace: Příspěvek je zaměřen na problematiku konstruktivisticky a kognitivně-komunikačně pojaté výuky českého jazyka a literatury na příkladu vlastní učitelské praxe na bilingvním (česko-kanadském) gymnáziu, a to konkrétně ve 3. a 4. ročníku. Obsahem příspěvku je reflexe nad vlastní učitelskou činností z hlediska metodického i obsahového. Příspěvek popisuje nejen překonávání učitelských bariér v konstruktivistické a kognitivně-komunikační výuce, ale částečně i didaktické uchopování učiva a didaktickou transformaci vzdělávacího obsahu.

Klíčová slova: výuka českého jazyka a literatury na střední škole; učitelská bariéra; konstruktivistická a kognitivně-komunikační výuka českého jazyka a literatury; didaktika českého jazyka

Abstract: The study explores the constructivist and cognitive-communicative paradigms in the teaching of the Czech language within one's own teaching practice at a bilingual (Czech-Canadian) high school, specifically in the 3rd and 4th grades. It reflects on the teacher's methodology and content from both a methodological and pedagogical perspective. The paper not only describes the process of overcoming teacher barriers in the constructivist and cognitive-communicative paradigms but also discusses the didactic approach to instructional content and the transformation of educational material.

Key words: *teaching Czech Language and Literature at HS; teacher's barriers; constructivist and cognitive-communicative teaching of the Czech Language and Literature; didactics of the Czech Language and Literature*

Úvod

K tomuto příspěvku mě přivedla vlastní pedagogická praxe na střední škole, kterou jsem plně začal po pěti letech zkušeností jako učitel na základní škole. Před zahájením školního roku 2021/2022 bylo zřejmé, že se stanu vyučujícím českého jazyka a literatury ve 3. ročníku gymnázia.¹ Byl jsem si vědom toho, že metodické i obsahové hledisko musí být v pojetí výuky na rozdíl od toho druhostupňového jiné, a proto jsem začal několik měsíců před započatím výuky pracovat na systematickém plánování a budování vlastní reflexe učitelské práce. Vzhledem k několikaleté praxi na druhém stupni ZŠ jsem si uvědomoval některé **učitelské bariéry**, které by mohly v mé nové roli středoškolského učitele nastat. Právě učitelské bariéry v konstruktivistické a kognitivně-komunikační výuce českého jazyka a literatury, jejich povaha a příčina jsou předmětem předkládaného příspěvku. Obraz, který příspěvek podává, vychází z příkladu vlastní středoškolské praxe, a proto se mohou dále popisované příčiny a překonávání učitelských bariér v závislosti na osobnosti pedagoga, typu školy, motivaci studentů značně lišit.

1. Teoretická východiska

V příspěvku se pracuje s termínem učitelská bariéra, kterou chápeme jako překážku ve vlastní (učitelské) práci. Dle Čechové mnozí pedagogové vytvářejí učitelské bariéry ve výuce sami² (Čechová, 2007, s. 214–217). Na základě vlastní pedagogické praxe jsme stanovili učitelské bariéry (konkrétní pojmy viz dále), které vycházejí z různorodých příčin a aspektů vzdělávacího procesu a učitelské práce (srov. Čechová, 2007, s. 214–217; Štěpáník, 2019, s. 105–109).

Proč zrovna konstruktivistický a kognitivně-komunikační pojetí výuky? Ve vzdělávacím procesu je snahou pedagogů maximálně prosazovat principy konstruktivistické výuky a minimalizovat transmisivní model vyučování,³ který

¹ Česko-kanadské Gymnázium. Gymnázium integruje český a britský školní vzdělávací program, a tak je jeho vzdělávací program plně bilingvní.

² Je zřejmé, že uvedené tvrzení neplatí jen pro oblast českého jazyka a literatury.

³ Jsme si vědomi toho, že by nebylo účelné aplikovat konstruktivistický přístup vždy. I v konstruktivisticky pojaté výuce je proto akceptovatelné využívat metody transmisivního modelu výuky (například výkladu), pokud je to vzhledem k aktuální situaci ve vyučování vhodné nebo nutné.

na středních školách stále převládá (srov. Štěpáník, 2019, s. 106–107; Liptáková – Szymańska – Štěpáník, 2019, s. 9; Koteňová, 2018/2019, s. 59–66 aj.). Model vyučování, ve kterém je vyučující českého jazyka a literatury předavatelem hotových informací, není v souladu s tím, proč si autor předkládaného příspěvku učitelské povolání vybral. Zároveň je však bezesporu nutné zmínit, že právě snahy o prosazování konstruktivisticky pojatého vyučování jsou mnohdy příčinou vzniklých učitelských bariér (o tom viz dále). Při každodenním plánování by mělo být snahou každého pedagoga, aby byla výuka pro studenty atraktivní, motivující, systematická, smysluplná, obohacující a hlavně funkční (aby směřovala k úspěšnému splnění stanovených cílů výuky). Domníváme se, že právě takovým požadavkům nejvíce vyhovuje **konstruktivistická a kognitivně-komunikační výuka**, a to ve zkoumaném vzdělávacím oboru český jazyk a literatura jak pro část jazykově-komunikační, tak i část literární.

Dle Štěpáníka nese taková výuka následující atributy: činnosti ve výuce jsou orientovány směrem k žákovi a jeho potřebám (výuka vychází z aktuálních a každodenních potřeb žáka), práce s reálnými (komplexními) komunikáty, je akcentována produkce (v psaných i mluvených projevech), obsah má komunikační přesah, výuka je založena na prekonceptech atd. (Štěpáník, 2020a, s. 20–21). Stěžejní je zachování principu vzájemného provázání jazyka a komunikace. Zatímco v transmisivním vyučování převládají činnosti formálně-poznávacího rázu, a tudíž cílí na nejnižší kognitivní schopnosti, konstruktivistická a kognitivně-komunikační výuka umožňuje rozvíjet vyšší kognitivní cíle⁴ (Štěpáník, 2020b, s. 59–60).

Pro výuku literatury, resp. literární výchovy, lze rovněž uplatnit konstruktivistický a textocentrický přístup, dle našeho názoru se tak jedná o jinak pojmenovanou čtenářsky a zážitkově pojatou **literární výchovu** (srov. Hník, 2017, s. 42 a 118; Mašát, 2019, s. 164–165), která stojí na uměleckém textu a jeho interpretaci. Tento model výuky literatury, resp. literární výchovy, lze označovat jako estetickovědní, žák se v něm prostřednictvím tvořivé práce s textem dostává do reálných textových problémů. Z toho vyplývá, že se ve výuce pedagog snaží klást větší důraz na analýzu uměleckého textu místo upřednostňování výuky literární historie. Dle Hníka ale v současné škole⁵ dominuje právě výuka literární historie zprostředkovaná pouhým výkladem pedagoga (Hník, 2017, s. 117–119). Ztotožňujeme se s názorem, že v takto pojímané výuce jsme místo *poznávání díla* svědky *poznávání o díle*.

Transmisivní výuka může v některých situacích nabízet vyšší úroveň vysvětlení, kterého by jinak bylo těžké dosáhnout objevováním.

⁴ Máme tím na mysli například úkoly aplikační, analytické, tvůrčí, zaměřené na porozumění apod.

⁵ V našem případě na škole gymnaziálního typu.

Za konstruktivistické/čtenářské/zážitkové pojetí literatury (literární výchovy) proto považujeme cílevědomý postup, který začíná poznáváním díla a teprve z něj odvozujeme poznávání o díle (Hník, 2017, s. 117–119). Zahlcenost literárněhistorickými fakty je jedna z bariér literární výchovy, jelikož při memorování faktů a historického kontextu dochází k vytlačování četby, čtenářského zážitku a tvůrčích aktivit (srov. Hník, 2016–2017; Hník – Jindráček, 2020–2021, s. 1–9). Cestou však není ani automatická redukce učiva, která by se negativně podepsala na školní interpretaci uměleckého textu (Lederbuchová – Hník, 2022, s. 4–5). Za vhodné lze dle Lederbuchové považovat spíše didaktickou transformaci literárněhistorického učiva, které studentovi poslouží při porozumění textu a práci s autorskou záměrností textu (srov. Lederbuchová, 2021, s. 232–257; Pánková, 2021, s. 333–362).

2. Metodologie

Před prvním kontaktem s novými žáky bylo zapotřebí nejen začít plánovat obsah výuky, ale zvolit i vhodné metody, resp. komplexní přístup ke vzdělávacímu předmětu. S některými učitelskými bariérami jsme se setkali hned v první fázi samotného plánování, další bariéry pak vyvstávaly postupně (v průběhu dalších měsíců a let). Pro přehlednost příspěvku jsme stanovené učitelské bariéry utřídili do několika oblastí, které jsme nazvali jako perspektivy⁶ (1. *perspektiva student*, 2. *perspektiva škola*, 3. *perspektiva rodič*, 4. *perspektiva vzdělávací systém*, 5. *osobnost pedagoga*). V příspěvku pracujeme s pojmem *učitelské bariéry*, adjektivum zmiňovaného sousloví znamená, že do vztahů s různými aktéry vstupuje právě učitel (pedagog), proto přívlastek *učitelské*. Excerpce těchto bariér probíhala od června 2022 do konce září 2023, tedy více než jeden rok.⁷ Konkrétní perspektivy obsahují krom vymezených bariér i přepis autentických výpovědí zapojených aktérů (zpravidla studentů), na kterém lze lépe demonstrovat překonávání konkrétního typu učitelské bariéry. Zpětnou vazbu poskytli studenti vyučujícímu několikrát v průběhu školního roku. Na konci prvního pololetí a třetího čtvrtletí proběhla písemná zpětná vazba od studentů, jejíž forma byla zcela anonymní a probíhala prostřednictvím online formuláře.⁸ Společná zpětná vazba byla realizována v září 2023, kdy studenti reflektovali svou roční práci a zároveň opět pojetí výuky. Důkazy o překonávání

⁶ Perspektiva je zde uvedena ve významu hlediska.

⁷ Vzhledem ke stanovené metodologii nese výzkum znaky longitudinálního výzkumu.

⁸ Uvědomujeme si, že pokud by forma nebyla zcela anonymní (taková forma, kde vyučující nerozezná ani druh písma), mohly by být odpovědi studentů zcela zkráceny. Je přirozené, že studenti by měli obavy vyjádřit názor na metody vyučujícího, jeho celkové pojetí výuky, hodnocení ad. Na základě formulace některých odpovědí je ale zřejmé, že studenti se vyjadřovali upřímně a bez ostychu. Pozn.: Odpovědi studentů níže jsou zaznamenány v podobě, v jaké je ve formuláři zaznamenali.

stanovené bariéry uvádíme níže. Studenti byli pro výzkumné účely anonymizováni (písmeno značí studenta, číslo u písmene pořadí otázky).

3. Učitelské bariéry a jejich překonávání

3.1 Perspektiva student

Jednou ze zjištěných (stanovených) učitelských bariér byla neznalost cílů a přístupů v duchu konstruktivistické a kognitivně-komunikační výuky a neochota studentů se těmto přístupům přizpůsobit, druhou nejčastější bariérou pak byla maturitní zkouška z českého jazyka a literatury jako hlavní (jediná) motivace ve výuce tohoto předmětu.

Je důležité zmínit, že studenti měli v prvních dvou ročnících gymnázia jiného pedagoga, což se podepsalo na metodickém i obsahovém uchopování učiva.

Otázka 1: Co je pro tebe v letošním školním roce jiné (nové) oproti loňským rokům ve výuce češtiny?

- A.1.1: *Větší zaměření na interpretaci textu a méně faktografických informací. Také více pracujeme s pracovními listy a neučíme se z prezentace. Změny považuji za poměrně pozitivní, ale mohlo by být větší zaměření na výuku informací potřebných k maturitě.*
- A.1.2: *V letošním roce se v hodinách věnujeme více práci s textem, interpretaci uměleckého textu. Naopak nemáme výkladové hodiny literární historie, ale pracujeme přímo s ukázkami, ve kterých třeba sami hledáme hlavní myšlenku daného období.*
- A.1.3: *Určitě je to jiné v tom, že v těchto hodinách hodně přemýšlíme, argumentujeme, což je jiné. Přijde mi teď čeština více zábavnější. V minulém roce byl problém ten, že se nám dost měnili učitelé, což bylo dost komplikované.*
- A.1.4: *Celkově si myslím, že tímto způsobem se naučíme o hodně více věcí než se učit něco nazpaměť. Vaše hodiny jsou velice obohacující.*

Na základě studentských odpovědí je znát, že studenti zaznamenali změnu v pojetí výuky. Cílem zpětné vazby nebylo, aby studenti didaktickými pojmy objasnili přístup (pojetí) výuky, ale aby změnu vystihli na základě činností, které v hodině realizovali. Výše uvedené odpovědi svědčí o tom, že studenti sami identifikovali induktivní přístup ve výuce, textocentrismus, zapojení činností na vyšší kognitivní cíle, upřednostňování dovedností před znalostmi, naprostý odvrát od frontální výuky či zařazování estetickovědní funkce v literární výchově. Na druhou stranu studenti v rámci odpovědí zmiňují obavu ohledně přípravy na maturitní zkoušku.

Otázka 2: Vnímáš předmět ČJL pro svou budoucnost jako potřebný? Prosím zdůvodni, proč ano / proč ne.

B.2.1: Ano, kvůli maturitě.

B.2.2: Ano, pro maturitu a abych v životě uměl gramaticky správně psát.

B.2.3: Potřebný pro maturitu. Potřeba mít zkrátka přehled.

B.2.4: Ano, maturita se blíží:)

B.2.5: Určitě vnímám češtinu jako potřebnou, ne-li zásadní. Důvodů pro to mám více, a to už třeba jen ten prostý fakt, že si nepřeju patřit mezi část naší společnosti, která neumí používat svůj rodný jazyk. Dále také i kvůli tomu, že se nevylučuje, že se potencionálně budu věnovat třeba psaní :D (mám na bucket listu, že jednou napíšu knihu).

Snahou o překonání této bariéry byla vzájemná reflexe a upřímná komunikace se studenty, tedy komunikace o tom, k jakým cílům budeme ve výuce směřovat a jakými nástroji toho dosáhneme.

3.2 Perspektiva škola

Další učitelské bariéry jsme stanovili do perspektivy školy. Za takové učitelské bariéry lze považovat školní vzdělávací program, nízkou hodinovou dotaci ve 3. ročníku gymnázia, míru podpory ostatních kolegů a vedení školy ve funkčním přístupu vyučovaného předmětu, podporu předmětové komise ad.⁹

Otázka 3: V čem by ti škola/vyučující na škole mohli pomoci, aby se ti ve výuce českého jazyka a literatury více dařilo?

C.3.1: Chtěl bych aby vedení nám dalo více hodin ČJL. Myslím si, že pro studenti, kteří chtějí studovat v Česku, je maturita tím více důležitá.

C.3.2: Mně obecně velmi vyhovuje struktura hodin. Myslím si, že v ohledu s dotacemi je to velmi dobře propracované, avšak bych uvítala více psaní. To je ale moje osobní preference a rozumím, že to není jednoduché s 3 hodinami týdně.

C.3.3: Za týden jsou 3 češtiny málo. Proč mám více němčiny, z které nematuruji? To je trochu stupidní a když chybím na jedné češtině, tak mám hned velkou absenci. Nechybím schválně, ale když jsem zkrátka nemocnej a už nejdu do školy, tak už je to vážný a když mám tu češtinu 3x ve dvou dnech tak přijdu o hodně.

⁹ Na škole užíván pojem *Department of the Czech Language and Literature*.

C.3.4: Nic bych neměnil. Možná bych přidal ještě jednu hodinu češtiny do rozvrhu (tříkrát týdně je málo).

C.3.5: Snažit se prosadit více hodin češtiny pro příští rok :)

Snahou o překonání této bariéry bylo plánování v dostatečném časovém předstihu, stanovení si funkčního plánu (v souladu se ŠVP/RVP), nebrat učebnici jako výchozí materiál pro výuku, reflexe s vedením školy o nízké hodinové dotaci, vyhodnocení cílů a průběhu školního roku, různorodé techniky kolegiálního sdílení (zapojení nových/efektivních metod do výuky, odvaha zkoušet nové (inovativní) přístupy a metody, návštěvy/hospitace v hodinách).

3.3 Perspektiva rodič

Vzhledem k tomu, že by téma bariér ve vzdělávání ze strany rodiče mohlo být samostatným tématem odborného příspěvku, dovolujeme si uvést dvě základní oblasti, a to jednak nedůvěru zákonného zástupce (např. k inovaci, k metodám a formám vzdělávacího procesu, k osobnosti pedagoga z důvodu věku/zkušeností, k didaktickému uchopení a rozsahu učiva), jednak pak dožadovaný podíl zákonného zástupce na průběhu vzdělávacího procesu (např. snaha z vlastní pozice něco měnit, do výuky zasahovat, výuku hodnotit, komentovat, navzdory neznalosti oboru doporučovat postupy a možná řešení, vyjadřovat se k obsahu učiva a jeho rozsahu ad.).

Jsme přesvědčeni o tom, že výše uvedené bariéry lze překonávat hlavně tím, že ve školním prostředí dochází k pravidelnému a dobře zvládnutému zdůvodňování zvoleného přístupu vzdělávacího procesu (např. na třídních schůzkách, na setkáních s rodiči, při dalších možnostech neformálního setkávání), a to zpravidla vždy prostřednictvím otevřené a respektující formy komunikace.

3.4 Perspektiva vzdělávací systém

Pro pedagogy jsou často bariérou dokumenty (materiály), které je do nějaké míry svazují. Ať už se jedná o ty stěžejní – výchozí (například rámcové vzdělávací programy, Strategie 2030+, jednotné přijímací zkoušky a maturita z oboru český jazyk a literatura), či další – interní (například školní vzdělávací programy, učebnice, tematické plány školy ad.). Ač má bezpochyby jednotná maturita svá pozitiva, je dle Štěpáníka učitelství tvůrčí práce a zatěžování školského systému standardizovanými testy může představovat riziko. Je zapotřebí, aby se efekt jakýchkoliv zkoušek stal předmětem dalšího bádání a zjištění byla prezentována širší veřejnosti (Štěpáník, 2018, s. 32).

Za problematickou lze na ZŠ považovat cíleně rozdělenou složku jazykovou, literární a komunikačně-slohovou v rámcových vzdělávacích programech, jelikož je snaha v současné didaktice českého jazyka a literatury v možné a efektivní míře tyto složky integrovat.¹⁰ Ač v roce 2020 z pera autorů Štěpánika a kol. vznikla nová didaktika českého jazyka,¹¹ za alarmující lze považovat absenci podobného počínu pro středoškolskou výuku oboru.

3.5 Perspektiva osobnost pedagoga

Jsme ve shodě s Janíkem, že pedagogové by měli být vnímáni jako profesionálové, kteří disponují specifickými znalostmi a dovednostmi, jež nejsou dostupné všem, resp. lidem mimo učitelskou profesi (Janík, 2009, s. 9–16). Je však nutné, aby pedagogové byli dostatečně vybavení tzv. oborovými znalostmi (zpravidla získanými absolvováním bakalářského či magisterského stupně vzdělávání). Aby totiž pedagog dobře zvládal didaktickou transformaci¹², musí disponovat dobrými znalostmi napříč vědním oborem, což klade nemalé nároky na tuto profesi (srov. např. Vlčková-Mejvaldová – Štěpáník, 2019, s. 245–274). V otázce vhodné (efektivní) didaktické transformace může pedagog selhávat buď právě kvůli nedostatečné oborové znalosti, nebo způsobem/pojetím didaktické transformace. V rámci této stanovené perspektivy pak vnímáme nutnost se neustále vzdělávat a prohlubovat své znalosti a dovednosti v otázce oborové, ale i didaktické. Za významnou bariéru považujeme **oborovou neznalost a didaktickou neznalost (neschopnost)** obsahu. Je zřejmé, že u učitele českého jazyka a literatury je třeba vnímat obě stanovené bariéry jako „spojené nádoby“. Za připomínku pak stojí tzv. koncept celoživotního učení (vzdělávání), který v našem vzdělávacím systému představuje kontinuální proces, jenž předpokládá prolínání různorodých forem učení v průběhu celého života člověka. Po skončení magisterského studia zpravidla (nejen) pedagogům českého jazyka a literatury pomáhají bariéry překonávat různé zaměřené kurzy v rámci DVPP.¹³

¹⁰ Rádi bychom však připomněli, že ani vysokoškolská didaktika tohoto oboru není unitární – na akademické půdě se profilují didaktikové českého jazyka a didaktikové literární výchovy často separátně.

¹¹ *Školní výpravy do krajiny češtiny* (2020).

¹² Didaktickou transformaci chápeme jako proces zprostředkování vědeckých poznatků žákům. Uvědomujeme si, že nejen v didaktice a pedagogice je tento proces chápán pod jiným termínem (Knecht, 2007, s. 67–81).

¹³ Za další vzdělávání pedagogických pracovníků (*continuing education, further education*) je označováno vzdělání, které následuje po absolvování počátečního vzdělávání, a proto představuje jednu ze dvou základních etap celoživotního vzdělávání (učení). Další vzdělávání může být organizované

Za další oblast významné učitelské bariéry považujeme **práci s učebními materiály**. Z důvodu časté nedůvěry v učebnice vytvářejí pedagogové materiály sami, což na ně klade nemalé nároky v oblasti didaktické transformace, plánování (time managementu), výběru textů a příkladů, provázanosti (mezipředmětovosti) ad. Zmíněná bariéra představuje v pedagogice tak komplexní problém, že pro účely tohoto článku si autor neklade za cíl téma zcela vyčerpat, ale spíše připomenout, že i pro učitele českého jazyka a literatury představuje práce s učebními materiály významnou bariéru. Navzdory tomu, že např. učebnice mají velký potenciál podporovat modernizaci učiva i metodické postupy, žádná učebnice nemůže zaručit, že bude tento potenciál pedagogy využít. V praxi (mezi pedagogy) existují citelné rozdíly v preferencích používaných učebnic (Stará, 2019, s. 174).

Ve vzdělávacím procesu absentuje **proces evaluace i autoevaluace** či není dostatečný/funkční. Pro efektivní učení českého jazyka a literatury je přitom evaluace i autoevaluace stěžejní. Pro překonání této bariéry se potom nabízí např.: formativní hodnocení, zavádění efektivních forem mentoringu a supervize, přidělení uvádějícího učitele začínajícím pedagogům češtiny, široké využití nástrojů autoevaluace pro výsledky své práce, sdílení dobré praxe mezi dalšími vyučujícími českého jazyka a literatury. Každý dobrý češtinář by měl disponovat tzv. seberefektivitou.

Otázka 4: V čem by ti škola či vyučující na škole mohli pomoci, aby se ti ve výuce českého jazyka a literatury více dařilo?

- D.4.1: Celkově mi vyhovuje Vaše objektivnost a zpětná vazba ke každému. Myslím si, že to je zásadní část a že to je důležitější než jakákoliv známka, kterou od Vás dostaneme.
- D.4.2: Snaží se nás učit užitečně, např. neprobíráme životopisy autorů.
- D.4.3: Mně se Vaše výukové metody líbí, velmi mi připomínají vyučování od paní XY a u ní mi to velice vyhovovalo. Přijde mi efektivní, že rozebíráme věci z více úhlů a vždy je možnost diskuse.
- D.4.4: Pracujeme samostatně i ve skupinách. Z hodin si většinou pamatuju co jsme brali. Zapojuje se celá třída.
- D.4.5: Přijde mi super, že můžeme tady vyjádřit svůj názor, povídáme si o tom, co se děje. Líbí se mi prostor na kreativitu atd. Možná bych jenom přidala i to, že bychom si více zkoušeli ty didaktické testy.
- D.4.6: Oceňuji to, že rád nasloucháte našim myšlenkám a diskutujete s námi.

a neorganizované. Člověk má možnost se dalšího vzdělávání účastnit po ukončení svého počátečního formálního vzdělávání v průběhu celého svého života. Významným faktorem, který ovlivňuje stav dalšího vzdělávání, je motivace dospělých k dalšímu vzdělávání a právě také některé bariéry ve vzdělávání (Smola, 2023, s. 14).

D.4.7: Považuji za efektivní: skupinové práce, debatní cvičení, rozebírání cvičení a chyb, které jsme udělali, rozebrání a analýza knih a autorů na hodinách.

Závěr

Konstruktivistický a kognitivně-komunikační přístup je na základě praxe funkční ve výuce všech tří složek oboru – jazykové, komunikačně-slohové a literární. U většiny středoškolských studentů se dlouhodobě realizovaný přístup výuky setkal s úspěchem (viz doklady zpětné vazby od studentů označené v textu), neboť studenti při tomto přístupu považují (označují) výuku za efektivní, smysluplnou, netradiční. Za důležitý proto považujeme odklon od transmise – transmisivního přístupu vyučování.

Excerptovali jsme různé učitelské bariéry, se kterými se učitel na střední škole v konstruktivistické a kognitivně-komunikační výuce může setkat. Pro lepší přehlednost jsme je rozdělili do tzv. pěti perspektiv (*perspektivy studenta, perspektivy školy, perspektivy rodiče, perspektivy vzdělávacího systému, perspektivy pedagoga*). Celkem bylo stanoveno patnáct učitelských bariér, z nichž ty v praxi nejčastější byly u osobnosti pedagoga, což znamená, že právě pedagog může podobu vyučování změnit či ovlivnit svou reflexí a přehodnocením svého didaktického uvažování po obsahové i metodické stránce. Některé bariéry je obtížné vymezit, neboť jsou na pomezí stanovených perspektiv (*například perspektiva školy s perspektivou vzdělávacího systému*).

Učitelské bariéry vnímáme jako přirozený jev, který se objevuje v každé profesní dráze pedagoga. Tyto bariéry jsou způsobeny řadou faktorů, přičemž významným faktorem je však sama osobnost pedagoga, resp. pedagog sám. Základním předpokladem pro odstranění učitelských bariér je reflexe vlastní činnosti (srov. Štěpáník, 2019, s. 111) a sebereflexe ústící v sebekritiku (srov. Čechová, 2007, s. 214).

Literatura

- ČECHOVÁ, M. (2007–2008): Učitelské bariéry ve vzdělávání žáků. *Český jazyk a literatura*, roč. 58, s. 214–217.
- HNÍK, O. (2017): *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Univerzita Karlova.
- HNÍK, O. – JINDRÁČEK, V. (2020–2021): Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí. *Český jazyk a literatura*, roč. 71, s. 1–9.
- HNÍK, O. – LEDERBUCHOVÁ, L. (2022–2023): Literární výchova jako složka předmětu český jazyk. Příspěvek do diskuse ke změnám ve vzdělávacích programech. *Český jazyk a literatura*, roč. 73, s. 1–5.

- JANÍK, T. (2009): K možnostem rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, s. 9–16.
- KNECHT, P. (2007): Didaktická transformace aneb „od didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. In: *Orbis Scholae*, č. 1., s. 67–81.
- KOTENOVÁ, M. (2018/2019): Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou? *Český jazyk a literatura*, roč. 69, č. 2. s. 59–66.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2021): Literárněhistorické poznatky v literární výchově na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. In: ČECHOVÁ, M. – SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: ZČU, s. 232–257.
- LIPTÁKOVÁ, L. – SZYMAŃSKA, M. – ŠTĚPÁNÍK, S. (2019): Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. In: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Univerzita Karlova.
- MAŠÁT, M. (2019–2020): Výuka literární výchovy v kontextu současné oborové didaktiky literatury. *Český jazyk a literatura*, roč. 70, s. 162–168.
- PÁNKOVÁ, V. (2021): Kam směřuje dnešní výuka literární výchovy? In: ČECHOVÁ, M. – SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: ZČU, s. 333–362.
- SMOLA, L. (2023): *Profesní rozvoj učitelů v oblasti mediálního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- STARÁ, J. (2019): *Práce učitelů s učebnicemi*. Praha: Univerzita Karlova.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2018): Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. In: *Pedagogická orientace*, roč. 28, č. 3.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2019–2020): O paradoxu středoškolské výuky českého jazyka a literatury. *Český jazyk a literatura*, roč. 70, s. 105–111.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2019): *Percepce výslovnostních chyb učitelů českého jazyka*. Bohemistika, 2, s. 245–274.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020a): Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. In: *Pedagogika*, roč. 70, č. 1.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (2020b): *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.

Mgr. Lukáš Smola

Katedra českého jazyka a literatury, FP TUL

lukas.smola@tul.cz

ORCID: 0000-0003-3763-0180